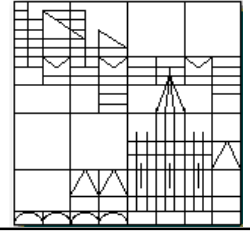


# Universität Konstanz



Diplomarbeit

## **Organisationales Lernen aus strukturationstheoretischer Perspektive**

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades eines  
Diplom-Verwaltungswissenschaftlers an der Fakultät für Verwaltungswissenschaft

vorgelegt von: Wolfgang Behr  
Thüringerweg 18  
D-89522 Heidenheim

Matr.nr.: 01/298765

1. Gutachter: Herr Prof. Dr. R.G. Klimecki  
2. Gutachter: Herr Prof. Dr. W. Seibel

Konstanz, im Juni 1997

**Wolfgang Behr: Organizational Learning from a Structurationist Perspective,  
Diplomarbeit, Konstanz 1997**

## **Abstract**

*This paper discusses organizational learning from the viewpoint of Anthony Giddens' theory of structuration. It makes reference to the current discussion of organizational learning and employs the theory of structuration, which is increasingly used in organization and management theory (see for example the special issue on „action, structure and organizations“ in *Organization Studies* 1997, 18/1). For this reasons, the paper accomplishes two things simultaneously: it gives theoretical based answers to some pre-eminent criticisms on organizational learning and it applies an approach which is still rather uncommon in its substance. Therefore, an illuminating and innovative perspective is added to the field of organizational learning and change.*

At the beginning (**chapter 1**), „reflexivity“ is taken as one of modernity's most characteristic features which is incorporated in every social situation. According to Giddens, reflexivity is defined as the tendency to routinely incorporate new information about conditions of action as a means of altering or reorganizing those conditions. As reflexivity is a condition for learning, every social situation incorporates at least the potential of learning.

Furthermore it is argued, that current discussions and approaches of organizational learning are marked by fragmentation, a predomination of epistemological questions, uncertainty concerning the relation of individual and collective learning and a lack of insight in the role power and motivation play in learning processes. As a response, structuration theory offers an integrative approach, which gives priority to ontological instead of epistemological questions and which provides an interesting answer of the action-structure problem as well as integrated concepts on power and motivation. Thus, the „overall framework of structuration theory ... is relevant to anyone writing about very broad questions of social organization and transformation...“ (Giddens 1991: 213).

In **chapter 2**, some general social scientific features of structuration theory are discussed. Subsequently, the core concepts of the theory are explained.

Structuration theory is an attempt to reconcile the action-structure-dualism in social science and provides an ontological framework for the analysis of human social activities. At its centre, Giddens puts the theorem of the *duality of structure* which gives priority to social practices as opposed to actors and structures. In this sense, structures are both produced by human action and are at the same time the medium of human action. Thus, structuration encapsulates the recursive elements of social life, which are fundamental to social organization, change and to organizational learning.

Some general remarks about organizational learning from a structurationist perspective are made at the beginning of **chapter 3**. Notions of "organization" and "learning" are developed. Organizational learning can then be understood as the social processes brought about by human actors which lead to a transformation of structures and which define both the organization and its structural context. Therefore,



## 1 Einleitung

Die Reflexivität des Lebens in der modernen Gesellschaft besteht darin, daß soziale Praktiken ständig im Hinblick auf einlaufende Informationen über ebendiese Praktiken überprüft und verbessert werden, so daß ihr Charakter grundlegend verändert wird.

(Giddens 1996b: 54)

### Rahmenbedingungen: Organisationen in der „reflexiven Moderne“

Ich möchte Giddens' Modernitätstheorie als Ausgangspunkt für diese Arbeit nehmen. Dabei geht es um den Charakter eines ganz bestimmten, räumlich (Europa und Nordamerika) und zeitlich (Ende des 20. Jahrhunderts) definierten Kontextes, der auch als „zweite“ oder „**reflexive Moderne**“ (Giddens 1996b; 1997a; 1997b) bezeichnet wird. Die reflexive Moderne kann folgendermaßen gekennzeichnet werden:

1. Zum einen ist die zunehmende **Globalisierung** typisch, die mit steigenden grenzüberschreitenden Handelsströmen oder ausländischen Direktinvestitionen nur unzureichend beschrieben ist. Globalisierung ist treffender zu beschreiben als eine Art „Fernwirkung“ von räumlich weiter und zeitlich weniger entfernten sozialen Ereignissen auf lokale Handlungskontexte, die durch das Aufkommen direkter globaler Kommunikation und des Massenverkehrs ermöglicht wird (Giddens 1997b: 23 und 119ff.; zum Zusammenhang von Globalisierung und organisationalem Lernen siehe auch Strasser 1994). Die Folge ist, daß sich Akteure und Organisationen solcher Mechanismen und Zusammenhänge vermehrt bewußt werden müssen, wenn ihre Handlungsmöglichkeiten nicht eingeschränkt werden sollen.
2. Die reflexive Moderne wird außerdem geprägt durch eine „**posttraditionale Gesellschaft**“, in der Traditionen zwar nicht verschwinden, aber zunehmend begründet und legitimiert werden müssen, wenn sie nicht als Fundamentalismen abgestempelt und verdrängt werden sollen.
3. Wir leben weiter in einer Welt der „**hergestellten Unsicherheit**“ (Giddens 1997b: 116). Hergestellte Unsicherheit heißt, daß das Ausmaß der Risiken völlig andere Formen annimmt, als bislang. Denn mit den Risiken sind Gefahren verbunden, die eine immer größere Anzahl von Menschen betreffen - man denke nur an die aktuelle Debatte um die Folgen der Globalisierung für die Arbeitswelt und die damit verbundenen steigenden sozialen Unsicherheitsfaktoren oder an globale Umweltprobleme. Der Kern der hergestellten Unsicherheit ist aber, daß sie nicht durch das „Schicksal“ oder unberechenbare und unbeeinflussbare Naturgewalten verursacht wird, sondern durch die Menschen selber, weil durch die zunehmende Interdependenz von Handlungskontexten diese für ihre eigenen Handlungsbedingungen zunehmend selber verantwortlich sind.
4. Wenn diese Unsicherheitsfaktoren mit der Globalisierung zusammenhängen und diese bedeutet, daß räumlich entfernte, aber zeitlich „nahe“ soziale Ereignisse große Wirkungen haben können (diesen Gedanken finden man bekanntlich auch in „chaostheoretischen“ Ansätzen), dann besteht

kaum noch die Möglichkeit, die Risiken „auszutesten“ oder zu versuchen, ihnen mit linearen, an einfachen Regelkreismodellen („trial-and-error-learning“, siehe March/Olsen 1976) orientierten Lernmustern beizukommen. Im Unterschied zur ersten oder einfachen Moderne **erschöpfen sich zunehmend die Möglichkeiten geplanter und bürokratischer Gestaltung und Steuerung sozialer Systeme** (Giddens 1997b: 101ff.). Diese These ist auch aus anderen Begründungszusammenhängen hinreichlich bekannt und soll hier nicht weiter vertieft werden.

Diese so beschriebenen Muster oder strukturellen Kontexte, in welchen sich Akteure und Organisationen bewegen, führen fast notwendigerweise dazu, daß die soziale Welt in der reflexiven Moderne weitgehend **rekursiv** und **reflexiv** strukturiert ist.

**Rekursiv** heißt, daß Akteure die eigenen risikoreichen Bedingungen des Handelns selber schaffen, da ihr Handeln immer (meist unerkannte) strukturelle Handlungsfolgen hat, die das Handeln anderer Akteure und das eigene Handeln einschränken aber auch ermöglichen.

Sollen die ermöglichenden Aspekte des eigenen Handelns überwiegen, ist es notwendig, sich bewußt zu machen, wie und über welche Mechanismen man durch sein eigenes Handeln Kontexte schafft, die weiteres Handeln ermöglichen oder behindern. Diesen Bewußtmachungsprozeß - der von jedem Akteur routinemäßig ausgeführt wird und daher typisch ist für die reflexive Moderne - wird als **Reflexion** bezeichnet. Entscheidungen müssen auf der Basis mehr oder weniger ununterbrochener Reflexionen über die Bedingungen des eigenen Handelns getroffen werden, denn ein Rückzug aus den rekursiv strukturierten Prozessen ist - durch die zunehmende Globalisierung und Handlungsfolgenvernetzung - kaum mehr möglich.

**Reflexivität** - als kontinuierlicher und routinemäßiger Check von Informationen über die eigenen Handlungsroutinen und deren Folgen - ist (aus Sicht kognitiver Lerntheorien) eine **Voraussetzung für Lernen** und eine Grundeigenschaft, die jedem Akteur zukommt und daher auch das Leben in Organisationen prägt. Giddens' soweit skizziertes Modernitätsverständnis schließt daher an die „Idee“ (Eberl 1996) lernender Organisationen an, nach der organisationale Veränderungsprozesse nicht mehr als Sonderfall, sondern als routinemäßiger Normalfall zu begreifen sind (Schreyögg/Noss 1996; Sackmann 1993).

Die so umrissenen Rahmenbedingungen basieren auf Giddens' Modernitätstheorie, die zwar zeitlich später als die Strukturierungstheorie ausformuliert wurde (Giddens 1990), die aber strukturierungstheoretische Konzepte aufgreift und radikalisiert. Sicherlich können diese Rahmenbedingungen nicht unbedingt auf jede einzelne Organisation bezogen werden. Trotzdem vertritt die Strukturierungstheorie den Anspruch, grundlegende Probleme sozialer Systeme anzusprechen. Versteht man die Rahmenbedingungen daher eher als Aufzeigung von Trends und Entwicklungsmustern (und da steht sie ja in dieser Form und mit diesen Inhalten nicht allein), dann sind Organisationen (egal in welchem Sektor) quasi verdammt dazu, ständig zu lernen - ohne dabei eine Welt mit geringerer Unsicherheit erreichen zu können, da die zunehmende soziale Reflexivität in Zusammenhang mit Globalisierungsprozessen eine zunehmende Verschiebung und Auflösung des linearen Zusammenhanges zwischen „Wissen und Beherrschbarkeit“ (Giddens 1997b: 26) nach sich zieht.

### Ziel der Arbeit

Das Besondere an der Strukturationstheorie liegt in ihrer Anknüpfung an verschiedene grundlegende Theorietraditionen der Sozialwissenschaften und dem Versuch, diese vermittelnd zu integrieren. Da auch die Diskussion um organisationales Lernen durch diese Traditionen zum Teil geprägt ist und sich viele ihrer blinden Flecken und ungelösten theoretischen Probleme darauf zurückführen lassen, erscheint mir die Strukturationstheorie als vielversprechender Ansatz, der darauf eine konstruktive Antwort geben kann.

In der vorliegenden Arbeit soll der Ansatz von Giddens die sozialtheoretische Basis bieten für eine Diskussion organisationalen Lernens (OL), die zwar an die vorhandene Literatur zu diesem Thema zum Teil anknüpft, sie aber um eine eigene, integrative und sozialtheoretisch fundierte Sichtweise ergänzt.

Ausgegangen werden soll dabei zum einen von dem skizzierten Modernitätsverständnis, welches Reflexivität und Lernen zu einem Grundprinzip des sozialen Lebens erklärt und zum anderen von folgenden kritischen Anmerkungen zur OL-Diskussion, die auf einer überblicksartigen Einschätzung des OL-Diskussionsfeldes beruhen und nicht auf einer systematischen Aufarbeitung einzelner Arbeiten. Sie beschreiben aktuelle, primär theoretische Problemfelder, für deren „Lösung“ die Strukturierungstheorie hilfreiche Konzepte anbietet.

### Kritische Anmerkungen zur Diskussion um organisationales Lernen

1. Generell ist das **Forschungsfeld wenig strukturiert**, "da die multidisziplinären, zum Teil disparaten Ansätze ein paradigmatisches Bezugssystem entbehren." (Wiesenthal 1995: 138) Versuche einer organisationstheoretisch angeleiteten Fundierung organisationalen Lernens sind eher rar (Wiegand 1996: 2 und 309-313). Die Fragmentierung und mangelnde theoretische Fundierung geht nicht nur damit einher, daß es kein (akzeptiertes) Modell gibt, auf dem die weitere Forschung aufbauen könnte (Strauss 1994), sondern sie führt auch dazu, daß das Verständnis, was denn organisationale Lernprozesse ausmacht und wie sie zu verstehen sind, oberflächlich erscheint und über eine Metaphern- und Analogiebildung oft nicht hinausgeht (Schüppel 1996: 85).
2. Ein weiteres generelles Problem stellt die Frage dar, wie das **Verhältnis zwischen individuellem und organisationalem Lernen** zu verstehen und zu konzeptionalisieren ist (Dodgson 1993: 382; Willke 1996: 286; Prange 1996: 169; Wiegand 1996: 294; Child 1997: 67 und 71; Cohen 1991; Cowan 1995; Balasubramanian 1996: 5). Dem liegt das Problem des Verhältnisses zwischen Akteur und Struktur (Subjektivismus und Objektivismus, Mikro und Makro etc.) zugrunde, das für die Organisationstheorie und die Sozialwissenschaften überhaupt grundlegend ist (Schiendick 1993: 34ff.; Reed 1997; Bouchikhi/ Kilduff/ Whittington 1997; Knights 1997; Layder 1994). Auch die Auseinandersetzung zwischen kognitiven (eher am Akteur und seinen individuellen Lern- und Konstruktionsleistungen ausgerichteten) und behavioristischen (von Reiz-Reaktions-Strukturen ausgehenden) Lerntheorien ist im Prinzip darauf zurückzuführen.

3. Organisationales Lernen wird häufig in erster Linie in seinen **erkenntnisbezogenen Problemen**, die sich Organisationen stellen, diskutiert (siehe etwa die Zusammenfassung der Forschung schon bei Shrivastava 1983: 16f.; Cook/Yanow 1993; March/ Sproull/ Tamuz 1991). Der Schwerpunkt liegt mehr auf Fragen der Gewinnung, Speicherung und Nutzung von Wissen (Huber 1991; Hedberg 1981; March 1991), als auf den damit verbundenen sozialen Prozessen, die gerade in kollektiven Lernprozessen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen (Dodgson 1993: 390; Ayas/Foppen o.J.). Der Grund dafür ist darin zu finden, daß in der OL-Forschung gerne von individuellem Lernen ausgegangen wird und davon dann auf Organisationen geschlossen wird und letztere schließlich analog als Lernsubjekte konstruiert werden. Dadurch gerät allerdings die für Organisationen oder soziale Systeme typische soziale und interaktive Komponente nicht ausreichend in den Blick. Vielmehr ist es gerade für organisationale Lernprozesse typisch, daß sie weniger ein Erkenntnis- und Wissensproblem darstellen, als ein soziales Problem.

Dies kommt in einer Erfahrung von Chris Argyris zum Ausdruck, die aus Sicht der Strukturierungstheorie typisch ist für Lern- und Veränderungsprozesse: „the players knew what had to be done.“ (Argyris 1996: 81) Ein Ansatz organisationalen Lernens muß also gerade auf diese Fragen Antworten geben. Nach Problemen in Zusammenhang mit der begrenzten Rationalität menschlichen Bewußtseins oder den „cognitive and evaluative limitations on organizational learning“ (March/Olsen 1976: 55; Türk 1992: 1639) werden daher nun verstärkt Probleme im Zusammenhang mit Kommunikation, Werten, Netzwerken, Koordination oder Macht wichtig.

4. Organisationales Wissen (als Inhalt organisationaler Lernprozesse) kann nicht von handelnden Akteuren getrennt werden (Blackler 1995: 1022). Handeln steht aber wiederum mit der Ausübung von **Macht** in „logischer Verbindung“ (Giddens 1995: 65-67). Frost und Egri (1991) konnten beispielsweise zeigen, daß gerade Innovationsprozesse - in deren Verlauf neues Wissen über Produkte oder Prozesse erworben wird und die daher als Lernprozesse zu verstehen sind (Bronner 1980: 1221; Brown/ Duguid 1991: 50ff.; Van de Ven/Polley 1992) - nicht politisch neutral sind. „Innovation is, at its core, a political and social process of change.“ (Frost/Egri 1991: 229; siehe auch Bouwen/Fry 1991; Wiesenthal 1995: 143; Becker/Ortmann 1994: 221ff.) Generell kann gesagt werden, daß Macht und Mikropolitik (Pfeffer 1981; Küpper/Ortmann 1988) bislang allenfalls als Begleitphänomene organisationalen Lernens verstanden werden (obwohl Ausnahmen existieren; siehe Coppey 1995; Hanft 1995; Felsch 1996; Brown/Duguid 1991).

Und wenn, dann wird Macht primär in ihren lernhemmenden Auswirkungen analysiert. So sind bei Chris Argyris „Koalitionen“, „Konflikte“ und „Machtspiele“ Merkmale der sogenannten „Model I theories in use“, welche die kollektiv-kognitiven Grundannahmen für eher lernschwache Organisationen bilden; Argyris 1996: 82. Das Verständnis organisationaler Lernprozesse scheint daher vertieft zu werden, wenn man „the omnipresence of conflict, politics, and coalition groups“ (March 1988) in ein Konzept einbringt, das sich - bedingt durch seine Herkunft aus individuellen Lerntheorien - auf kognitive Prozesse konzentriert (Walsh 1995) und dabei deren Machtrelevanz sowie die lernfördernden Aspekte von Macht nicht anerkennt.

## 2 Die Theorie der Strukturierung

Im folgenden soll die Theorie der Strukturierung zuerst wissenschaftstheoretisch charakterisiert werden (Kapitel 0). Die dabei erarbeiteten Ergebnisse knüpfen an die kritischen Anmerkungen zur OL-Diskussion im vorangegangenen Kapitel an und geben so vorweg einen Ausblick auf das Lösungspotential der Strukturationstheorie. Dieses Kapitel dient zudem der Klarstellung, welche Phänomene in einer strukturationstheoretischen Diskussion organisationalen Lernens im Mittelpunkt stehen und welche Aussagen generell mit einem strukturationstheoretischen Analyseraster beansprucht werden können. In der Folge werden die Kernkonzepte der Strukturationstheorie herausgearbeitet und erläutert (Kapitel 0). Das Kapitel wird dann abgeschlossen mit der Diskussion des Giddens'schen Verständnisses von sozialem Wandel (Kapitel 0), das zahlreiche Anknüpfungspunkte an die Diskussion um kollektive Lernprozesse aufweist.

Das Kapitel beschränkt sich auf die Darstellung der Theorie, wobei nur die Konzepte und Theoreme hervorgehoben werden, die für die Analyse organisationaler Lernprozesse besonders hilfreich erscheinen. Hier wird also nicht der Anspruch erhoben, eine umfassende Darlegung oder gar Diskussion des Giddens'schen Ansatzes zu bieten. Dazu sei verwiesen auf die Bände von Craib 1992, Clark/Modgil/Modgil 1990, Bryant/Jary et al. 1991 und Held/Thompson 1989 sowie verschiedene Sekundärbeiträge, die im Literaturverzeichnis zu finden sind.

### Die Strukturationstheorie in der Organisationstheorie und -forschung

Beginnend mit dem Artikel von Ranson/ Hinings/ Greenwood (1980), findet die Strukturationstheorie zunehmend Eingang in die theoretische und empirische Organisationsforschung. Einen Überblick dazu geben der Artikel von Sydow und Windeler (1996, Figure 2 „Studies of organisation and management from a structurationist perspective“), der dem Autor als Vorabdruck zur Verfügung gestellt wurde, sowie der Artikel von Richard Whittington (1992, Zitationsanalyse auf Seite 698).

### 2.1 Wissenschaftstheoretische Einordnung der Strukturationstheorie

Die Theorie der Strukturierung wurde von dem englischen Soziologen Anthony Giddens (\* 1938) entwickelt. Die reifste und jüngste Form hat er publiziert in *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration, 1984*. In der vorliegenden Arbeit soll aus Lesbarkeitsgründen auf die deutsche Übersetzung dieses Werkes (Die Konstitution der Gesellschaft, 2. Auflage, erschienen 1995 im Campus-Verlag) zurückgegriffen werden.

#### 2.1.1 Sozialtheorie im Zeitalter der Postmoderne: Die Strukturationstheorie als „grand theory“

Giddens legt auf die Bezeichnung „social theory“ (statt „sociological theory“) großen Wert. Denn es geht in der Strukturationstheorie darum, Themen aufzugreifen, die das Anliegen aller Sozialwissenschaften (und nicht nur der Soziologie) sind und sogar „in die Philosophie ausgreifen“ (Giddens



1995: 30). Diese Themen bestehen für Giddens in der Frage nach dem Wesen menschlichen Handelns und der handelnden Person, der Frage der Konzeptionalisierung von Interaktion und ihrer Beziehung zu Institutionen sowie der Frage der praktischen Bedeutung sozialwissenschaftlicher Analysen (Giddens 1995: 30). Die Strukturationstheorie kann daher als Grundlagentheorie gelten, die die Möglichkeiten umfassender Theorieentwürfe noch nicht für ausgeschöpft hält. Kiessling (1988a: 29) bezeichnet die Strukturationstheorie daher auch als „grand theory“ (dagegen Gregory 1990: 220):

„A grand theory is a broad conceptual scheme with systems of interrelated propositions that provide a general frame of reference for the study of social processes and institutions.“ (Abraham 1982: 10)

Giddens sieht sich damit selber - in Abgrenzung zu „postmodernen“ Autoren - als Vertreter einer „radikalisierten Moderne“ (Giddens 1996b), in der systematisches Wissen über soziale Phänomene und Entwicklungen durchaus noch möglich ist (zur Gegenüberstellung der Postmoderne und der „Radikalisierten Moderne“ in Giddens Modernitätstheorie siehe Giddens 1996b: 186; Giddens 1991: 211; Beck 1996; Ortman 1996; Wagner 1996; Parker 1995; Weik 1996).

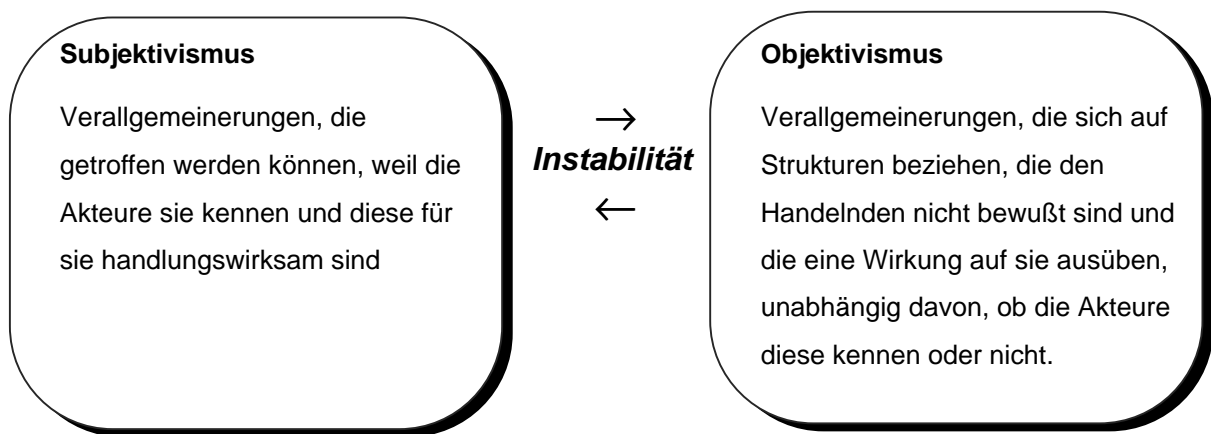
Dem stehen schon Gouldner 1970 und insbesondere die Vertreter postmoderner oder poststrukturalistischer Ansätze seit den frühen 80er Jahren entgegen, die das Ende der „großen Erzählungen“ (Lyotard 1984) angekündigt und verfolgt haben und an deren Stelle lokale und partikularisierte Wissensformen stellen (Lemert 1993: 489-503; Chia 1996). Gleichwohl geht Giddens an einigen zentralen Beobachtungen der Postmoderne und des Poststrukturalismus nicht vorbei, sondern bezieht sie in seinen Ansatz mit ein. Dies betrifft zum einen seine Sympathie mit der poststrukturalistischen Propagierung einer „Dezentrierung des Subjektes“, die er jedoch nicht mit einer „Elimination des Subjektes“ (Joas 1986: 12) verwechselt haben möchte. Zweitens betrifft es seine Konzeption von „Macht“, die Macht nicht als „Gefälle interaktiver Durchsetzungsmöglichkeiten“ (Joas 1986: 239), sondern - vorsichtiger - als Mittel zur Gestaltung der „Welt“ versteht. Macht ist zudem zwar an Akteure gebunden, diese sind jedoch von der Verfügbarkeit von Ressourcen abhängig. Ebenso postmodern mutet Giddens' „virtuelles“ Strukturverständnis an, welches von den Arbeiten französischer Poststrukturalisten wie Derrida oder Foucault inspiriert zu sein scheint (Neuberger 1995: 321). Damit weckt die Strukturationstheorie Hoffnungen, das **kaum strukturierte OL-Forschungsfeld** (siehe Einleitung) stärker integrieren zu können.

### 2.1.2 Theoretische Diplomatie: Vermittlung zwischen Subjektivismus und Objektivismus

Giddens möchte zwischen hermeneutisch-phänomenologisch-interpretativem (im folgenden einfach Subjektivismus) und positivistisch-objektivistischem (Objektivismus) Paradigma (Burrell/Morgan 1979: 21; Astley/Van de Ven 1983) „vermitteln“. Er wirbt daher - metaphorisch gesprochen - für die Aufnahme „diplomatischer Beziehungen“ zwischen beiden Paradigmen. Als „sozialtheoretischer Diplomat“ versteht Giddens die beiden Positionen dabei gerade nicht als Paradigmen im Sinne von Kuhn (1962), denn Paradigmen würden sich entsprechend der Kuhn'schen Inkommensurabilitätsthe-

se gegenseitig ausschließen (so bei Burrell/Morgan 1979). Paradigmen können entweder gleichberechtigt nebeneinander bestehen (wenn genügend Raum für beide vorhanden ist) oder sie lösen sich gegenseitig ab (siehe dazu insbesondere Weaver/Gioia 1994 und 1995; De Cock/Rickards 1995). Giddens wählt keine von beiden Alternativen, sondern möchte über eine Vermittlung beider zu einem völlig neuen Ausgangspunkt kommen (Kießling 1988b: 288 f.). Sein Ansatz ist daher mit Reed (1985: 175ff.) als „integrationist“ zu bezeichnen. Seine Vermittlungsstrategie besteht - eben in diplomatischer Manier - darin, eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Positionen zu suchen. Diese besteht seines Erachtens in der Suche nach „Verallgemeinerungen“ (Giddens 1995: 32-33).

Beide Verallgemeinerungen sind in Bezug aufeinander „instabil“. Denn zum einen kennen Akteure nicht oder nur in begrenztem Umfang die Bedingungen (Strukturen) ihres Handelns (Kritik am Subjektivismus), zum anderen verändern sich Aussagen über diese Bedingungen (Strukturen) durch die Fähigkeit der Akteure, diese zu erkennen und ihr Handeln entsprechend anders auszurichten, also zu lernen (Kritik am Objektivismus).



**Abbildung 1: Formen der wissenschaftlichen Verallgemeinerung im subjektivistischen und objektivistischen Paradigma**

Dies verdeutlicht das Theorem der „**doppelten Hermeneutik**“, das darauf hinweist, daß nicht nur die Sozialwissenschaften die Bedeutungsrahmen der Akteure interpretieren, sondern daß diese ebenso die Ergebnisse der Sozialwissenschaften in ihr Wissen aufnehmen und ihr Handeln danach (zum Teil) ausrichten können (Giddens 1995: 429; Giddens 1996b: 26; Chia 1996). Sozialwissenschaftliche Forschung ist damit keine Einbahnstraße. Sozialwissenschaftliche („objektive“) Erkenntnisse oder Konzepte werden durch Beobachtung des Handelns und der Aussagen von Akteuren erworben und wieder in die Gesellschaft zurückgekoppelt. Dabei beeinflussen sie das Denken und Handeln der Akteure und erfüllen sich schließlich in gewisser Weise selbst, wenn auch immer in mehr oder weniger veränderter Form. Man denke etwa an die Studie von Womack/Jones/ Roos (1992). „Lean Production“ bezeichnet dort - als sozialwissenschaftliche Erkenntnis - bestimmte japanische Produkti-

ons- und Managementmethoden, die sicher auch durch Veröffentlichungen über diese Produktionsmethode partiell in europäische und nordamerikanische Unternehmen übertragen worden ist (Becker/Ortmann 1994: 237-240; Kern/Schumann 1984).

Für einen vermittelnden Grenzgang zwischen verschiedenen (Forschungs-) Kulturen ist eine Diplomatensprache notwendig, mittels derer zwischen verschiedenen Forschungs- und Theoriesprachen übersetzt werden kann (Neuberger 1995: 289). Denn für unterschiedliche Paradigmen ist der Zusammenbruch sinnvoller Kommunikation aufgrund unterschiedlicher Bedeutungen grundlegender Begriffe typisch (Kuhn 1962: 160 f.). Daher ist die Zuweisung neuer Bedeutungsinhalte zu bekannten Begriffen und die Schaffung neuer Begrifflichkeiten ein weiteres Merkmal des Giddens'schen Ansatzes, wie etwa an Giddens' Handlungs-, Struktur- oder Machtbegriff besonders deutlich wird. Subjektivismus und Objektivismus stehen sich dabei auf verschiedenen Ebenen gegenüber, so wie auch diplomatische Beziehungen in der Politik immer auf verschiedenen Ebenen unterhalten werden. Neben dem Dualismus in der *epistemologischen Dimension*, der die unterschiedliche Meinungen bezüglich der Möglichkeit wissenschaftlicher Aussagen betrifft, besteht ein Dualismus in der *theoretischen* oder *ontologischen Dimension* (Neuberger 1995: 288), der den Unterschied zwischen „Handlung“ und „Struktur“ meint. Beide Dimensionen sind nicht immer eindeutig zu trennen. In dieser Arbeit soll aber dem Giddens'schen Schwerpunkt auf der Vermittlung der ontologischen Dimension (siehe das nachfolgende Kapitel) gefolgt werden.

Damit greift die Strukturierungstheorie auch das zweite in der Einleitung genannte Problemfeld auf; denn das Problem der Vermittlung **individueller und organisationalen Lernens** beruht gerade auf dem wiederum für die Sozialwissenschaften grundlegenden Problem des Verhältnisses zwischen Akteur und Struktur.

### 2.1.3 Die Strukturierungstheorie als Sozialontologie

Eine wissenschaftstheoretische Einordnung muß gerade im Hinblick auf die mittlerweile erreichte Bedeutung erkenntnistheoretischer Fragen in der Organisations- und Managementlehre (siehe die Debatte um den Konstruktivismus bei Fischer 1995; Probst 1986; Glasersfeld 1985) den epistemologischen Standpunkt von Giddens ansprechen.

Giddens hält eine Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragen zwar für notwendig, meint aber, daß diese zu stark von ontologischen Fragestellungen ablenken. Insbesondere die postmoderne Anzweiflung von Wahrheitspostulaten aller Art wird von ihm kritisiert, da sie eher Ausdruck denn Lösungsperspektive für profunde institutionelle Veränderungen der „radikalisierenden“ Moderne ist (Giddens 1991: 207 f.; Giddens 1996b: 66 ff.). Diese Veränderungen bestehen neben der Globalisierung und der Enttraditionalisierung in der intrinsischen Reflexivität der Moderne, die schließlich relativistische Positionen erst möglich mache:

„Modernity's reflexivity refers to the susceptibility of most aspects of social activity, and material relations with nature, to chronic revision in the light of new information or knowledge. Such information or knowledge is not incidental to modern instituti-

ons, but constitutive of them - a complicated phenomenon, because many possibilities of reflection about reflexivity exist in modern social conditions.“ (Giddens in Cassell 1993: 293 f.)

Die Strukturationstheorie ist daher nicht epistemologisch, sondern ontologisch konzipiert (Giddens 1991: 201 und 203; Neuberger 1995: 314) und greift die **Konzentration auf Erkenntnisprobleme** und die Vernachlässigung von **Machtphänomenen** in der Diskussion um organisationales Lernen auf.

Giddens geht es um die Bereitstellung analytisch-begrifflicher Mittel oder „sensitizing devices“ (Giddens 1990: 33) zur Erforschung von menschlichem Handeln, von Institutionen und der Verbindung zwischen beiden.

Structuration theory „is the label I attach to my concern to develop an ontological framework for the study of human social activities. By ‘ontology’ here, I mean a conceptual investigation of the nature of human action, social institutions and the interrelations between action and institutions.“ (Giddens 1991: 201)

Da Giddens Überlegungen zur Grundlage und Form sozialwissenschaftlicher Theorien anstellt und eine übergreifende, allgemeinste Theorie über die Welt oder von Gesellschaft entwerfen will, ist sie schließlich auch als „Metatheorie“ (Fuchs et al. 1988: 498) zu bezeichnen. Sie bewegt sich damit zwischen Erkenntnis- und Realtheorie. In Abbildung 2 (s.a. Röd 1994) wird die Strukturationstheorie in ein Schema sozialwissenschaftlicher Theorien eingeordnet, welches die Strukturationstheorie von den beiden anderen Theorietypen abgrenzt (Cohen 1987: 280).

<b>Theorietypus</b> Beispiele	<b>Aussagefokus</b>
<b>Erkenntnistheorien</b> Kritischer Rationalismus, Konstruktivismus	epistemologisch (Subjekt, Voraussetzungen und Bedeutung von Erkenntnis)
<b>Metatheorien</b> Strukturationstheorie	ontologisch (Zentrale Phänomene der sozialen Welt)
<b>Realtheorien</b> Evolutionstheorie, Kontingenztheorie	empirisch (Empirische Phänomene)

**Abbildung 2: Sozialwissenschaftliche Theorietypen**

## 2.2 Kernkonzepte der Strukturationstheorie

### 2.2.1 Die Dualität von Struktur

„Entscheidend für den Begriff der Strukturierung ist das Theorem der Dualität von Struktur ... Konstitution von Handelnden und Strukturen betrifft nicht zwei unabhängig voneinander gegebene Menge von Phänomenen - einen Dualismus - sondern beide Momente stellen eine Dualität dar. Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren.“ (Giddens 1995: 77)

Die Strategie, die Giddens verfolgt, um den erwähnten Dualismus zwischen Handlung und Struktur zu überwinden, besteht darin, beide Aspekte als Facetten ein und desselben Phänomens, nämlich der Strukturierung, zu verstehen. Zentrales Forschungsfeld der Sozialwissenschaften sind daher weder die Erfahrungen individueller Akteure, noch die Existenz gesellschaftlicher Totalitäten (Strukturen), sondern über Raum und Zeit wiederkehrende *soziale Praktiken* und deren Veränderung (Giddens 1991: 203; Clark 1990: 25; Walgenbach 1995: 763 f.). Ian Craib formuliert diese These in Anlehnung an Ira Cohen folgendermaßen: „Giddens gives priority to the making of history rather than the makers.“ (Craib 1992: 37) Soziale Praktiken werden zwar durch bewußt und intentional handelnde Akteure hervorgebracht, diese handeln jedoch immer in einem strukturierten Kontext, der sie allerdings wiederum nicht determiniert, sondern sowohl ermöglichenden (enabling) als auch begrenzenden (constraining) Charakter hat. Struktur ist nicht unabhängig von den Akteuren zu verstehen, sondern sie wird von diesen durch ständige Bezugnahme auf sie rekursiv reproduziert (was immer auch ihre Veränderung bedeuten kann, siehe Ortmann 1995: 90).

„Menschliche soziale Handlungen sind ... rekursiv. Das bedeutet, daß sie nicht durch die sozialen Akteure hervorgebracht werden, sondern von ihnen mit Hilfe eben jener Mittel fortwährend reproduziert werden, durch die sie sich *als* Akteure ausdrücken. In und durch Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen.“ (Giddens 1995: 52)

**Rekursiv** sind Reproduktionsprozesse dann, wenn sie zirkulär sind, also wenn die Resultate der Prozesse in weitere iterative Runden der Reproduktion als Grundlage eingehen (siehe mit Beispielen für rekursive Reproduktionszusammenhänge Ortmann 1995: 81f.).

Giddens will damit das Problem vermeiden, Strukturen zu reifizieren und von Akteuren konzeptionell vollständig zu trennen. Structures are „both the medium and outcome of a process of structurati-on“ (Clark 1990: 25). Im Mittelpunkt steht der Prozeß der Vermittlung zwischen Handlung und Struktur (Strukturation), der die Hervorbringung von Handlung durch Bezugnahme auf Struktur und die gleichzeitige Reproduktion dieser Struktur meint.

Durch den Prozeßcharakter von Strukturation wird auch der Dualismus zwischen Statik und Dynamik durch eine neue Sichtweise abgelöst, die eigentlich nur Dynamik und fortwährende Veränderung

kennt, allerdings ohne Kontinuitäten sozialer Systeme zu übersehen. Die Kontinuitäten sozialer Systeme sind anschaulicher mit der Metapher eines „Flußbettes“ zu umschreiben: Ein Flußbett stellt die Begrenzungen für das darin fließende Wasser dar, welches (durch Stromschnellen, Wasserstrudel etc.) eine innere Dynamik aufweist und sowohl das Ufer des Flusses bestimmt (welches eine gewisse Kontinuität aufweist und den Fluß erst als Fluß definiert), als auch dessen Verlauf mehr oder weniger schnell verändern kann (Überschwemmungen). Unter einem Fluß (Strukturierung) versteht man also sowohl das Flußbett (Struktur) als auch das Wasser (Akteure), welches ständig in Bewegung ist.

Den Flußströmungen entsprechen „soziale Praktiken“, die Ausdruck des dynamischen Wechselspiels zwischen Handlung und Struktur sind.

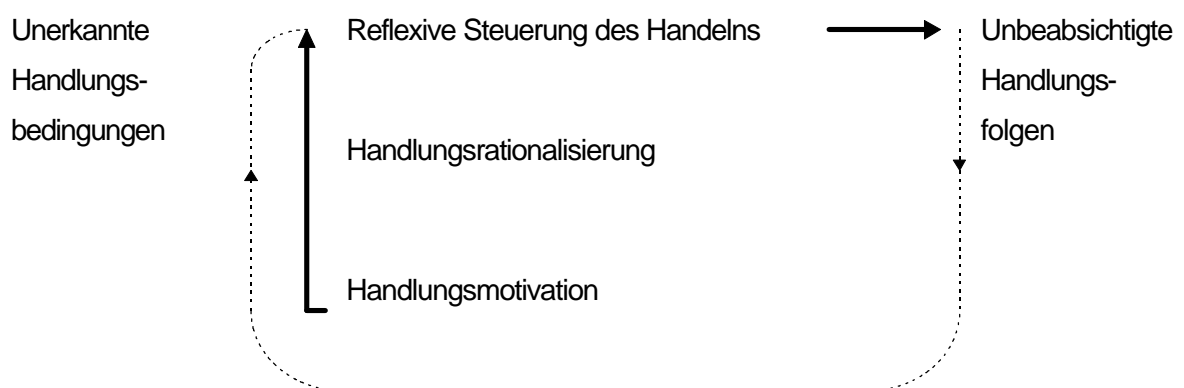
„Because of the dynamic interplay of the two constituent elements, structuration does not denote fixity, durability, or even a point reached in development. Structuration itself is ever a process and never a product.“ (Archer 1990: 75)

Die folgenden Konzepte der Theorie der Strukturierung führen letztlich immer wieder in zirkulärer Form auf das Dualitätstheorem als Kernthese der Strukturierungstheorie zurück. Das heißt, daß das gesamte Theoriegebäude im Prinzip um dieses herum aufgebaut ist. Sowohl Giddens' Akteurs- als auch sein Strukturverständnis können ohne die Kenntnis des Dualitätstheorems nicht verstanden werden.

## 2.2.2 Die Akteurs- und Handlungsebene

### 2.2.2.1 Akteure

Giddens' Akteursverständnis kommt im „Stratifikationsmodell des Handelnden“ (Giddens 1995: 55 ff.) zum Ausdruck (Abbildung 3):



**Abbildung 3: Das Stratifikationsmodell des Handelnden**

Die **reflexive Steuerung des Handelns** ist ein generelles Kennzeichen des Alltagshandelns der

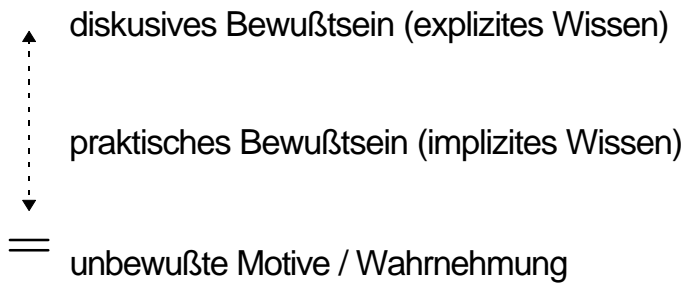
Akteure. Sie nehmen fortlaufend durch zielgerichtete (intentionale) und bewußte Steuerung Einfluß auf den fortwährenden Prozeß des sozialen Lebens (*durée*). Dies impliziert, daß Akteure Verständnis und Wissen um die sozialen und physischen Bedingungen, die Ziele und die Inhalte ihres Handelns haben, auch wenn sie dies normalerweise nicht *diskursiv* darlegen und dieses Wissen grundsätzlich begrenzt („bounded“, March/ Simon 1958) ist.

Der Grund für die Begrenztheit des Wissens liegt darin, daß den Akteuren viele ihrer Handlungsbedingungen und -folgen unbekannt sind. Diese bilden den strukturierten Kontext, innerhalb dessen die Akteure handeln und den sie durch ihr Handeln wiederum rekursiv reproduzieren (siehe im Unterschied von Giddens kritisierte funktionalistische Erklärungen; grundlegend Merton 1949, die weniger bei Akteuren als an „objektiv“ gegebenen manifesten und latenten (=unerkannten) „Funktionen“ sozialer Systeme ansetzen).

Ebenso wie über die Bedingungen ihres Handelns haben die Akteure routinemäßig ein „theoretisches Verständnis“ (Giddens 1995: 56) für die Gründe ihres Handelns. Dies kommt im Konzept der **Handlungsrationalisierung** zum Ausdruck. Dieses Verständnis ist ebenso primär im praktischen Bewußtsein verankert. Es bedeutet, daß Akteure normalerweise in der Lage sind, für ihr Handeln eine Erklärung abzugeben, wenn sie danach gefragt werden. Dies geschieht häufig in Situationen, in denen Dritten das Handeln eines Akteurs in irgendeiner Weise unverständlich ist oder eine „Fehlleistung“ erfolgt, also im praktischen Bewußtsein verankerte Routinen durchbrochen werden. Akteure handeln also nicht lediglich habitualisiert (Neuberger 1995: 295).

Während die Gründe sich auf die Ursachen von Handeln beziehen, drücken **Motive** bestimmte Bedürfnisse aus (Giddens 1995: 56). Motive können jedoch nicht so einfach wie praktische Bewußtseinsinhalte verbalisiert werden, da sie unbewußt und schwerer zugänglich sind. Konkretes, abgrenzbares Verhalten kann nach Giddens' Auffassung kaum unter Bezugnahme auf konkrete Motive erklärt werden. Diese sorgen vielmehr für „Gesamtpläne oder Programme“ (ebd.), die als generelle Handlungsorientierungen den Rahmen für einzelne Verhaltensweisen abgeben.

Akteure handeln meistens unter Bezugnahme auf ihr **praktisches Bewußtsein**. In diesem ist Wissen enthalten, das die Akteure über ihre soziale Zusammenhänge und die Bedingungen ihres eigenen Handelns (zu) haben (glauben), das sie jedoch nicht ohne weiteres diskursiv ausdrücken können (Giddens 1995: 431; siehe auch Polanyi 1985). Das praktische Bewußtsein steuert das routinemäßige Handeln der Akteure und ist „das in Begegnungen inkorporierte *gemeinsame Wissen*“ (Giddens 1995: 55) der Akteure. Routinen (alles was gewohnheitsmäßig getan wird) spielen demnach in der Strukturierungstheorie eine wichtige Rolle, da sie auf dem praktischen Bewußtsein der Akteure beruhen. Sie sind ein Grundelement sozialen Handelns (Giddens 1995: 36). Praktische Bewußtseinsinhalte können jedoch - im Unterschied zu Motiven - jederzeit relativ einfach verbalisiert und damit in das **diskursive Bewußtsein** gebracht werden. Der Verbindungen zwischen praktischem und diskursivem Bewußtsein sind also viel flüssiger und durchlässiger, als die zwischen der Bewußtseins- und der Motiv- bzw. Wahrnehmungsebene.



**Abbildung 4: Bewußtseinsstufen**

(nach Giddens 1995: 57; Polanyi 1985)

### 2.2.2.2 Handeln und Macht

Giddens beschäftigt jedoch nicht nur die Intentionalität und Bewußtheit des Akteurs (Wissen), sondern auch seine Fähigkeit, durch Handeln in den Gang der Dinge eingreifen zu können (Layder 1994: 137). Handeln bedeutet „transformative capacity“ (Craib 1992: 36) oder die Fähigkeit, „einen Unterschied herzustellen“ (Giddens 1995: 66). Handeln setzt somit nicht nur kognitive Fähigkeiten (Bewußtheit, Intentionen etc., also „ability“) voraus, sondern auch „capability“ oder: „the power to do things“ (Oxford Dictionary). Handeln ist in einer strukturationstheoretischen Betrachtungsweise damit „logisch“ mit Macht verbunden, wobei diese wiederum weder wesensmäßig mit der Durchsetzung von Interessen, noch mit Konflikten verbunden ist, sondern ganz generell mit der Fähigkeit, bestimmte (physische und soziale) Ereignisse in irgendeiner Form beeinflussen zu können.

Was das „Wesen“ von Macht ist, ist bekanntermaßen umstritten und läßt sich an der Gegenüberstellung von **prozessuralen** und **institutionalen Machtkonzeptionen** erläutern (Fincham 1992). Die institutionale Konzeption untersucht Macht auf der Ebene „externer“ Strukturen (im herkömmlichen Sinne). Macht ist dann gebunden an eine Position, Klasse, Gruppenzugehörigkeit etc. Individuelle Strategien oder Persönlichkeitsmerkmale sind diesen Phänomenen nur nachgeordnet, da Macht als ein strukturelles Phänomen gesehen wird (Pfeffer 1981: 289ff.) Diese Position kommt in folgenden Zitat zum Ausdruck (Ortmann et al. 1990: 20):

Machtausübung ist „Selektion von Verhaltensprämissen für einen anderen“ und „ist in dieser Funktion abhängig von Systemstrukturen...Systeme erzeugen Macht durch Selektion bestimmter Alternativkonstellationen... Macht ist mithin ein *strukturabhängige Selektion*“ (Luhmann 1969: 168).

Die prozessurale Konzeption untersucht dagegen Machtprozesse auf der Ebene sozialer Interaktionen und bindet sie an Machtstrategien, Koalitionsbildungen, Manipulation von Information oder neuerdings (zugeschriebene) Persönlichkeitsmerkmale wie Charisma (Conger/Kanungo 1988). Zu den neueren Ansätzen dieses Machtverständnisses wird häufig der Ansatz von Crozier/Friedberg



gezählt:

„Macht kann man definieren als die *gleichzeitige Fähigkeit*, (a) für die anderen relevante Probleme an ihrer Stelle zu lösen, d.h. für sie *relevante Ungewißheitszonen* zu kontrollieren und (b) die Bereitschaft zu eben dieser Problemlösung zu verweigern.“  
(Friedberg 1988: 42 f.)

Giddens weist daraufhin, daß beide Positionen sich jeweils aus entgegengesetzter Sichtweise kritisieren lassen und sie daher durch ein neues Machtverständnis abgelöst werden müssen, welches beide Positionen in vermittelnder Weise zu einem neuen Ausgangspunkt führt. Dem Vorwurf der „Strukturabstinenz“ (Jüngling 1995: 58) oder eben der „Akteursblindheit“ versucht sich Giddens in seiner Konzeption zu entziehen, indem er Macht an die Verfügbarkeit von **Ressourcen** bindet, auf die sich Akteure bei der Ausübung von Macht beziehen. Macht ist aus strukturationstheoretischer Sichtweise Akteurssache, als sie Interventionen von Akteuren in ihr Umfeld voraussetzt und sie ist strukturgebunden, als diese sich dabei auf Ressourcen beziehen, die die „Medien“ (Giddens 1995: 67) von Machtausübung darstellen und Herrschaftsstrukturen definieren.

Die Machtausübung charismatischer oder transformationaler Führer (Conger/Kanungo 1988; Bennis/Nanus 1985) kann demnach nicht rein eigenschafts- oder verhaltenstheoretisch erklärt werden (Steyrer 1995), sondern muß immer auch in ihrem strukturellen Kontext gesehen werden (Pettigrew 1987a: 651-660). Denn die Ausübung von Macht mittels Charisma setzt strukturationstheoretisch analysiert immer das Vorhandensein bestimmter kollektiver Wertvorstellungen und Sinnentwürfe voraus, die das Handeln charismatischer Führer legitimieren und sinnhaft verstehbar machen. Darauf weisen Ansätze charismatischer Führung selbst bereits hin, da charismatische Führungspersönlichkeiten immer auf die Folgebereitschaft anderer angewiesen sind, die dabei aber deren Handeln sowohl positiv bewerten (legitimieren) als auch verstehen müssen.

Giddens weist schließlich (in Anlehnung an poststrukturalistische Machtkonzeptionen wie etwa der Michel Foucaults, siehe Burrell 1988: 227), darauf hin, daß die in sozialen Systemen existierenden Machtunterschiede (aufgrund unterschiedlichen Zugangs zu Ressourcen) nie die totale Verfügungsgewalt von „Mächtigen“ bedeuten („**dialectic of control**“). Akteure können vielmehr immer anders handeln und stehen untereinander in Beziehungen, die durch ein Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit gekennzeichnet sind (Giddens 1995:67). Kollektives Handeln ist daher nie auf einzelne Personen rückführbar, da diese sich immer in ihren jeweiligen Autonomie-Abhängigkeits-Beziehungen orientieren müssen.

Macht ist so verstanden nicht negativ besetzt, denn ohne Ausübung von Macht ist Handeln schlicht nicht möglich. Giddens' Machtverständnis ist damit sehr viel breiter, durchdringender und neutraler als das anderer Ansätze (siehe auch Leflaive 1996: 23).

### 2.2.3 Die Strukturebene

Ian Craib beginnt seine Erläuterungen zu „structures and structuration“ mit der Feststellung, daß es am einfachsten sei zu sagen, was Giddens nicht unter Strukturen versteht (Craib 1992: 40 f.). Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, Mißverständnisse leichter zu vermeiden, die daraus entstehen, daß Giddens einen gängigen Begriff verwendet und ihn mit einer relativ neuen Bedeutung versieht.

1. Strukturen haben aus strukturationstheoretischer Sicht **keine objektive Existenz** außerhalb der Akteure, sondern sie werden immer durch Akteure reproduziert. Technologie, verstanden als Struktur, ist beispielsweise nicht unabhängig von Akteuren in Organisationen zu verstehen, da sie durch Akteure interpretiert, eingeführt und als Ressource für deren Handeln genutzt wird. Gleichzeitig setzt sie jedoch durchaus bestimmte Grenzen für das Handeln der Akteure (Orlikowski 1992).
2. Strukturen sind daher **keine gesetzesartigen Regelmäßigkeiten** oder Determinismen (New 1984: 193), wie sie für kontingenz- oder evolutionstheoretische Ansätze in der Organisationstheorie typisch sind (Kieser 1993: 178 und 256f.). Strukturen, darauf wurde bereits hingewiesen, haben sowohl ermöglichenden als auch begrenzenden Charakter für das Handeln von Akteuren und werden von diesen rekursiv reproduziert (Outhwaite 1990: 63). Durch diesen „Akteursvorbehalt“ ist es prinzipiell immer möglich, daß Akteure „anders handeln“, als es der „Logik“ einer Struktur entsprechen würde.
3. Die Analyse von Strukturen darf **nicht mit Makrosoziologie verwechselt** werden. Denn soziales Handeln in Mikrokontexten (Outhwaite 1990: 63) ist untrennbar mit Strukturen verbunden, da Akteure sich im Handeln immer auf Strukturen beziehen.
4. Strukturen sind **keine** regelmäßigen, **sichtbaren Muster sozialer Interaktion** oder sozialen Handelns. Solchen Mustern (oder „patterns of aggregate behaviour that are stable over time“, New 1984: 192) behält Giddens den Begriff des **Systems** vor: Soziale Systeme sind „reproduzierte Beziehungen zwischen Akteuren oder Kollektiven, organisiert als regelmäßige soziale Praktiken“ (Giddens 1995: 77). Systeme bilden die *syntagmatische Dimension* von Struktur. Sie sind also nicht selber Strukturen, sind aber ohne diese auch nicht denkbar, da die **Strukturen das Wissen bereitstellen** (*paradigmatische Dimension*), welches für die Ausübung der sozialen Praktiken notwendig ist. Strukturen im Giddens’schen Sinne sind also nicht mit dem zu verwechseln, was traditionellerweise unter „Organisationsstruktur“ oder auch unter „Organisationskultur“ verstanden wird.

Giddens’ Strukturverständnis entspricht damit nicht dem in der Organisationstheorie verbreiteten (Loose/Sydow 1994: 173; Kieser 1993; Türk 1989), sondern es orientiert sich eher an der poststrukturalistischen Idee, daß Strukturen „Schnittpunkte von Gegenwärtigem und Abwesendem“ darstellen, deren zugrundeliegende Codes aus Oberflächenerscheinungen erst abgeleitet werden müssen (Giddens 1995: 68). Strukturen sind daher im Sinne einer virtuellen Ordnung (Neuberger 1995:

320) zu verstehen. Sie sind als „Erinnerungsspuren“ im Bewußtsein der Akteure vorhanden und orientieren als *Regeln und Ressourcen* deren Handeln. Erst durch die Bezugnahme von Akteuren auf solche Regeln und Ressourcen werden Strukturen in soziale Praktiken umgesetzt und erhalten auf diese Weise systemischen, d.h. empirisch beobachtbaren Charakter. „Structure only exists in its ‚instantiation‘ in human action.“ (Layder 1994: 139) Strukturen sind also ohne kognitive Prozesse von Akteuren nicht denkbar und verstehbar.

„Structures, by contrast, ‘do not exist in time-space‘, but rather manifest ‘a virtual order of differences‘; they exist ‘paradigmatically’, as an absent set of differences, temporally ‘present’ only in their instantiation.“ (Dallmayr 1982: 431)

### 2.2.3.1 Abstraktionsebenen von Struktur

Giddens unterscheidet zwischen verschiedenen Abstraktionsebenen von Struktur (Giddens 1995: 240), die ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Strukturen sind entweder näher (Strukturmomente) oder weiter (Strukturprinzipien) von Akteuren „entfernt“, das heißt, daß Akteuren in unterschiedlicher Weise bewußt ist, inwiefern sie durch ihr eigenes Handeln zur Reproduktion von Strukturen beitragen:

1. **Strukturprinzipien** - als „Prinzipien der Organisation gesellschaftlicher Totalitäten“ (Giddens 1995: 432). Auf dieser höchsten Abstraktionsebene werden Prinzipien der Verbindungen zwischen gesellschaftlicher Systeme analysiert, die am weitesten in Raum und Zeit ausgreifen. Strukturprinzipien sind Konstrukte, die Gesellschaftstypen (Stammes-, traditionale und Klassengesellschaften) konstituieren. Für den Typus „Klassengesellschaft“ sind dies beispielsweise die Strukturprinzipien Privateigentum, Geld, Kapital oder Arbeitsvertrag. Akteuren ist die Reproduktion von Strukturprinzipien meistens am wenigsten bewußt.
2. **Strukturen** - als Regel-Ressourcen-Komplexe, die an der institutionellen Vernetzung sozialer Systeme beteiligt sind (Giddens 1995: 67-77). Strukturen sind gedankliche Logiken, die soziale Systeme und deren Verknüpfungen definieren. Sie beziehen sich also nicht nur auf eine bestimmte Organisation, sondern immer auch auf deren „Umwelt“, die durch ein solches Verständnis stärker mit der Organisation verschmilzt.
3. **Strukturmomente** - als „institutionalisierte Aspekte sozialer Systeme, die sich über Raum und Zeit hinweg erstrecken.“ (Giddens 1995: 432) Strukturmomente sind die eher „sichtbaren“ Aspekte ganz bestimmter sozialer Systeme. Strukturprinzipien und Strukturen sind zwar an der Konstitution einer Organisation beteiligt, sie definieren sie allerdings nicht abschließend. Strukturmomente werden von Akteuren aufgrund ihrer größeren Sichtbarkeit und ihrer geringeren Raum-Zeit-Ausdehnung leichter erkannt. Sie definieren eher das direkte soziale Umfeld von Akteuren.

### 2.2.3.2 Regeln und Ressourcen

Strukturen werden durch Regeln und Ressourcen definiert. Insbesondere der Regelbegriff bedarf dabei der Klarstellung.

1. Regeln werden nicht (nur) als „formalisierte Vorschriften“ (Giddens 1995: 69) gedacht, da die Regeln, die die Reproduktion sozialer Systeme bestimmen, nicht von den Akteuren, die sich auf sie beziehen, zu trennen sind. Sie werden von Akteuren interpretiert und sind nur aus deren Handeln ableitbar. Gesetze oder Vorschriften als solche gelten daher noch nicht als Regeln. Denn Regelbefolgung ist nicht nur ein Merkmal von Bürokratien im Weber'schen Sinne, in denen die Amtsführung nach „generellen, mehr oder minder festen und mehr oder minder erschöpfenden, erlernbaren Regeln“ erfolgt (Weber zit. nach Kieser 1993: 46), sondern ist für jegliches soziales Leben typisch. Regeln sind besser „**methodische Verfahrensweisen sozialer Interaktion**“ (Giddens 1995: 70), die bei der Ausführung und Reproduktion sozialer Praktiken angewendet werden und auf die sich der Akteur primär über sein praktisches Bewußtsein in seinem Handeln bezieht (Giddens 1995: 73).
2. Regeln sind nicht an einzelne Verhaltensbeispiele gebunden. Sie sind immer ein **Aggregat von Handlungen**, die ein soziales System konstituieren.
3. Regeln sind **nicht ohne die Bezugnahme auf Ressourcen** zu konzeptionalisieren, denn: soziale Praktiken beziehen sich zwar auf Regeln, die die Kontinuität sozialer Praktiken definieren, können aber nur durch handelnde Akteure „instantiiert“ werden, was immer den Einsatz von Macht (und damit den Bezug auf Ressourcen) bedeutet.

Desweiteren unterscheidet Giddens verschiedene Merkmale von Regeln, anhand derer diese beschrieben werden können (Giddens 1995: 74):

intensiv	stillschweigend	informell	schwach sanktioniert
oberflächlich	diskursiv	formalisiert	stark sanktioniert

#### Abbildung 5: Merkmale von Regeln

Giddens teilt schließlich **Regeln** in **zwei Aspekte** ein: in Regeln der **Signifikation** und Regeln der **Legitimation**. Signifikationsregeln regeln als „interpretative Schemata“ (siehe auch Walsh 1995; Bartunek 1984; Ranson/Hinings/Greenwood 1980) die Bedeutung und damit die Verstehbarkeit von Informationen und begründen kognitive Ordnungen sozialer Systeme. Sie sind Ausdruck der Konstituierung von Sinn in sozialen Systemen. Legitimationsregeln dagegen begründen die normative Ordnung eines Systems und damit die routinemäßige moralische Beurteilung sozialer Phänomene (Becker/Ortmann 1994: 215).

Akteure beziehen sich in ihrem Handeln nicht nur auf Regeln, sondern immer auch auf **Ressourcen**. Dies teilt Giddens in **zwei Formen**, nämlich **allokative und autoritative Ressourcen**. Erstere

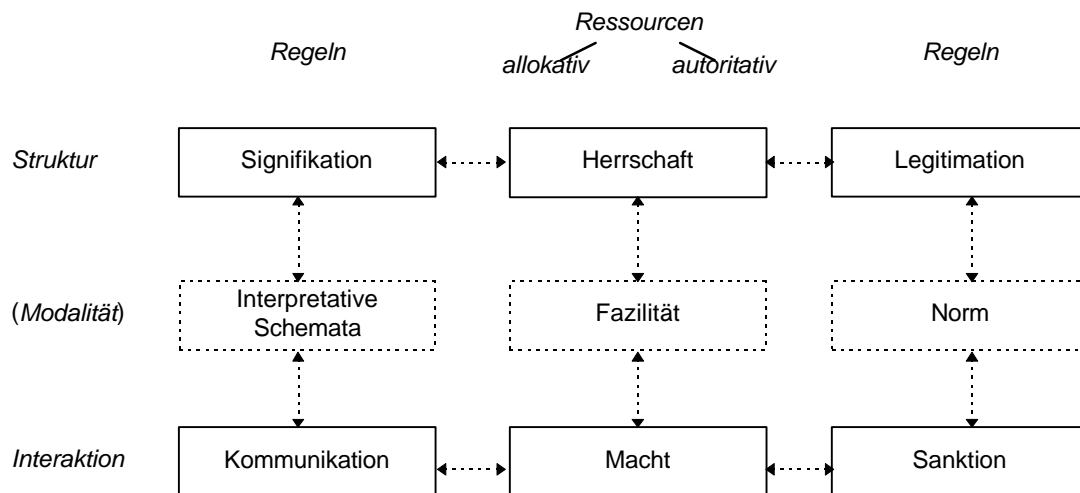
ermöglichen (wenn man sie zur Verfügung hat) oder begrenzen (wenn sie einem fehlen) die (immer begrenzte) Kontrolle über materielle Merkmale der Umwelt, insbesondere Produktionsmittel, Rohstoffe, Güter oder Geld. Autoritative Ressourcen beziehen sich dagegen auf die Macht über Personen. Gespeicherten Daten, bürokratischen Prozeduren, Leitbilder, Informationen, verbreitete Managementideologien oder Belohnungs- und Beurteilungssysteme - um nur einige Beispiele zu nennen - sind somit je nachdem, ob sie die Kontrolle über Sachen oder über Personen ermöglichen, als allokativer oder als autoritativer Ressourcen zu bezeichnen (Sydow et al. 1995: 26). Die Funktion von Ressourcen ist somit kontingent und hängt von dem jeweiligen Objekt der Machtausübung (materielle Mittel oder Personen) ab.

### 2.2.3.3 Strukturierungsdimensionen

Abbildung 6 (Giddens 1995: 81) faßt die Zusammenhänge von Handlung und Struktur in ihren unterschiedlichen Dimensionen auf beiden Ebenen zusammen.

Giddens leitet aus den beiden Aspekten von Regeln die **Strukturierungsdimensionen Signifikation** und **Legitimation** ab. **Herrschaftsstrukturen** sind dagegen mit der Bezugnahme von Akteuren auf allokativer und / oder autoritativer Ressourcen verbunden. Diesen Strukturdimensionen entsprechen die **Handlungsdimensionen Kommunikation, Sanktionierung** und **Macht**. Dabei führt Giddens die Vermittlungsebene der **Modalitäten** ein. In ihnen können die Regeln faßbar gemacht, da Strukturen und Handlungen empirisch eigentlich nur auf dieser Ebene untersucht werden können. Sie sind der begriffliche Ausdruck der versuchten Vermittlung von Handlung und Struktur in der Strukturierungstheorie. Um beispielsweise Signifikationsstrukturen (die Sinnordnung eines sozialen Systems) zu untersuchen, müssen aus Kommunikationen von Akteuren (etwa teil-standardisierten Interviews) interpretative Schemata abgeleitet werden, die wiederum Ausdruck sind für Signifikationsstrukturen, auf die sich der Akteur bezieht. „Direkt“ untersucht und analysiert werden also Modalitäten, nicht Kommunikationen oder Strukturen (zur Empirie auf Basis der Strukturierungstheorie siehe Giddens 1995: 335-412).

Die verschiedenen Ebenen und Dimensionen dienen rein der analytischen Unterscheidung und „Einklammerung“. Bei der Analyse konkreter sozialer Praktiken kann also Macht nie von Kommunikation und Sanktion sowie von den dabei reproduzierten Strukturdimensionen getrennt werden (Giddens 1995: 81).



**Abbildung 6: Die Dimensionen der Dualität von Struktur**

### Beispiel

An einem Beispiel kann das Modell erläutert werden: wenn Akteure miteinander kommunizieren, beziehen sie sich auf interpretative Schemata, die in den Wissensbeständen der Akteure enthalten sind. Durch diese Bezugnahme werden gleichzeitig als unbeabsichtigte Folge der Kommunikation Signifikationsregeln reproduziert. Die „Konstruktion der Wirklichkeit“ ist nicht ins Belieben der Akteure gestellt, sondern ist von kulturellen und sozialen Sinnkontexten abhängig, wenn auch nicht determiniert. Wirklichkeitskonstruktionen sind also sowohl individuums- (Schmidt 1987) als auch strukturabhängig (Berger/Luckmann 1991).

Wenn also etwa Mitglieder eines Unternehmens beispielsweise über das „Shareholder-Value-Konzept“ (Rappaport 1995) kommunizieren (in Presseerklärungen, Vorstandssitzungen, informellen Gesprächen etc.), dann beziehen sie sich dabei auf entsprechende interpretative Schemata als „Typisierungsweisen, die in den Wissensbeständen der Akteure enthalten sind und zur Aufrechterhaltung der Kommunikation reflexiv angewandt werden.“ (Giddens 1995: 82) Sie dienen der Verständigung und Interpretation und machen Kommunikation so überhaupt erst möglich. Interpretative Schemata können beispielsweise bestimmte Vorstellungen über die Shareholder und deren Interessen („Aktionäre wollen verlässliche Informationen über die aktuelle Situation des Unternehmens“) oder über die vermuteten Folgen für das Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmern („die Beziehung zu den Gewerkschaften wird sich verschlechtern / bleibt unverändert“) beinhalten. Die Kommunikation trägt damit zur Reproduktion der Unternehmenskultur (aber auch weiter in Raum und Zeit ausgreifender Strukturen, etwa des Managementverständnisses eines bestimmten Kulturkreises), als einem System kollektiver Deutungsmuster und grundlegender Annahmen über die „Wirklichkeit“, bei.

Es reicht aber nicht aus, die Sinndimension zu betrachten, denn untrennbar damit verknüpft ist die Legitimationsdimension. Die Akteure bedienen sich nicht nur interpretativer Schemata, sondern auch

bestimmter Normen und Werte, was sich im (stillschweigenden oder diskursiven, informellen oder formellen usw., siehe Abbildung 5) Einsatz von Sanktionen äußern kann. Andersherum kann es genau so gut sein, daß die Nichtbeachtung von bestehenden Normen Sanktionen (in welcher Form auch immer) gegen den Handelnden nach sich zieht.

Schließlich hat die grob umrissene Situation aus strukturationstheoretischer Sichtweise immer einen Machtbezug: In dem Moment, in dem die Akteure die angedeuteten Schemata und Sanktionen anwenden (sich neuer Schlagwörter bedienen, Sanktionen ausüben etc.), bedienen sie sich immer bestimmter Fazilitäten (hierarchische Strukturen, Informationen, Geld- oder Sachmittel, persönliche Netzwerke etc.), um die Regeln auch tatsächlich in Handeln umsetzen zu können. Dabei muß die Anwendung der Fazilitäten wiederum im jeweiligen sozialen Kontext als bis zu einem bestimmten Grad gültig angesehen werden (positiv sanktioniert sein) und sie müssen verstanden werden und Sinn machen (Sydow et al. 1995: 25 f.). Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzeptes lassen sich dann zum Beispiel durch Legitimationsstrukturen erklären, die die veränderten Steuerungsweisen in Folge einer stärkeren Beachtung des „Unternehmenswertes“ - etwa eine in kürzeren Intervallen erfolgende Ermittlung betriebswirtschaftlicher Kennzahlen - negativ sanktionieren.

Ein weiteres Beispiel sind die unterschiedlichen Legitimations-, Signifikations- und Herrschaftsstrukturen in den alten und in den neuen Bundesländern, die unerwartete Handlungsfolgen bei der Transformation westdeutscher administrativer Institutionen in die ostdeutschen Bundesländer nach sich ziehen (Eisen 1996: 259).

#### 2.2.3.4 Soziale Systeme aus Sicht der Strukturationstheorie

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß soziale Systeme in der Strukturationstheorie als über Raum und Zeit geordnete **soziale Beziehungen** und **Interaktionen** aufgefaßt werden. Soziale Beziehung meint „any tie that establishes some kind of bond between individuals or groups“ (Giddens 1990: 302). Soziale Beziehungen halten soziale Systeme zusammen und führen zu Systemintegration. Soziale Interaktion dagegen „refers to direct interchanges between“ individuals or groups“, whether face-to-face or mediated by other forms of communication.“ (ebd.) Durch Interaktion zwischen Individuen oder Gruppen entsteht Sozialintegration, sofern dadurch einigermaßen stabile Vertrauensbeziehungen zwischen Akteuren geschaffen werden.

Soziale Systeme werden somit zum einen über die Existenz von Bindungen („bonds“) zwischen Akteuren und zum anderen über Interaktionen, gleich über welches Medium, zwischen Akteuren konstituiert.

Ihre Grundeinheit sind Alltagsroutinen, die, wenn sie eine gewisse Ordnung in soziale Beziehungen und Interaktionen bringen, eine soziales System definieren. Soziale Systeme entstehen damit durch die Verschränkung und Kopplung (Sydow et al. 1995: 31) anderer sozialer Systeme über Routinen, die ab einer bestimmten Ebene ein gewisses Muster aufweisen. Diese Kopplung können Subsysteme (Professionen, regionale Bereiche etc.) eines Gesamtsystems herstellen.

Giddens grenzt sich damit sowohl von strukturfunktionalistischen Vorstellungen von sozialen Systemen als wertmäßig integrierter sozialer Gebilde, als auch von systemtheoretischen Vorstellungen (Luhmann 1984) ab, die eine schärfere Trennung zwischen Organisationen und Gesellschaft annehmen:

Soziale Systeme müssen keine gemeinsamen Wertvorstellungen oder Symbole haben, die etwa eine bestimmte notwendigerweise zu erbringende Funktion (etwa der „pattern maintenance“, s. Parsons 1971: 321) erfüllen. Eine gemeinsame Identität erhöht zwar die Systemhaftigkeit eines Systems, sie muß allerdings nicht mit gemeinsamen Normvorstellungen einhergehen. Denn Institutionen als System regulativer Normen zu verstehen, setzt u.a. ein Höchstmaß an Eindeutigkeit und Homogenität dieser übergreifenden sozialen Erwartungsstrukturen voraus, was empirisch kaum anzutreffen ist (Hasse/Krücken 1996: 103; s.a. Scott 1995b: xv-xvii; Riley 1983: 435).

Eine gemeinsame Identität, als das Bewußtsein zur selben Organisation zu gehören, ist für die Definition eines sozialen Systems nicht unbedingt erforderlich. Damit gelten auch Netzwerke als soziale Systeme, die weniger durch ein gemeinsames Zugehörigkeitsgefühl der Netzwerkakteure, als durch viele einzelne soziale Beziehungen definiert werden, die ein gewisses Muster aufweisen. Dazu ist kein kollektiver Sinnzusammenhang erforderlich, der durch Kommunikationen zustande kommt und so die Grenze(n) zwischen System (Netzwerk) und Umwelt definiert. Diese ist durch die Verschränkung verschiedener sozialer Systeme generell nur schwer zu bestimmen. Giddens steht damit neo-institutionalistischen Ansätzen näher (Mouritsen/Skærbæk 1995: 91-95), die statt der harten Differenz zwischen System und Umwelt dessen „embeddedness“ (Granovetter 1985) in die Umwelt betonen (Hasse/Krücken 1996: 100; s.a. Scott 1994; Whittington 1992: 699ff.; Leflaive 1996: 24). Eine Organisation ist damit - beispielsweise über Netzwerke - immer in sehr starkem Maße in ihre Umwelt und deren strukturelle Gegebenheiten (Strukturprinzipien) eingebunden und zudem intern in verschiedene Subsysteme differenziert.

### **2.3 Sozialer Wandel aus Sicht der Strukturationstheorie**

Die Strukturationstheorie ist keine Theorie sozialen Wandels, vielmehr will sie zwischen Zustands- und Prozeßtheorien (Gmür 1993) vermitteln (Giddens 1990: 303). Giddens hat aber analytische Kategorien zu sozialem Wandel entwickelt, die für einen Ansatz organisationalen Lernens sehr gut fruchtbar gemacht werden können. Denn trotz der Betonung von Reproduktion und Routinen (siehe auch Neuberger 1995: 323f.) steckt in jedem Moment sozialer Reproduktion von Strukturen Potential für deren Transformation und Veränderung (Gregory 1990: 221; Walgenbach 1995: 775).

#### Abgrenzung von deterministischen Vorstellungen

Giddens grenzt sich von aus seiner Sicht in den Sozialwissenschaften - wenn auch versteckt - vorherrschenden evolutionstheoretisch orientierten Ansätzen sozialen Wandels ab (Gregory 1990: 222ff.; Sayer 1990: 238ff.). Universelle Aussagen oder gar Gesetze über sozialen Wandel in Form einer Bestimmung genereller Trends, teleologische Bestimmungen der sozialen Entwicklung oder die



Findung von (endogenen oder exogenen) „prime mover“ für Wandel (s. Boudon 1984: 21) sind aufgrund der Bewußtheit (knowledgeability) menschlicher Akteure und deren grundsätzlich immer gegebenen Möglichkeit, „anders zu handeln“ (Giddens 1991: 206), unmöglich.

„No generalized account of social change (such as that offered by historical materialism) is possible in the social sciences, because of the erratic element introduced into history by human knowledge of history - or, more accurately, by the reflective appropriation of conditions of social action.“ (Giddens 1990: 303)

### Akteure und sozialer Wandel

Wandel hat immer etwas zu tun mit dem (diskursivem oder praktischem) Bewußtsein intentional handelnder Akteure, mit deren Motiven, ihrer (begrenzten) Fähigkeit, die Bedingungen und Folgen ihres eigenen Handelns zu durchschauen sowie mit der Verfügbarkeit von Ressourcen, die die Fähigkeit von Akteuren begründen, Dinge zu verändern.

„Menschen machen ihre Geschichte selbst“. Sozialer Wandel ist bei Giddens also immer handlungsbedingt und ohne Rekurs auf den Akteur - und damit auf Macht als „Hebel“ (Giddens 1995: 317) von Wandel - nicht denkbar (Giddens 1995: 313 ff.). Dies gilt gerade für die Periode der „reflexiven Moderne“, in der die soziale Reflexivität radikalisiert wird und so bewußte Veränderung und Wandel zum Normalfall wird.

### Sozialer Wandel als Veränderung von Routinen

Sozialer Wandel bezieht sich dabei primär auf die alltägliche, routinisierte Praxis der Menschen, weniger auf die Veränderung grundlegender Eigenschaften (Strukturen) sozialer Systeme - wobei letzteres nicht grundsätzlich ausgeschlossen wird. Sozialer Wandel ist aber in erster Linie im Sinne der Veränderung von Alltagsroutinen vieler Akteure zu sehen. Wandel geht damit immer mit „Entroutinisierung“ und „Verlernen“ (Hedberg 1981; McGill/Slocum 1993) einher.

Sozialem Wandel entgegen steht allerdings, daß Routinen Menschen „ontologische Sicherheit“ geben und ihre Infragestellung oder Unterbrechung Angst und Unsicherheit hervorrufen. Sie sind also ein potentiell Hindernis für sozialen Wandel (Giddens 1979/1996a: 175 f.; Layder 1994: 135; Craib 1992: 38 f.).

### Die Strukturierung sozialen Wandels

Akteure sind immer in bestimmte zeitlich-räumliche Kontexte (sozialer und physischer Natur) eingebunden, die a) sich selber im Zuge von Wandel verändern und b) Wandel ermöglichen und begrenzen. Sozialer Wandel ist so auf der Strukturebene verstehbar als Veränderung von Signifikations-, Legitimations- und Herrschaftsstrukturen, die aber gleichzeitig den Kontext bilden, in dem Wandel stattfindet. Der Kontext besteht sowohl in systemeigenen (etwa Organisations-) Strukturen, als auch in systemübergreifenden (etwa interorganisationalen oder gesellschaftlichen) Strukturen. Veränderung von und in sozialen Systemen fängt also nie auf einem leeren Stück Papier an, sondern ist im-

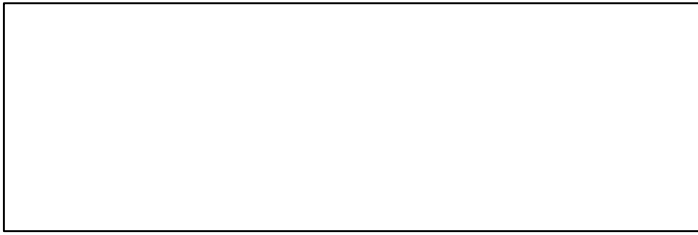
mer an bereits bestehende strukturelle Kontexte (in den 3 beschriebenen Dimensionen) gebunden (ist zukunfts- und vergangenheitsbezogen), die sowohl begrenzenden als auch ermöglichenden Charakter haben und von den Akteuren selber geschaffen werden (Giddens 1995: 301). Daraus folgt, daß selbst radikaler sozialer Wandel immer auch bestimmte Kontinuitäten beinhaltet.

#### Ableitung von 4 Aspekten sozialen Wandels

Damit lassen sich 4 Aspekte sozialen Wandels ableiten (Giddens 1990: 304), die das Gesagte systematisieren:

1. **System reproduction** - dieser Aspekt sozialen Wandels ist am stärksten auch für die folgenden 3 Aspekte charakteristisch. Wandel durch Systemreproduktion ist in der Regel inkremental und äußert sich in der langsamen, unmerklichen, ungeplanten und unintendierten Veränderung von Routinen. Wandel im Sinne der Reproduktion sozialer Systeme ist immer indeterminiert (Giddens lehnt universelle Gesetze ab), da er durch bewußt handelnde Akteure konstituiert wird, die nie fest an bestimmte Regeln oder Konventionen des sozialen Lebens gebunden sind. Dadurch ist potentieller Wandel intrinsisch in jeder Gelegenheit sozialen Lebens enthalten und kann in der Ausführung der alltäglichsten sozialen Praktiken geschehen.
2. **System contradiction** - Wandel kann durch gegensätzliche oder widersprüchliche Strukturmerkmale sozialer Systeme („fault lines of social systems“) ausgelöst werden. Widersprüche in sozialen Systemen gehen mehr oder weniger stark mit Interessenkonflikten einher. Daher betont dieser Aspekt die Mobilisierung von individuellen oder kollektiven Akteuren, die ihre eigenen Interessen versuchen durchzusetzen. Damit verbunden sind häufig auseinanderklaffende Interpretationen bestehender Normen (Giddens 1996a/1979: 178).
3. **Reflexive appropriation** - Das bewußte Handeln von (individuellen oder kollektiven) Akteuren spielt eine wichtige Rolle in Veränderungsprozessen. Es basiert auf der bewußten Reflexion über die Bedingungen der Reproduktion eines bestimmten sozialen Systems und hat intendierten Charakter. Diese bewußten, zielgerichteten Veränderungen können sowohl inkremental-sequentiellen als auch radikalen Charakters sein. Veränderung setzt hier sehr stark Wissen über das zu verändernde System voraus. Allerdings können veränderte Eingriffe in soziale Systeme unintendierte Folgen haben, die wiederum Rückwirkungen auf die Akteure haben (Giddens 1996a/1979: 172). Der bewußte Eingriff in soziale Systeme zu ihrer Veränderung muß also Feedback-Schleifen im Auge behalten.
4. **Resource access** - Diese Variante hat mit der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Ressourcen für verschiedene Akteure zu tun. Sie verweist noch einmal auf die Machtkategorie, die gerade in Veränderungsprozessen eine wichtige Rolle spielt. Der Wandel muß nicht notwendigerweise in reflektierter Weise geschehen und kann daher sowohl intendiert, als auch unintendiert erfolgen.

Abbildung 7 hebt hervor, daß die 4 beschriebenen Aspekte gegenseitig aufeinanderbezogen sind und nur analytisch voneinander getrennt werden können. Sie dienen sozusagen als analytische Fingerzeige für die Untersuchung sozialen Wandels.



**Abbildung 7: Aspekte sozialen Wandels**

### **Zusammenfassung des 2. Kapitels**

Das Ergebnis einer **wissenschaftstheoretischen Einordnung** der Strukturationstheorie war, daß diese (die Strukturationstheorie) ein integrativer, zwischen Akteurs- und Strukturebene vermittelnder und sozialontologischer Ansatz ist, der damit gerade an den Problemfeldern der gegenwärtigen OL-Diskussion (theoretische Fragmentierung und fehlende sozialtheoretische Fundierung, Unklarheiten bezüglich des Verhältnisses zwischen Individuum und Organisation sowie Vernachlässigung von Machtphänomenen) ansetzt.

Kern der Strukturationstheorie ist die These von der **Dualität von Struktur**, die den sich gegenseitig bedingenden Charakter von Handlung und Struktur bezeichnet. Das Stratifikationsmodell des Handelnden, verschiedene Bewußtseinsstufen sowie die logische Verbindung von Handeln und Macht kennzeichnen menschliche Akteure und deren Handeln. Akteuren kommt immer eine minimale Handlungsmöglichkeit (und damit Macht) in jeder Situation zu („**dialectic of control**“). Trotzdem sind Akteure immer eingebunden in ein Geflecht von Strukturen - als Regel-Ressourcen-Komplexe - die im Bewußtsein der Akteure verankert sind und die von diesen durch ihr Handeln ständig rekursiv reproduziert werden.

**Strukturierungsprozesse** haben **3 verschiedene Dimensionen**, die sowohl auf der Ebene der Strukturen (Signifikation, Legitimation und Herrschaft) als auch auf der Ebene der Akteure (Kommunikation, Sanktion, Macht) unterschieden werden. Soziale Systeme, deren Wissensbasis sozusagen Strukturen darstellen, bestehen aus sozialen Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern. Ihre Grenze ist nur unklar zu bestimmen, da sie immer über einzelne Subsysteme mit übergreifenden Systemen verschränkt sind.

Schließlich wurden **4 Aspekte sozialen Wandels** erläutert, die als Fingerzeige dafür dienen können, auf welche Phänomene aus strukturationstheoretischer Sicht in organisationalen Lernprozessen besonders zu achten ist. Lernprozesse haben demnach nicht nur zu tun mit der Reflexion von Akteuren über ihre eigenen Handlungsbedingungen und -folgen, sondern auch mit dem Zugang zu Ressourcen (Macht), mit Reproduktion und mit strukturellen Widersprüchen in Organisationen und sozialen Systemen.

### 3 Organisationsales Lernen aus strukturationstheoretischer Perspektive

#### 3.1 Zum grundsätzlichen Verständnis einer strukturationstheoretischen Lernperspektive

Jede Theorie und jeder größer angelegte metatheoretische Ansatz legt sich fest und blendet bestimmte Aspekte aus. In der Sprache der Strukturationstheorie heißt das, daß Theorien - ähnlich wie Strukturen - immer innere strukturelle Widersprüche aufweisen, die nur durch einen Paradigmawechsel (Kuhn 1962) aufgelöst und durch andere ersetzt werden können. Daher erscheint es hilfreich und sinnvoll zu Beginn zu klären, inwiefern sich die Strukturationstheorie festlegt und was das für die Diskussion organisationalen Lernens unter Rückgriff auf diese Theorie heißt.

Anschließend wird gezeigt, welche Vorstellung man unter dem Blickwinkel der Theorie der Strukturierung von einer „Organisation“ gewinnen kann. Ebenso wird der Begriff des „Lernens“ diskutiert. Daraus wird dann (Kapitel 0) in möglichst prägnanter Form die Essenz eines strukturationstheoretischen Ansatzes organisationalen Lernens formuliert.

##### 3.1.1 Wissenschaftstheorie eines strukturationstheoretischen Ansatzes organisationalen Lernens

Zuerst einmal hat die ausschließliche Bezugnahme auf die Strukturationstheorie zur Folge, daß deren gerade in der deutschen Übersetzung etwas eigenwillige **Sprache** zum Teil übernommen werden muß. Dies erleichtert nicht gerade die Lesbarkeit, weil einerseits viele gängige Begriffe („Struktur“, „Akteur“, „Handeln“, „System“, „Macht“) zum Teil mit einem ganz neuen Sinn belegt werden und es andererseits vielfältige Bezüge zwischen den Begriffen gibt, die den zirkulären Charakter der Theorie begründen. Wer „Macht“ sagt, muß eigentlich immer auch gleich Herrschaft, Handeln, Kommunikation, Sanktion, Ressource etc. denken. Erst wenn man sich diese Bezüge Schritt für Schritt erarbeitet hat, erkennt man die Komplexität der Strukturationstheorie, die bei der ersten Begegnung fast langweilig wirkt und man sich die Frage stellt: „Strukturationstheorie, na und?“ (Neuberger 1995: 334f.). Da die Begrifflichkeiten in Kapitel 2 bereits erläutert wurden, wird auf ein separates Glossar verzichtet - zumal ein solches von Giddens (1995) selber zur Verfügung gestellt wird.

Die Einordnung der Strukturationstheorie als **Sozialontologie** bedeutet für einen entsprechenden Ansatz organisationalen Lernens, daß dieser die mit Lernprozessen verbundenen **sozialen Phänomene und Prozesse** fokussiert. Instrumente, Methoden oder generell Formen der Wissensgenerierung wie beispielsweise Managementinformations- und planungssysteme (Kleinhans 1989; Shrivastava 1983: 19), Decision Support Systeme (ebd.), Experimente (trial-and-error learning), Soll-Ist-Analysen, oder Benchmarking (Garvin 1993: 81ff.; Levitt/March 1988: 527-529) sind aus Sicht der Strukturationstheorie weniger wegen ihrer möglichen Erkenntniswirkungen interessant, sondern weil sie jeweils in einer ganz spezifischen Situation von Akteuren genutzt werden, Lernprozesse zu strukturieren. Man kann somit auch sagen, daß es hier mehr um die (sozial-) ontologischen, als um die epistemologischen Probleme organisationalen Lernens geht. Die Grenzen und Möglichkeiten organisationaler Lernprozesse sind in

dieser Sichtweise weniger von individuellen oder kollektiven kognitiven Fähigkeiten abhängig, sondern von strukturellen und sozialen Bedingungen (Slappendel 1996: 111). Trotzdem sind aus der Sicht der Strukturierungstheorie Wissen und soziale Prozesse nicht voneinander zu trennen, da „Wissen“ immer in sozialen Praktiken reproduziert wird (Foss 1996: 471).

Die These von der Dualität von Struktur und die damit versuchte **Vermittlung von Akteur und Struktur** heißt für organisationale Lernprozesse, daß diese zwar von Akteuren vorgebracht (oder verhindert) werden. Gleichzeitig ermöglichen und begrenzen Strukturen jedoch auch organisationale Lernprozesse. „Lernen“ bezeichnet und erklärt dabei die Veränderung der Strukturierungsweisen sozialer Systeme und bezieht sich auf „soziale Praktiken“. Das bedeutet, daß die Beobachtung von Lernprozessen an der intermediären Ebene kollektiver Routinen ansetzt, deren akteurs- und strukturbezogenen Aspekte betrachtet werden.

Die so erfolgende Vermittlung zwischen objektivistischen und subjektivistischen Ansätzen schließt deterministische Erklärungsansätze für Lern- und Veränderungsprozesse aus, da Akteure grundsätzlich immer auch anders handeln können. Lernprozesse sind allerdings auch nicht völlig frei von strukturellen Voraussetzungen (siehe auch Child 1997: 65ff.). Sie setzen immer an gegenwärtigen Strukturierungsweisen sozialer Systeme an, welche bestimmte Lernszenarien abstecken.

Da die Strukturierungstheorie **keine normativen Aussagen** zuläßt, folgt für ein darauf basierendes Lernverständnis, daß Veränderungsprozesse nicht in negative (Devianz, Pathologien etc.) oder positive (Lernen) unterschieden werden können (Seliger 1997: 35). Normative Aussagen darüber sind nicht möglich, da Lernprozesse immer auch von der Verfolgung und Realisierung von Interessen abhängen (Eder 1996: 278f.). Aus Sicht der Strukturierungstheorie ist es für Organisationen typisch, daß die Beobachtung von Lernprozessen immer mehrdeutig ist (Signifikation), unterschiedliche Bewertungen zuläßt (Legitimation) und Macht- und Einflußfragen deren Beurteilung prägen (Herrschaft).

Schließlich hat der **metatheoretische Charakter** der Strukturierungstheorie zur Folge, daß ein strukturierungstheoretischer Ansatz nicht unbedingt in Widerspruch zu einzelnen Arbeiten der OL-Literatur stehen muß. Gerade ein so umfassendes Thema verlangt nach einem umfassenden, komplexen und integrierten Theoriekonzept wie das der Strukturierungstheorie. Das Ergebnis ist dann ein allgemeiner und integrativer Ansatz, der nicht in Detailfragen - etwa nach der Motivation organisationaler Lernprozesse unter Berücksichtigung der dazu aktuellen Forschung - einsteigen kann, dafür aber die verschiedenen Aspekte und Dimensionen organisationalen Lernens integrieren und zueinander in Bezug setzen kann. Es geht also eher um den Aufweis von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Ebenen, Aspekten und Dimensionen organisationalen Lernens, als um Einzelfragen und Detailprobleme.

### 3.1.2 Zum Begriff der „Organisation“

#### Organisationen als eine Form sozialer Systeme

Die Strukturierungstheorie ist selber keine Organisationstheorie, sondern sie macht Aussagen zu „sozialen Systemen“. Diese werden von Giddens in 3 verschiedene Formen unterteilt (Giddens 1990: 303):

- A) Netzwerke** werden definiert als soziale Beziehungen zwischen Akteuren, die über soziale Interaktionen aufrechterhalten werden. Sie können sich über verschieden große Räume und Zeiten hinweg erstrecken - man denke etwa an kleinräumige wirtschaftliche oder verwandtschaftliche Netzwerke wie in der Emilia Romagna oder globale Firmennetzwerke. Für den Erhalt sozialer Beziehungen und damit die Schaffung von Netzwerken ist die Konstruktion von Vertrauen zwischen den Netzwerkakteuren eine unabdingbare Voraussetzung. Aus strukturationstheoretische Sicht wird Vertrauen sowohl als Regel (der Bedeutungszuweisung und Legitimation in Netzwerken) als auch als (autoritative) Ressource begriffen (Loose/Sydow 1994: 174).
- B) Assoziationen** (soziale Bewegungen) sind weniger fixe soziale Systeme als Gruppen und Organisationen (Kollektivitäten, s.u.) und in der Regel weniger hierarchisch organisiert. Sie teilen mit Gruppen und Organisationen allerdings ein gewisses Maß an gemeinsamer Identität unter den Mitgliedern, was sie von Netzwerken unterscheidet. Neben dem Wissen um die gemeinsame Zugehörigkeit teilen die Mitglieder insbesondere gemeinsame Interessen (siehe auch Türk 1992: 1638).
- C) Kollektivitäten (Gruppen und Organisationen)** zeichnen sich gegenüber den beiden anderen Typen aus durch ein spezifisches Gefühl von Identität zwischen den Mitgliedern (Zugehörigkeitsgefühl) und durch (insb. in Organisationen) eher hierarchische Koordinationsformen. Sie weisen damit einen höheren Grad an Systemhaftigkeit auf. Da sich diese Arbeit mit dem Lernen von Organisationen beschäftigt, soll diese Systemform hier im Vordergrund stehen.

Für **Organisationen** ist die routinemäßige, reflexive Steuerung der Bedingungen der Systemreproduktion durch Aufbereitung, Kontrolle, Speicherung und Vergegenwärtigung von Wissen. Der Wissensaspekt ist nicht nur ein Aspekt unter vielen, sondern kennzeichnend für Organisationen (Giddens 1995: 256; Ortmann 1996: 25).

„Der Nachdruck auf der Notwendigkeit reflexiver Selbstkontrolle führt zur Einsicht in die überragende Bedeutung von Kontrolle und Speicherung von Informationen für die machtmäßige Struktur sozialer Systeme.“ (Joas 1986: 241)

Dabei versuchen Organisationen als kollektive Akteure über den regularisierten Einsatz „diskursiv mobilisierter Informationsflüsse“ (Giddens 1995: 259) „Geschichte zu machen“, das heißt ihre eigenen Bedingungen der Systemreproduktion zu beeinflussen. Dies wird begründet durch die Fähigkeit von Organisationen, Informationen reflexiv zu sammeln, zu vergleichen, zu speichern und so letztlich zu lernen (Craib 1992: 63).

Informationen und der strukturierte Modus der Informationsverarbeitung sind in einem strukturationstheoretischen Verständnis als Ressourcen zu verstehen, die es einer Organisation ermöglichen, Macht auszuüben und damit bestimmte kollektive Strategien zu verfolgen (van Well 1996).

Organisationen sind somit in einem Doppelsinn zu verstehen, nämlich einerseits im Sinne eines „Erzeugnisses“ (**Organisation** als soziales System, das durch reflexive Informationskontrolle konstituiert wird) und im Sinne von „Erzeugen“ (Organisation im Sinne von **organisieren** und damit aktiver Strukturierung und Kontrolle von Informationen).

### Akteure

Ihren Charakter als kollektive Akteure erhalten Organisationen dabei ausschließlich durch das Handeln individueller Akteure, die die Fähigkeit haben, reflexiv zu handeln. Organisationale Akteure beziehen sich dabei auf Strukturen, die sowohl die Organisation als auch übergreifende Systeme konstituieren und für die Akteure ermöglichenden und begrenzenden Charakter haben.

### Steuerung von Organisationen

Dies steht jedem grundsätzlichen Pessimismus bezüglich der gezielten Steuerungsmöglichkeiten in und von Organisationen entgegen. Gezielte und wirkungsvolle Interventionen in soziale Systeme sind durchaus möglich - allerdings immer unter der Voraussetzung der Verfügbarkeit von Ressourcen und von relevantem Wissen über die Handlungsbedingungen der Organisation. Dieses Wissen ist jedoch immer begrenzt, organisationales Handeln und Lernen hat somit immer unerkannte Handlungsfolgen. Das Prinzip der „dialectic of control“ besagt dabei, daß Wissen und dessen Kontrolle nicht nur an der hierarchischen Spitze der Organisation zu suchen sind, sondern grundsätzlich an jeder Stelle einer Organisation.

### Macht

Während die Erklärung von Steuerungsproblemen über mangelndes Wissen an systemtheoretische Argumente grundsätzlich anschlussfähig ist, vernachlässigen letztere die Wirkung von Macht in Organisationen. Macht und „Mikropolitik“ spielen daher - entgegen der eher zurückhaltenden Thematisierung in der Organisationstheorie (Ortmann 1995: 47; Ferguson 1994) - für das Verständnis von Organisationen eine ganz entscheidende Rolle. Die vermutlich aktuell sinkenden direkten und linearen Steuerungsmöglichkeiten von Organisationen hängen aus Sicht der Strukturierungstheorie auch damit zusammen, daß (insbesondere in neuen Formen wissensintensiver Dienstleistungsunternehmen) Akteure zunehmend partikularisierte Ressourcen zur Verfügung haben, die die Autonomie-Abhängigkeits-Verhältnisse zunehmend ausdifferenzieren und somit vielfältige Subgruppen interne (Qualifikation, Wissen) und externe (pluralisierte Werte und Lebensformen) Ressourcen einsetzen (zur „Politisierung des Unternehmensalltages“ siehe Kühl 1996: 99). Die Interessengebundenheit organisationaler Entscheidungen sind auch der Grund dafür, daß Lernprozesse von verschiedenen Akteuren immer unterschiedlich bewertet werden (Seliger 1997: 30).

### Die grenzenlose Organisation ?(Picot/Reichwald/Wigand 1996)

Organisationen handeln über ihre Mitglieder, welche sich nicht nur auf organisationspezifische Regeln und Ressourcen beziehen (Organisationsstrukturen, Abläufe, Normen, die die Organisationskultur begründen, Geld- und Sachmittel etc.), sondern ebenso auf organisationsübergreifende Strukturen. Die Grenzen einer Organisation sind so nur schwer bestimmbar, da organisationale Akteure sich in ihrem Handeln gerade auch auf organisationsübergreifende Strukturen beziehen, die Lernpotentiale (und -beschränkungen) enthalten.

„Ethnicity, gender, knowledge and the state“ and the „possibility of reflexivity and knowledge, open up the space for human agency.“ (Whittington 1992: 695)

Hier sei nochmals der Hinweis gegeben, daß Organisationen als soziale Systeme von „Struktur“ (der paradigmatischen Dimension) zu trennen sind (Sydow et al. 1995: 30). Während Strukturen nur virtuell vorhanden sind, bestehen Organisationen aus „räumlich-zeitlich verfestigten sozialen Beziehungen und Interaktionen“ (ebd.) und damit aus den sozialen Praktiken der Akteure. Strukturen bestehen dagegen aus dem kognitiven Material der Akteure.

Im Sinne sozialer Praktiken (der syntagmatischen Dimension von Struktur) sind organisationale Grenzen deswegen immer fluktuierend und lose strukturiert, weil Organisationen über Netzwerkbeziehungen oder über Mehrfachmitgliedschaften organisationaler Akteure mit anderen Organisationen und sozialen Systemen verbunden sind. Dies können Assoziationen (soziale Bewegungen), Interessenverbände (Gewerkschaften) oder auch nur lose gekoppelte „Systeme“ (Angestellte, Beamte, Ausländer etc.) sein, die das Handeln und Lernen von Akteuren mit prägen.

Damit geraten die Wechselbezüge organisationaler Lernprozesse mit über- und ineinandergreifenden strukturierten Kontexten in den Blickpunkt. In jüngster Zeit wird dies verstärkt unter den Themen „interorganisationales Lernen“ oder „Lernen von Netzwerken“ diskutiert (Müller-Stewens/Osterloh 1996; Prange 1996; Schatz 1996; Klimecki/ Laßleben/ Riexinger-Li 1995; Klimecki/ Laßleben/ Riexinger-Li 1994; van Well 1996).

Für die zunehmende Verwischung der Organisationsgrenzen insbesondere in Wirtschaftsunternehmen (Kühl 1996: 45ff.) stellt die Strukturierungstheorie daher ein passendes Konzept zur Verfügung, welches auch an neo-institutionalistische Ansätze anknüpft. Letztere betonen ebenso die Eingebettetheit (Granovetter 1985) von Organisationen in einen weiteren sozialen und kulturellen Kontext, der organisationales Lernen fördern oder behindern kann (Whittington 1990: 201; Hasse/Krücken 1996; Schein 1993, 1994, 1996a, 1996b; Cook/Yanow 1993; Scott/Christensen 1995; DiMaggio/ Powell 1983).

Neben anderen in der Organisationstheorie üblichen Dualismen (Struktur versus Prozeß, Individuum versus Organisation, formale versus informale Organisation; siehe Sydow et al. 1995: 32) wird so insbesondere die strikte Unterscheidung zwischen Organisation und Umwelt aufgegeben. Die Organisationsgrenzen, deren Bedeutung für die Definition einer Organisation in Ansätzen organisationalen Lernens auf Basis der neueren Systemtheorie (Schreyögg/Noss 1995) hervorgehoben wird, sind aus Sicht der Strukturierungstheorie weit weniger klar und deutlich zu bestimmen, da Organisationen über Netzwerke und Mehrfachmitgliedschaften ihrer Mitglieder gegenseitig auf verschiedenen Ebenen verschachtelt sind (dem entgegen steht die frühe, aber mittlerweile kritisierte Giddensrezeption in der Organisationstheorie, siehe Ranson/ Hinings/ Greenwood 1980:11; Whittington 1992: 699). Eine Organisation kann damit nicht über ihre Abgrenzung von der „Umwelt“ definiert werden, sondern rein über die sozialen Beziehungen (Systemintegration) und Interaktionen (Sozialintegration) ihrer Mitglieder, die sich zur Organisation zugehörig fühlen.



### Organisationale Subsysteme

Organisationen werden damit auch nicht notwendigerweise über gemeinsam geteilte Annahmen und Werte definiert. Typisch ist vielmehr die sinn-, wert- und machtmäßige Differenzierung von Organisation in verschiedene Subsysteme. Ein strukturationstheoretischer Begriff des organisationalen Lernens entspricht daher auch der von Dodgson (1993: 384) geäußerten Vermutung, daß in Organisationen oder sozialen Systemen entweder mehrere (subsystemtypische) Lernprozesse weitgehend unabhängig voneinander ablaufen, oder verschiedene Lernstrategien in Bezug auf die gesamte Organisation verfolgt werden.

#### **3.1.3 Zum Begriff des „Lernens“**

In der Literatur zu organisationalem Lernen wird zunehmend der Versuch unternommen, verschiedene Perspektiven oder Paradigmen organisationalen Lernens herauszufiltern oder zu integrieren (Eberl 1996; Wiegand 1996; Schüppel 1996; Reinhardt 1993; Türk 1989; Pautzke 1989; Shrivastava 1983). Dabei geht es unter anderem um die Findung eines konsensfähigen Begriff des „Lernens“. Liest man gerade die jüngeren der genannten Arbeiten, so weisen diese bestimmte Gemeinsamkeiten auf, die den Begriff des Lernens betreffen. Im folgenden soll unter Rückgriff auf diese Arbeiten und auf die Strukturationstheorie ein eigenes Lernverständnis herausgearbeitet werden.

Generell können sich die Überlegungen zu organisationalem Lernen aus strukturationstheoretischer Sicht eng an Giddens' Vorstellungen von sozialem Wandel anlehnen. Denn sozialer Wandel wird nicht zuletzt von Giddens selber (1995: 319f.; 1997b: 117) mit Lernprozessen in Verbindung gebracht (siehe auch Eder 1996: 276ff.; Burns/Dietz 1996: 351 und 362ff.).

### Wissen

Organisationales Lernen hat etwas mit der Veränderung von Wissen (im weitesten Sinne) zu tun (Schüppel 1996; Eberl 1996: 52 ff.; Pautzke 1989: 110; Pawlowsky 1994: 267; Duncan/Weiss 1979; Prange 1996: 167; Jöns 1995: 119). Wissen umfaßt dabei üblicherweise

„die gesamte Breite jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Sinnstrukturen, die Handeln und soziale Koordination im täglichen Miteinander überhaupt erst möglich machen, ohne jedoch unbedingt bewußt oder sprachlich formulierbar zu sein.“ (Pautzke 1989: 64)

Eine strukturationstheoretische Betrachtung versteht Wissen dabei als „Strukturwissen“ (Kießling 1988a: 116). Es ist einerseits Wissen von Akteuren über Strukturen, welches in der Regel „praktischer“ Natur, also nicht unbedingt diskursiv verfügbar ist. Andererseits ist Wissen aus strukturationstheoretischer Sicht auch kollektiver Natur, da das Wissen über Strukturen das Handeln von Akteuren leitet und so Strukturen erst definiert. Der Giddens'sche Strukturbegriff kommt dabei dem herkömmlichen Wissensbegriff insofern nahe, als Strukturen als „Erinnerungsspuren“ virtuell in den Köpfen mehrerer Akteure vorhanden sind. Wissen hat so definiert einerseits **Regel**charakter (Willke 1996: 290), das heißt es beinhaltet Sinn und (in Ergänzung der obigen Definition) Wertvorstellungen, die eine Organisation konstituieren. Andererseits ist Wissen aber auch als (allokative oder autoritative) **Ressource** zu verstehen, das heißt es ist Grundlage für die Ausübung von Macht.

Faßt man die kollektive „Wissensbasis“ (Pautzke 1989; Duncan/Weiss 1979) als Strukturen auf, so ist sie konstituierend für ein soziales System.

„The organizational ‘files’ are not just retrievable records but enter constitutively into how the organization operates.“ (Giddens 1991: 218)

### Reflexivität als Voraussetzung von Lernen

Die Charakterisierung der Moderne als „reflexiv“ verweist darauf, daß Organisationen routinemäßig über ein gewisses Lernpotential verfügen. Voraussetzung für Lernprozesse ist die Reflexivität menschlicher Akteure, als kontinuierlicher und routinemäßiger Check von Informationen über die eigenen Handlungsrountinen einschließlich deren Modifikation. Reflexion ist der Mechanismus, über den Wissen erst geschaffen wird.

### Lernen und Handeln

„Reflexiv appropriation“ - als ein Aspekt sozialen Wandels - heißt, daß Lernen nicht nur Reflexion ist, sondern auch die Verwendung des dabei generierten Wissens mit einbezieht. Lernen hat damit immer auch Handlungsbezug (Eberl 1996: 54; Bühl 1984: 20; Pautzke 1989: 65; Jöns 1995: 119; Fiol/Lyles 1985: 806; Argyris/Schön 1978). Strukturen werden zwar durch kognitive Inhalte bestimmt, sie werden aber immer in konkretem, alltäglichem Handeln verwirklicht. Daß Lernen nicht mit reinem Wissenstransfer gleichzusetzen ist, sondern immer mit Handeln und sozialen Praktiken zu tun hat, wird von der neueren Lernforschung betont (Brown/ Duguid 1991: 47). Lernprozesse sind also an der Veränderung von Handlungsrountinen beobachtbar.

Eine strukturtheoretische Betrachtungsweise läßt somit die Fokussierung auf individuelles, „wissenschaftliches“ Wissen einzelner Akteure insofern hinter sich, als sie dieses als Ressource umdeutet, sobald es Akteuren Handeln ermöglicht und damit Strukturen reproduziert. Die Erfindung eines Ingenieurs ist also eine dann Lernressource, wenn sie es ihm oder der Organisation als kollektivem Akteur ermöglicht, „anders“ zu handeln.

### Lernen im Kontext von Handlung und Struktur

Lernen ist grundsätzlich nicht als ein rein individuelles Phänomen zu verstehen, so daß sich auch die Frage nach der Übertragung oder dem Verhältnis von individuellem und organisationalen Lernen so gar nicht stellt. Lernen hat einen sozialen Bezug, ohne von Akteuren unabhängig gemacht werden zu können (ähnlich Miller 1986; siehe auch Dodgson 1993: 382; Prange 1996: 165; Hedberg 1981: 6). Statt vom Lernen eines Individuums oder einer Organisation, kann eigentlich nur von Lernprozessen gesprochen werden, die sich immer im Kontext von Handlung und Struktur bewegen (Hanft 1996: 134). Die Lerninhalte sind weder in den einzelnen Akteuren noch in ganzen Organisationen als „Lernsubjekte“ (Eberl 1996: 107; Wiesenthal 1995: 138) zu suchen, sondern in den dazwischen liegenden organisationalen Routinen oder dem „professionellen Verhalten“ (Seliger 1997) der organisationalen Akteure, ein Begriff, der die Akteur- und die Strukturseite organisationalen Lernens sehr gut benennt. Der Dualismus von individuellem und organisationalem Lernen sollte daher durch die Analyse der „Dualität von Lern-

prozessen in Organisationen“ abgelöst werden, die deren interaktiven, wechselbezüglichen und dialektischen Charakter (Knights 1997: 11) in den Mittelpunkt rückt. Eine solche Interpretation organisationalen Lernens verabschiedet die Suche nach einem individuellen oder organisationalen Lernsubjekt und rückt die mit Lernen (als Veränderung der Strukturierungsweisen sozialer Systeme) verbundenen Prozesse zwischen Akteur und System in den Vordergrund.

Ein strukturationstheoretischer Ansatz organisationalen Lernens setzt daher an einer ganz neuen Ebene an. Die Unterscheidung von individuellem und organisationalen Lernen, die in vielen Ansätzen organisationalen Lernens als notwendig erachtet wird (Fiol/Lyles 1985: 804), wird aufgegeben und durch eine dualitäre Sichtweise ersetzt. Diese kennt nur **Akteurs- und Strukturbezüge**, die nur analytisch getrennt (eingeklammert) werden können. Die Suche nach dem „Link“ (Kim 1993) zwischen individuellem und organisationalem Lernen geht von falschen Voraussetzungen aus, sofern dabei Individuen und Organisationen als voneinander getrennte Lernsubjekte konstruiert werden. Ebenso laufen systemtheoretische (Willke 1996; Schreyögg/Noss 1995; Eberl 1996: 120ff.) oder strukturalistische (Slappendel 1996: 113ff.) Ansätze Gefahr, die Rolle von individuellen Akteuren in Lernprozessen zu ignorieren. Denn Akteure nehmen - je nach Ressourcenzugang und damit Macht - Einfluß auf Lernprozesse und sind daher nicht nur als „Instrumente“ von Organisationen (Willke 1996: 288) zu interpretieren.

### **3.1.4 Zum grundsätzlichen Verständnis organisationalen Lernens aus strukturationstheoretischer Perspektive**

Ein strukturationstheoretischer Ansatz betrachtet organisationale Lernprozesse in verschiedenen Dimensionen, für die er einen begrifflichen und analytischen Rahmen schafft und **Verweisungszusammenhänge** zwischen diesen aufzeigt. Dabei bleibt er auf einer sehr generellen Aussagenebene, da die Strukturationstheorie als Metatheorie nicht mehr und nicht weniger als eine Sozialontologie sozialen Lebens ist, die kaum „realtheoretische“ Aussagen macht, aus denen sich „how-to-do-Regeln“ ableiten ließen.

Generell führt organisationales Lernen zu einer **Veränderung der Strukturierungsweisen** von Organisationen und übergreifender sozialer Systeme, die von den Akteuren reproduziert werden. Akteure sind somit immer als Lernagents zu betrachten, die sich auf diese Strukturen beziehen. Strukturen ermöglichen und begrenzen organisationale Lernprozesse. Beobachtbar werden Lernprozesse am **Wandel regelmäßiger sozialer Praktiken** mehrerer Akteure, also kollektiver Routinen (siehe auch Levitt/March 1988; Schein 1996b: 6; Cohen/Bacdayan 1994).

Organisationales Lernen bezieht sich auf Organisationen. Trotzdem ist es weder ohne Betrachtung anderer Systemtypen - insbesondere von Netzwerken - noch ohne Betrachtung anderer Organisationen ausreichend zu konzeptionalisieren, da die Akteure einer Organisation über Assoziationen oder Netzwerke mit anderen sozialen Systemen oder Organisationen verbunden sind (syntagmatische Dimension). Oder: Akteure beziehen sich nie nur auf organisationale, sondern ebenso auf organisationsübergreifende Strukturen (paradigmatische Dimension). Zudem wandeln sich durch organisationale Lernprozesse

immer auch organisationsübergreifende Strukturen. In diesem Sinne endet organisationales Lernen nie an der Systemgrenze. Dies ist nicht nur deshalb bedeutsam, weil Organisationen die direkten Folgen ihres eigenen Handelns natürlich immer im Blick behalten, sondern weil es gerade die strukturellen, und weniger direkt nachvollziehbaren Folgen organisationalen Handelns und Lernens sind, die in Lernprozessen zunehmend eine Rolle spielen.

Organisationen schaffen und sind Ergebnis von **Wissen**. Für sie ist die reflexive Kontrolle, Speicherung, Aufbereitung und Verteilung von Informationen typisch. Organisationales Lernen hat daher zu tun mit der „Reflexion des Handelns auf künftige Möglichkeiten unter von der Vergangenheit geformten Bedingungen.“ (Joas 1986: 244) Organisationales Lernen ist nicht gleichzusetzen mit der Erwerbung „unpraktischen“ Wissens, sondern es hat immer einen **Handlungsbezug**.

In den nun folgenden Kapiteln sollen diese angedeuteten Verweisungszusammenhänge weiter vertieft werden.

### 3.2 Der Akteursbezug organisationalen Lernens

Organisationales Lernen in seinem Akteursbezug zu untersuchen heißt, die Rolle von Akteuren hinsichtlich zweier Dimensionen zu beschreiben. Zum einen geht es dabei um die **epistemologische Dimension**, die sich auf die Rolle des Bewußtseins von Akteuren über deren unerkannte Handlungsbedingungen und auf deren Motivation bezieht (Kapitel 0). Die **ontologische Dimension** (Kapitel 0) betrifft Interaktionen zwischen Akteuren, die Giddens in Kommunikation, Sanktion und Macht unterscheidet (Nonaka 1994: 15; Hedberg 1981: 17).

Der **Akteursbezug** unterscheidet sich von einem individualistischen Standpunkt (Slappendel 1996: 110-113), der insbesondere Führungskräfte als „Vikare“ (Manz/Sims 1981; Shrivastava 1983) kollektiven Lernens sieht, die ohne kontextuelle Einschränkungen selbstdirektiv und rational ihre Ziele verfolgen und so für ein soziales System (Organisation) lernen (siehe die Kritik an Ansätzen „transformationaler Führung“ bei Pettigrew 1987a bzw. allgemein die Rolle von Führung in Lernprozessen bei Shrivastava 1983; Klimecki/ Laßleben/ Althage 1995; Klimecki; Herzer/ Hanke/ Glaser 1997; Ayas/Foppen/Maljers o.J.; Klimecki 1997). Akteure sind dagegen hier nur eine Bezugsform organisationalen Lernens, die aus rein analytischen Gründen getrennt von der Bezugsform „Struktur“ behandelt wird. Denn Akteure „brauchen“ ja Strukturen, um zu handeln.

#### 3.2.1 Die epistemologische Dimension: Reflexion und Bewußtsein

Akteure wissen zwar im Prinzip (in immer begrenztem Umfang), unter welchen strukturellen Bedingungen sie handeln und welche Folgen ihr Handeln hat. Allerdings sind Akteure mit den gleichzeitigen und vorherigen Handlungen anderer (meist unbekannter) Akteure konfrontiert, die dadurch die Handlungsbedingungen mit bestimmen. Die damit verbundenen Regeln und Ressourcen sind zwar viel zu kom-

plex, vielfältig, widersprüchlich, mehrdeutig und instabil, als daß sie von Akteuren vollkommen über-  
 schaut werden könnten (Neuberger 1995: 303). Trotzdem können sie ihr Handeln bewußt und zielge-  
 richtet danach ausrichten. Voraussetzung ist aber eben, diese Bedingungen so gut wie möglich zu ken-  
 nen. In diesem Sinne stellt sich also ein epistemologisches Problem in organisationalen Lernprozessen.  
 Die epistemologische Dimension organisationalen Lernens umfaßt reflexive und verfestigende Bewußt-  
 seinsprozesse von Akteuren, die von Motiven mit bestimmt werden (siehe Abbildung 8, zur Erläuterung  
 siehe Nonaka 1994; siehe auch Giddens' Modell der Bewußtseinsstufen in Abbildung 4).  
 Giddens' Verständnis von Akteuren als intentional und bewußt agierende Individuen läßt Lernprozesse  
 so nicht als „blinde“ evolutorische Selektionsprozesse erscheinen (Price 1995: 299). Organisationales  
 Lernen ist vielmehr Ergebnis der **intentionalen** (Nonaka 1994: 15; auch strategischen, de Geus 1996)  
**reflexiven Steuerung** des alltäglichen Handelns durch Akteure, die dabei auf Regeln und Ressourcen  
 Bezug nehmen.

		<i>nach</i>		
		$\Leftrightarrow$ <i>Reflexion</i>		<i>Sedimentierung</i> $\Rightarrow$
		<b>diskursives Bewußt- sein</b>	<b>praktisches Bewußt- sein</b>	<b>Motive</b>
<i>von</i>	<b>diskursives Bewußtsein</b>	Kombination von Wis- sen	Internalisierung	Verdrängung
	<b>praktisches Bewußtsein</b>	Externalisierung	Sozialisation	Verdrängung
	<b>Motive</b>	Introspektion	Introspektion	

**Abbildung 8: Bewußtseins- und Motivationsprozesse organisationalen Lernens**

**Intentionalität** weist darauf hin, daß organisationales Lernen nicht ziellos erfolgt, sondern an Ziele gebunden ist. Ziele bilden also nicht nur das Ergebnis von Lernen, sondern auch dessen Bedingungen, ein Aspekt, der in der bisherigen Literatur zu organisationalem Lernen vernachlässigt wurde (Child 1997: 68). Lernziele werden von Akteuren vertreten und in Lernprozesse eingebracht. Entscheidend ist hier nicht, ob dies individuelle oder organisationale Ziele sind. Diese Unterscheidung ist aus Sicht der Strukturierungstheorie irrelevant, da nur die in Strukturen verankerten und daher handlungswirksamen Ziele interessieren.

**Reflexive Steuerung** bedeutet, daß Akteure routinemäßig ihr eigenes Handeln steuern und auf ihre Umwelt Einfluß nehmen (Giddens 1995: 56). Akteure setzen ihr (begrenzt; Simon 1991) Wissen, das sie über die Bedingungen der Systemreproduktion haben, ständig ein, um (intentional) Einfluß auf diese zu nehmen. Reflexion ist so ein notwendiger Bestandteil von Strukturierungs- und Lernprozessen (siehe auch Willke in Eberl 1996: 127; Daudelin 1996).

Motive

Die Einbeziehung motivationaler Faktoren ist deshalb sinnvoll, weil Lernprozesse nicht mit rein kognitivistisch ausgerichteten Modellen zu erklären sind und entsprechend basierte Interventionsansätze der Ergänzung bedürfen. (Siehe etwa die Kritik von Diamond (1986) an Argyris/Schön (1978) im Hinblick auf deren Vernachlässigung unbewußter Faktoren und Motive; dieselbe Kritik bezieht sich auch auf den Ansatz von Nonaka (1994), der ebenfalls nicht berücksichtigt, daß Lernprozesse auch von den Motiven der beteiligten Akteure abhängen.)

Welche Bewußtseinsinhalte auf welche Weise reflektiert oder sedimentiert werden, hängt also auch von den Motiven der Akteure ab (Wildemann 1995: 7). Motive sorgen als „Gesamtpläne“ oder „Programme“ (Giddens 1995: 57) für die Grundlagensteuerung organisationaler Lernprozesse. Dabei ist nur die Grundrichtung organisationaler Lernprozesse durch Motivkonstellationen der Akteure bedingt. In Erweiterung des Giddens'schen Schemas werden hier auch die Arbeiten von C.L. Hull (1951) berücksichtigt, der davon ausgeht, daß Motive nicht nur durch frühkindliche Erfahrungen geprägt sind, sondern (bei Hull noch im behavioristischen Sinne über andauernde Reiz-Reaktions-Konstellationen) erlernt werden können. Motive sind also selbst in gewissem Maße das Ergebnis von Lernprozessen. Zum anderen weisen Prozeßtheorien der Motivation (Campbell/Pritchard 1976) daraufhin, daß organisationale Lernprozesse auch abhängen von den Einschätzungen der Akteure, durch Bezugnahme auf andere Regeln und Ressourcen ihre Motive besser befriedigen zu können. Voraussetzung dafür ist die Selbstbeobachtung und Reflexion eigener Motive und Wahrnehmungen („Introspektion“, siehe Fuchs et al. 1988: 364).

Reflexion und Sedimentierung von Bewußtseinsinhalten und Motiven sind Prozesse, die kontinuierlich und meistens routinemäßig ablaufen (Daudelin 1996: 37). Sie bezeichnen keine Lernformen oder -typen, sondern nur die kognitiven und motivationalen Prinzipien, die mit Lernprozessen verbunden sind.

### Reflexion

Die diskursive Verfügbarmachung von Motivationsweisen oder von praktischem (also in Routinen eingebettetem) Bewußtsein wird als Reflexion bezeichnet. Lernprozesse werden augenblicklich ausgelöst, sobald sich Akteure der ihr organisationalen Handeln bedingenden Strukturen bewußt werden (Giddens 1996a: 154), praktisches Bewußtsein also zu diskursivem Bewußtsein wird (Ayas/Foppen 1996: 1).

Angestoßen wird Reflexion insbesondere durch „Fehlleistungen“ oder die Störung von Routinen, da Akteure dann üblicherweise die Gründe für ihr Handeln angeben müssen und über die eigenen Handlungsfolgen reflektieren (Giddens 1995: 56).

Die Bedeutung von Reflexion über die eigenen Handlungsfolgen und -bedingungen für organisationales Lernen wird auch deutlich, wenn man aktuelle Management- und Organisationsinstrumente betrachtet, die alle auf Reflexions- und Lernprozessen basieren, wie etwa teilautonome Arbeitsgruppen, Leitbildprozesse, Shareholder-Value-Management, 360-Grad-Feedback und natürlich Qualitätszirkel, Lernstätten und dergleichen (Daudelin 1996: 38).

Dagegen ist die Bewußtmachung verdrängter Motive und Wahrnehmungsweisen aus Sicht der Strukturierungstheorie ein sehr viel schwierigerer Prozeß, der eigentlich therapeutische Interventionsformen

notwendig macht (siehe auch Ricoeur 1974, der dies den „archäologischen Aspekt von Reflexion“ genannt hat).

### Sedimentierung

Ebenso ist die Verfestigung von Bewußtseinsinhalten Teil von Lernprozessen. Dabei werden die „Ergebnisse“ in Routinen eingebettet (Cook/Yanow 1993: 449). Bühl hat diese Prozesse der Internalisierung, Sozialisation oder Verdrängung „Sedimentierung“ genannt (Bühl 1984: 56ff.; ebenso Giddens 1990: 301). Da aus strukturationstheoretischer Perspektive das soziale Leben primär aus Routinen besteht, ist Sedimentierung für organisationales Lernen ebenso wichtig, wie Reflexionsprozesse. Darauf verweist auch Giddens' Kennzeichnung von Organisationen, die Wissen nicht nur generieren sondern eben gerade auch „speichern“. Lernen heißt also sowohl Verlernen, als auch Erlernen von Routinen.

### **3.2.2 Die ontologische Dimension: Interaktionen organisationalen Lernens**

Organisationales Lernen setzt intra- und interorganisationale Interaktionen zwischen Akteuren voraus (Bouwen/Fry 1991: 38; Duncan/Weiss 1979: 89; Probst 1994: 303f.; Weick 1987: 97ff.; Willmott 1981: 471; Nonaka 1994: 15). Den interaktionalen Charakter organisationaler Lernprozesse hebt Giddens selber hervor, indem er 4 Faktoren nennt, die das Wissen und damit das Lernen von Akteuren über die Bedingungen der Systemreproduktion (Strukturen) beeinflussen (Giddens 1995: 145):

1. Die **Macht** der Akteure, sich Zugang zum Wissen zu verschaffen, was von deren Ressourcenzugang abhängt
2. Artikulations- und **Kommunikations**weisen des Wissens
3. Die Gültigkeit und Legitimation des Wissens (reproduziert durch **Sanktionen**)
4. Die **Verbreitungsmittel** von Wissen.

### Kopräsenzsituationen

Interaktionen erfolgen in Situationen von Kopräsenz, wobei Giddens ausdrücklich die Möglichkeit vor-sieht, daß Interaktionen mit Hilfe moderner Informations- und Kommunikationstechnologien zustande kommen. Jedoch kommt aus Sicht der Strukturationstheorie tatsächlichen (und nicht nur „virtuellen“) Zusammenkünften (Meetings, Besprechungen, Treppengesprächen, Telefongespräche, Workshops etc.) von Akteuren eine besondere Rolle zu. Denn gerade in Face-to-Face-Begegnungen werden Stabilität und Veränderung von Institutionen geschaffen (Giddens 1995: 121). Kopräsenzsituationen dienen so der Reflexion und Sedimentierung von Wissen, das Giddens folglich auch in „Begegnungen inkorporiertes *gemeinsames Wissen*“ (Giddens 1995: 55, kursiv in der Quelle) nennt. Da den Akteuren das Wissen über Strukturen mit größerer Raum-Zeit-Ausdehnung (Strukturprinzipien) weniger bewußt ist und Akteure meistens in ihren aktuellen sozialen Situationen denken, werden Lernprozesse in „communities“ (Kofman/Senge 1995; Brown/Duguid 1991; Nonaka 1994: 15) oder Lernarenen befördert.

Interessanterweise geben empirische Studien zur Bestimmung der Erfolgsfaktoren von Innovation Hinweise darauf, daß gerade direkte Begegnungen von Akteuren Innovation und organisationales Lernen fördern können. So kann sich die geographische Nähe zwischen Unternehmen der gleichen Branche

positiv auf den Innovationserfolg auswirken (Audretsch/Feldman 1996a und 1996b).

Kommunikation, Sanktion und Macht sind also Faktoren, die Lernprozesse beeinflussen. Gleichzeitig entsprechen sie ja den 3 Dimensionen von Handeln. Sie decken damit die Interaktionsdimension in organisationalen Lernprozessen ab, und gliedern die nun folgende weitere Diskussion des Akteursbezuges organisationalen Lernens.

### **3.2.2.1 Kommunikation**

Kommunikation - als Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen (Luhmann 1984, siehe Witt 1994: 335) - ist eine Grundvoraussetzung für Lernprozesse (Kunstmann 1996: 40; Shrivastava 1983: 25). Kommunikation umfaßt also nicht nur die Mitteilung von Informationen im Sinne eine einfachen Austausches, sondern ebenso das „Verstehen“ der Informationen. Verstanden werden Informationen dann, wenn sie in ein vorhandenes interpretatives Schema eingeordnet („enacted“, Weick 1979) werden können. Interpretative Schemata stellen daher Annahmen („Organizational learning as assumption sharing“, Shrivastava 1983) bereit, mit deren Hilfe Informationen Sinn zugeordnet werden kann („learning resembles sensemaking“, Weick 1991: 122).

Organisationale Lernprozesse beruhen auch in dem Sinne auf Kommunikation, als durch diese „Perspektiven“ in („perspective making“) und zwischen („perspective taking“, Boland/Tenkasi 1995) verschiedenen sich überlappenden Subsystemen (oder „communities of knowing“, Boland/Tenkasi 1995: 351) entwickelt werden können, die gegenseitiges Verstehen ermöglichen. Aus strukturationstheoretischer Sichtweise ist ein „computer information processing model“ (Tenkasi/Boland 1993) von Kommunikation einseitig. Organisationale Lernprozesse beruhen daher sowohl auf „rationaler Analyse“ von Informationen, als auch auf deren Interpretation mittels Mythen, Metaphern, Bildern, Stories, Märchen und Erzählungen (unter expliziter Bezugnahme auf die Strukturationstheorie Tenkasi/Boland 1993; Boland/Tenkasi 1995). Akteure beziehen sich bei Kommunikation nicht auf Informationen, sondern auf deren Interpretationen, die als Signifikationsstrukturen einen Teil des strukturellen Kontextes bilden.

Durch Kommunikation wird also das Erlernen neuer Sinnmodelle ermöglicht. Darauf weist insbesondere Miller (1986) in seinem Modell kollektiven Lernens hin. Kommunikation und Argumentation zwischen Akteuren ist dabei eine Voraussetzung für das Lernen von Kollektiven (Miller 1986; Schüppel 1996: 85ff.) und für Eder (1996: 276) Ursache für die Beschleunigung von Lernprozessen in der modernen Gesellschaft.

Kommunikation ist ein sehr allgemeiner Begriff. Entsprechend der Fragmentierung der Forschungsansätze zu organisationalem Lernen, wird Kommunikation unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten gesehen. Einige dieser Gesichtspunkte faßt Abbildung 9 zusammen und stellt den Zusammenhang zu der jeweils zugrundeliegenden theoretischen Perspektive her. Dabei wurde bewußt auf eine Systematisierung der Ansätze verzichtet, da hier wohl zu unterschiedliche Zugänge vorliegen, die nicht einfach in ein vorgefaßtes Schema gepreßt werden können.



<b>Theoretische Perspektive von Kommunikation</b>	<b>Gesichtspunkt von Kommunikation in organisationalen Lernprozessen</b>	<b>Autoren</b>
Soziologische Lerntheorie	Argumentation	Miller 1986
Macht- und Konflikttheorie	Aushandlung	Hanft 1996: 143
Interpretativer Ansatz	sprachliche Metaphern, Mythen, Erzählungen (narratives)	Bethanis 1995; Tenkasi/Boland 1993; Boland/Tenkasi 1995; Shrivastava 1983: 20ff.
Kommunikations-theorie	Symbolisches Handeln	Johnson 1990
Kommunikations-theorie / Systemtheorie	Dialog	Senge 1990; Schein 1993; Issacs 1993; Nonaka 1994: 25
Soziale Lerntheorie	Beobachtung von Modellen und Erkennung deren Handlungsbedingungen, etwa durch Benchmarking	Bandura 1986
Gesellschaftstheorie	institutionalisierte Kommunikation in gesellschaftlichen Lern- und Veränderungsprozessen als kommunikative Macht	Eder 1996
Normative Empfehlungen	Kommunikation mit „boundary spanners“ wie etwa externen Beratern, Kunden	Slappendel 1996: 115; Wildemann 1995: 4

**Abbildung 9: Kommunikation in organisationalen Lernprozessen**

### 3.2.2.2 Sanktion

Neue Wissensbestände sind immer abhängig von der Bewertung ihrer Gültigkeit, Richtigkeit, Güte, Wahrheit oder generell Wertigkeit. Sie werden daher alltäglich und fortlaufend auf ihre Erwünschtheit überprüft. Sanktionen erfolgen in diesem Verständnis nicht erst nach Abschluß eines Lernprozesses (Nonaka 1994: 26f.), sondern sie sind kontinuierlicher Bestandteil von Lernprozessen. Sanktionen müssen nicht in Form von Gewaltanwendung oder -androhung (Giddens 1995: 229) erfolgen, sondern drücken sich häufig in subtilerer und weniger drastischer Form aus, wie etwa in stiller oder offener Mißbilligung, Ablehnung, Kritik, Rüge, Ermahnungen oder Vorwürfen, aber auch in Einwilligung, Zustimmung, Lob, Anerkennung oder Wertschätzung.

Der Einsatz von Sanktionen kann Lernprozesse sowohl fördern - indem bestimmte Regeln und Ressourcen positiv sanktioniert werden - als auch behindern.

In Lernsituationen versuchen üblicherweise bestimmte Koalitionen Einfluß auf die Interpretation bestimmter Ereignisse zu nehmen um die für sie günstigen Interpretationen positiv zu sanktionieren (Lyles/ Schwenk 1992: 158). Dies leitet zum Machtaspekt von Lernprozessen über.

### 3.2.2.3 Macht

Macht und Herrschaft in organisationalen Lernprozessen wurden bislang weitgehend ausgeklammert, politische Prozesse in lernenden Organisationen werden sogar als nicht legitim angesehen (Coopey 1995: 196):

„The learning organization seems to be placed within a unitarist framework of relationships, a utopia to be ushered in through the pursuit of shared goals in a climate of collaborative high trust and a rational approach to the resolution of differences.“ (Coopey 1995: 199)

Durch die Übernahme der Metapher „Lernen“ aus individuellen Lerntheorien fokussieren organisationale Lerntheorien auf kognitive Aspekte, die Interessen, Macht und Mikropolitik konzeptionell nicht angemessen erfassen können, so daß weitere Kritiker schreiben:

„Overall the learning metaphor can also sanitize emotional and political processes. The antiseptic, „cool“, learning metaphor can mask political processes with mixed ethical or emotional outcomes.“ (Miner/Mezias 1996: 97)

Organisationale Lernprozesse sind also nicht nur kommunikations- oder wertinduziert, sondern sie unterliegen immer auch einer interessengesteuerten Dynamik (Prange 1996: 169; Coopey 1995; Sabatier 1988; Ayas/Foppen/Maljers o.J.). Denn Kommunikation und Argumentation (Miller 1986) - und damit die Reproduktion von Signifikationsstrukturen - ist immer auch macht- und interessenabhängig (Ortmann 1992: 222; Eder 1996; Levitt/ March 1988: 522).

Die Literatur über Macht in organisationalen Lernprozessen ist weit weniger umfangreich und differenziert, als die über die Rolle von Kommunikationsprozessen im weitesten Sinne (Hanft 1996; Coopey 1995; Frost/Egri 1991; Ayas/Foppen/Maljers o.J.). Dabei werden in „postbürokratischen Organisationen“ bestimmte verfestigte Herrschaftsstrukturen zunehmend in Frage gestellt und aufgelöst, werden Machtspiele und mikropolitische Phänomene zunehmend wichtiger. Das heißt natürlich nicht, daß sich Herrschaftsverhältnisse umkehren. Aber sie scheinen auf jeden Fall differenzierter und fragiler zu werden. Kühl (1996: 99) spricht vor diesem Hintergrund auch von einer „Politisierung des Unternehmensalltages“.

Blackler (1995) hat zudem darauf hingewiesen, daß gerade in kommunikations- und wissensintensiven Organisationen (also in besonders lernintensiv geltenden Organisationen, siehe Liebeskind/Oliver/Zucker/Brewer 1996) Macht, Herrschaft und Konflikt eine ganz entscheidende Rolle spielen. Die Gewinnung, Verteilung, Interpretation und Speicherung von Wissen (Huber 1991: 90) ist daher nicht nur abhängig von dessen eigener Struktur (im Sinne von Komplexität, Kodifiziertheit oder anderen Wissensdimensionen, siehe Zander/Kogut 1995: 79), sondern von der Macht beteiligter Akteure, diese Wissensprozesse unter Bezugnahme auf die ihnen verfügbaren Ressourcen zu beeinflussen.

Macht ist aus strukturationstheoretischer Sichtweise die Fähigkeit, soziale oder materielle Zustände zu beeinflussen (Giddens 1995: 66ff.). Diese kommt allein Akteuren zu, die sich dabei auf (autoritative oder allokativen) Ressourcen beziehen und so Einfluß auf die Lernweisen einer Organisation nehmen.

Ressourcen können dabei sowohl eingesetzt werden, um vorhandene Strukturen zu reproduzieren, als auch um sie zu transformieren. Macht hat also sowohl lernhinderlichen, als auch lernfördernden Charakter. Lernhinderlich kann sie sein, wenn Akteure Macht ausüben, um gegebene Strukturen zu reproduzieren (Eckel 1995; Eberl 1996: 50; Lullies et al. 1993: 125ff.).

Ebenso kann Macht auch ein Hebel für organisationales Lernen sein. Sie ist aus strukturationstheoretischer Sicht sogar notwendig, da sie mit Handeln „logisch“ verbunden ist, Lernen immer auch einen Handlungsbezug hat und sich in der veränderten Ausführung von Routinen (also regelmäßigem Handeln) äußert. Um neue Strukturen zu befördern ist Macht - und damit die Verfügbarkeit von Ressourcen - eine unabdingbare Voraussetzung und somit auch ein Motor von Innovation und Wandel (Becker/Ortmann 1994: 204).

Um Lernen zu fördern oder zu verhindern, können alle Strategien und Verhaltensweisen eingesetzt werden, die aus der Machtforschung bekannt sind und in der Regel unter der Bezeichnung „Mikropolitik“ diskutiert werden (Neuberger 1995; Küpper/Ortmann 1988; Ortmann 1992; Crozier/Friedberg 1993; Friedberg 1995; Jüngling 1995; Krüger 1980; Pfeffer 1981) und in einer Kontrollperspektive radikalisiert werden (Coopey 1995: 198).

### Kommunikation und Macht

Dabei besteht ein enger Zusammenhang von Kommunikation und Macht. Interpretative Schemata (etwa Fachwissen, rhetorische Kniffe (Watson 1995) oder auch „Managementkonzepte“) werden in mehr oder weniger offenen Aushandlungsprozessen (Hanft 1996: 143) eingesetzt, um bestimmte Lernrichtungen zu bestimmen oder zu beeinflussen. Ein Leitbild (genauso gut aber auch informelle, nicht kodifizierte Visionen oder Wunschvorstellungen) kann beispielsweise ein Lernziel angeben und eine Ressource darstellen, die es Akteuren erlaubt, neue Routinen mit Sinn zu versehen und zu legitimieren.

Weitere Beispiele für den Zusammenhang von Kommunikation und Macht in Lernprozessen finden sich bei der Betrachtung des Einsatzes von Mitarbeiterbefragungen oder Benchmarkinginstrumenten. Sie sind nicht nur eine Wissensquelle (Garvin 1993), sondern sie dienen immer auch als Machtressource für bestimmte Akteure. So kann etwa das Ergebnis eines Prozeßbenchmarks bestimmte Abläufe im eigenen Unternehmen befördern oder in Frage stellen (Hanft 1996: 140; Miner/Mezias 1996: 93; Wildemann 1995: 4; zu den politischen Aspekten von Mitarbeiterbefragungen siehe Sprenger 1997).

### Organisationales Lernen und die „Dialectic of control“

Organisationales Lernen kann grundsätzlich von allen Akteuren einer Organisation angestoßen und befördert oder verhindert und gebremst werden. Darauf verweist das Konzept der „dialectic of control“. Organisationales Lernen ist somit nie völlig allein von Promotoren, einer bestimmten Elite oder „Koalition“ (Sabatier 1988; March 1990; Lullies et al. 1993: 125f.; Türk 1989: 96) abhängig. Denn deren Macht ist immer begrenzt durch Einflußmöglichkeiten anderer Akteure, die bekanntermaßen die Umsetzung von Entscheidungen durch verschiedene Taktiken erschweren oder verhindern können. Da-

bei spielt insbesondere dasjenige Wissen eine besondere Rolle (Giddens 1991: 218), mit dem Akteure „Ungewißheitszonen“ kontrollieren (Crozier/Friedberg 1993). Organisationales Lernen kann daher - muß allerdings nicht - mit Konflikten über Lerninhalte und -richtungen einhergehen (Eberl 1996: 142; Ortmann 1992: 220f.). Denn aus strukturationstheoretischer Sicht sind Konflikte nur ein Sonderfall der Ausübung von Macht.

### **3.3 Der Strukturbezug organisationalen Lernens**

Organisationales Lernen findet immer in einem bestimmten strukturierten Kontext statt (Hanft 1996: 135; Whittington 1992; Pettigrew 1985 und 1987a) und ist nie nur von Akteuren abhängig (Starkey 1987: 414). Dieser Kontext wird durch Strukturen - als Regeln und Ressourcen - definiert, die gleichzeitig Ergebnis und Bedingung organisationalen Lernens sind (ähnlich Child 1997: 66).

#### Strukturen als Ergebnis organisationalen Lernens

Organisationale Lernprozesse können zur Entwicklung „strategischer Kernkompetenzen“ (Prahalad/Hamel 1990; Raub/Büchel 1996) führen, die einer Organisation dauerhafte Wettbewerbsvorteile verschaffen. In diesem Sinne bedeutet organisationales Lernen auch Sicherstellung und Entwicklung von Ressourcen. Ressourcen als Ergebnis organisationaler Lernprozesse zu verstehen heißt, daß eine reine Betrachtung von Sinn- und Werteregeln, wie sie für eine kulturorientierte Perspektive organisationalen Lernens typisch ist (Schein 1985, 1993, 1994 und 1996b), die damit immer verbundenen Machtphänomene und Herrschaftsstrukturen unterschätzt.

#### Akteure und Strukturen

Strukturen werden auch hier wieder nur analytisch von den sie reproduzierenden Akteuren getrennt. Denn Lernprozesse müssen zum einen durch Akteure vorangebracht werden und zum anderen müssen Strukturen als „Ergebnis“ organisationaler Lernprozesse täglich reproduziert werden. Sie unterliegen damit immer einer weiteren potentiellen Veränderung. Lernprozesse sind deswegen eigentlich nie abgeschlossen.

Organisationale Akteure beziehen sich nie nur auf organisationale Strukturen. Entgegen klassischer organisationstheoretischer Annahmen sind die Grenzen von Organisationen nicht eindeutig zu bestimmen (Ortmann 1992: 218; Picot/ Reichwald/ Wigand 1996). Es ist beispielsweise unmittelbar einsichtig, daß aktuell zu beobachtende Lernprozesse in Unternehmen und Verwaltungen mit gesellschaftlichen oder gesamtwirtschaftlichen Regel- und Ressourcenveränderungen (Deregulierung, Abbau sozialstaatlicher Regelungen, Wertepluralisierung, Globalisierung und Regionalisierung, Wiedervereinigungsprozeß etc.) zu tun haben und Lernpromotoren Lernressourcen nicht nur intern beziehen. Dadurch ist aber auch ein isoliertes Lernen von Organisationen nicht denkbar (siehe auch Prange 1996). Organisationale Lernprozesse sind immer auch Lernprozesse sozialer Systeme oder Zusammenhänge, die weiter in Raum und Zeit ausgreifen (Branchen, politische Systeme, Gesellschaft...). Denn durch die Bezugnahme organisationaler Akteure auf übergreifende Regel-Ressourcen-Komplexe, werden diese ebenso reproduziert und transformiert. Je weiter diese Systeme sich dabei ausdehnen, desto weniger sind sich Akteure be-

wußt, daß sie auch an branchenmäßigen oder gesellschaftlichen Lernprozessen teilhaben. Mit Giddens muß man nun davon ausgehen, daß dies ein Phänomen ist, daß zunehmend Wichtigkeit erlangt. Denn die „Globalisierung“ läßt sich wie gesagt (siehe Einleitung) als „Fernwirkung“ beschreiben, in der verschiedene Handlungskontexte zunehmend zueinander in Verbindung stehen und aufeinander einwirken (Beck 1996: 5), ohne daß Akteure dies immer wissen, da diesen eher die räumlich und zeitlich näherliegenden Handlungsfolgen bewußt sind.

Strukturen erhalten sich meistens unabhängig von einzelnen Akteuren. Andererseits werden Strukturen nicht als so „selbständig“ gefaßt, daß sie vollkommen von Fluktuation oder Personalwechsel unabhängig zu machen sind. Wechseln die Akteure einer Organisation, dann ist die Reproduktion der Strukturen immer von deren Fähigkeit und Bereitschaft abhängig, die damit verbundenen Routinen beizubehalten. Die meisten Akteure werden zwar dabei nicht über ausreichend Ressourcen verfügen, um Routinen grundlegend zu verändern. Trotzdem ist diese Möglichkeit nicht auszuschließen, die Wiesenthal (1995) als „unkonventionelles Organisationslernen“ bezeichnet.

### Strukturen als Bedingungen organisationalen Lernens

Strukturen können als Bedingungen Lernen fördern und begrenzen, beispielsweise durch die Bereitstellung von Forschungs- und Entwicklungsgeldern oder bestimmter für eine Organisation lernfreundlicher Organisationsformen. Ebenso in diese Kategorie gehört der Hinweis auf die Wichtigkeit vorhandenen Wissens (in organisationalen und / oder übergreifenden Strukturen) für organisationale Lernprozesse. Giddens weist auf darauf bei der Erklärung der Entstehung des Staates hin:

„Eine Welt schon existierender Staaten macht es leicht, die Verfügbarkeit der Idee des Staates bzw. von Modellen der Staatsbildung zu erklären, denen ehrgeizige Führer und ihre Gefolgschaft nachstreben konnten.“ (Giddens 1995: 310)

Vorhandene Strukturen bilden dabei Erfahrungen und in der Vergangenheit geprägte Denk- und Handlungsmuster (der Organisation und ihres Kontextes, über den sie via Netzwerke und Mehrfachmitgliedschaften verbunden ist) ab, die den Ausgangspunkt für organisationales Lernen bilden (Probst 1994: 308). Die in historischen Entwicklungen aufgesuchten Strukturmuster geben so „verschlüsselte Hinweise auf die Pfade unabgeschlossener, abgebrochener, fehlgeleiteter Bildungsprozesse, die über das subjektive Bewußtsein des Einzelnen hinausgreifen“ (Habermas 1985: 70). Lernen beinhaltet so die Reflexion über künftige Handlungsmöglichkeiten „unter von der Vergangenheit geformten Bedingungen“ (Joas 1986: 244).

### Strukturen als Determinanten organisationaler Lernprozesse ?

Strukturen determinieren Lernprozesse in Organisationen nicht. Gegebenheiten der Umwelt führen zum Beispiel nicht zwangsläufig zu bestimmten Lernqualitäten, da diese immer von Akteuren und damit deren Bewußtsein, Motivation und Wahrnehmung abhängen. Akteure haben immer eine (begrenzte) Freiheit zu entscheiden, auf welche Signifikations-, Legitimations- oder Herrschaftsstrukturen sie sich beziehen (Whittington 1990: 202). Jeder Lernprozeß nimmt somit einen anderen Verlauf und Verallgemeinerungen sind nur in Bezug auf die dabei auftretenden Phänomene möglich, die in der Strukturati-

onstheorie die grundlegenden Kategorien des sozialen Lebens bilden (siehe auch empirisch: Eisen 1996: 256).

Im folgenden werden die Strukturdimensionen Signifikation, Herrschaft und Legitimation sowohl als Ergebnis, als auch als (fördernde und hemmende) Bedingung organisationalen Lernens diskutiert.

### 3.3.1.1 Signifikation

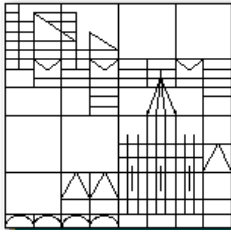
Signifikationsstrukturen werden durch Regeln gebildet. Regeln sind (hier: sinnorientierte) „methodische Verfahrensweisen sozialer Interaktion“ (Giddens 1995: 70), auf die sich Akteure bei der Ausübung von Routinen beziehen. Die Definition „Learning is the process of modifying one’s cognitive maps or understandings“ (Fiol 1994: 404) betont diesen Aspekt (siehe insbesondere die Arbeiten von K. Weick; Eberl 1996: 154ff.; Barr/Stimpert/Huff 1992: 18). In Organisationen manifestieren sich Signifikationsstrukturen in der „Sprache“, die in einer Organisation gesprochen wird, in „Mythen und Heldenerzählungen“, in oft gebrauchten Metaphern oder einfach in den Bedeutungen, die bestimmte Begriffe haben. Zugang zu den „Signifikationscodes“ (Giddens 1995: 45) erhält man primär über die „Erzählungen“ oder „Stories“ (Tenkasi/Boland 1993; Boyce 1995) der Akteure, aber auch über Schriftstücke oder Dateien (Bloor/Dawson 1994: 278).

Wissenstyp	Sinnbezug organisationalen Lernens	Beispielhafte Inhalte des Wissens
<i>Dictionary Knowledge</i> "what-is" (Definition und Beschreibung)	Lernbedingungen	⇒ Organisationsziele ⇒ Intendierte oder implementierte Strategien ⇒ Aufbau- und Ablauforganisation
<i>Directory Knowledge</i> "how-to" (Kausalbeziehungen)	Lernstrategien	⇒ Lerninstrumente und -methoden zum Erwerb und Erhalt von Wissen
<i>Recipe Knowledge</i> "what-should (not)-be-done to improve s.th." (Rezeptwissen)	Lernnotwendigkeiten	⇒ Lernziele ⇒ Empfehlungen für Inhalte ⇒ Normen
<i>Axiomatic Knowledge</i> "why are things like they are" (historisch-evolutionäre Beschreibung der Entstehung und Entwicklung einer Organisation)	Lernerfahrungen	⇒ Heldenerzählungen über vergangene Lernepisoden ⇒ Lernpfade ⇒ „schicksalhafte“ Entscheidungen

**Abbildung 10: Sinn- und Wissenstypen organisationalen Lernens**

#### Signifikationsstrukturen als Ergebnis organisationaler Lernprozesse

Organisationale Lernprozesse äußern sich in der Transformation der vielfältigen Sinnbezüge von Akteuren. Vielfältig sind Signifikationsstrukturen deshalb, weil sie in unterschiedliche Dimensionen aufteilbar sind, die Sackmann (1991) als „Typen kulturellen Wissens“ bezeichnet hat. Diese Wissenstypen enthalten aus lerntheoretischer Sicht verschiedene Aspekte oder Sinntypen organisationalen Lernens, die in



vorgelegt von: Wolfgang Behr  
Thüringerweg 18  
D-89522 Heidenheim

Matr.nr.: 01/298765

1. Gutachter: Herr Prof. Dr. R.G. Klimecki
2. Gutachter: Herr Prof. Dr. W. Seibel

Konstanz, im Juni 1997

**Wolfgang Behr: Organizational Learning from a Structurationist Perspective,  
Diplomarbeit, Konstanz 1997**

Abstract

*This paper discusses organizational learning from the viewpoint of Anthony Giddens' theory of structuration. It makes reference to the current discussion of organizational learning and employs the theory of structuration, which is increasingly used in organization and management theory (see for example the special issue on „action, structure and organizations“ in *Organization Studies* 1997, 18/1). For this reasons, the paper accomplishes two things simultaneously: it gives theoretical based answers to some pre-eminent criticisms on organizational learning and it applies an approach which is still rather uncommon in its substance. Therefore, an illuminating and innovative perspective is added to the field of organizational learning and change.*

At the beginning (chapter 1), „reflexivity“ is taken as one of modernity's most characteristic features which is incorporated in every social situation. According to Giddens, reflexivity is defined as the tendency to routinely incorporate new information about conditions of action as a means of altering or reorganizing those conditions. As reflexivity is a condition for learning, every social situation incorporates at least the potential of learning.

Furthermore it is argued, that current discussions and approaches of organizational learning are marked by fragmentation, a predomination of epistemological questions, uncertainty concerning the relation of individual and collective learning and a lack of insight in the role power and motivation play in learning processes. As a response, structuration theory offers an integrative approach, which gives priority to ontological instead of epistemological questions and which provides an interesting answer of the action-structure problem as well as integrated concepts on power and motivation. Thus, the „overall framework of structuration theory ... is relevant to anyone writing about very broad questions of social organization and transformation...“ (Giddens 1991: 213).

In chapter 2, some general social scientific features of structuration theory are discussed. Subsequently, the core concepts of the theory are explained.

Structuration theory is an attempt to reconcile the action-structure-dualism in social science and provides an ontological framework for the analysis of human social activities. At its centre, Giddens puts the theorem of the *duality of structure* which gives priority to social practices as opposed to actors and structures. In this sense, structures are both produced by human action and are at the same time the medium of human action. Thus, structuration encapsulates the recursive elements of social life, which are fundamental to social organization, change and to organizational learning.

Some general remarks about organizational learning from a structurationist perspective are made at the beginning of **chapter 3**. Notions of "organization" and "learning" are developed. Organizational learning



ing can then be understood as the social processes brought about by human actors which lead to a transformation of structures and which define both the organization and its structural context. Therefore, actors use recursively structures, defined as virtual rules and resources, which both enable and limit organizational learning.

Organizational learning is related to action and structure. At the action-level, organizational learning refers to 3 forms of human interactions: communication, sanction and power. In terms of structures, these interactions reproduce structures of signification, legitimization and domination, which form the results and conditions of organizational learning.

From a structurationist point of view, different qualities of organizational learning can be distinguished. Current controversies about the relation of first and second order learning can be analytically solved if one considers two meanings of these qualities of learning: in terms of the depth or radicality of learning processes, incremental and radical learning define the poles of a dualism. In a more ontological sense, one can differentiate between reproduction and contradiction as both incorporated in organizational learning processes at the same time. Consequently, they are called a "duality" in terms of Giddens' action.

In Chapter 4, some general structural features of structuration theory are taken to reflect its inherent strengths and weaknesses for the discussion of organizational learning. These are due to the fact that every (modern) social theory logically incorporates structural contradictions. Some premises for interventions in organizational learning processes are provided.

## 1 Einleitung

Die Reflexivität des Lebens in der modernen Gesellschaft besteht darin, daß soziale Praktiken ständig im Hinblick auf einlaufende Informationen über ebendiese Praktiken überprüft und verbessert werden, so daß ihr Charakter grundlegend verändert wird.

(Giddens 1996b: 54)

Rahmenbedingungen: Organisationen in der „reflexiven Moderne“

Ich möchte Giddens' Modernitätstheorie als Ausgangspunkt für diese Arbeit nehmen. Dabei geht es um den Charakter eines ganz bestimmten, räumlich (Europa und Nordamerika) und zeitlich (Ende des 20. Jahrhunderts) definierten Kontextes, der auch als „zweite“ oder „reflexive Moderne“

(Giddens 1996b; 1997a; 1997b) bezeichnet wird. Die reflexive Moderne kann folgendermaßen gekennzeichnet werden:

Zum einen ist die zunehmende **Globalisierung** typisch, die mit steigenden grenzüberschreitenden Handelsströmen oder ausländischen Direktinvestitionen nur unzureichend beschrieben ist. Globalisierung ist treffender zu beschreiben als eine Art „Fernwirkung“ von räumlich weiter und zeitlich weniger entfernten sozialen Ereignissen auf lokale Handlungskontexte, die durch das Aufkommen direkter globaler Kommunikation und des Massenverkehrs ermöglicht wird (Giddens 1997b: 23 und 119ff.; zum Zusammenhang von Globalisierung und organisationalem Lernen siehe auch Strasser 1994). Die Folge ist, daß sich Akteure und Organisationen solcher Mechanismen und Zusammenhänge vermehrt bewußt werden müssen, wenn ihre Handlungsmöglichkeiten nicht eingeschränkt werden sollen.

Die reflexive Moderne wird außerdem geprägt durch eine „posttraditional **Gesellschaft**“, in der Traditionen zwar nicht verschwinden, aber zunehmend begründet und legitimiert werden müssen, wenn sie nicht als Fundamentalismen abgestempelt und verdrängt werden sollen.

Wir leben weiter in einer Welt der „hergestellten **Unsicherheit**“ (Giddens 1997b: 116). Hergestellte Unsicherheit heißt, daß das Ausmaß der Risiken völlig andere Formen annimmt, als bislang. Denn mit den Risiken sind Gefahren verbunden, die eine immer größere Anzahl von Menschen betreffen - man denke nur an die aktuelle Debatte um die Folgen der Globalisierung für die Arbeitswelt und die damit verbundenen steigenden sozialen Unsicherheitsfaktoren oder an globale Umweltprobleme. Der Kern der hergestellten Unsicherheit ist aber, daß sie nicht durch das „Schicksal“ oder unberechenbare und unbeeinflussbare Naturgewalten verursacht wird, sondern durch die Menschen selber, weil durch die zunehmende Interdependenz von Handlungskontexten diese für ihre eigenen Handlungsbedingungen zunehmend selber verantwortlich sind.

Wenn diese Unsicherheitsfaktoren mit der Globalisierung zusammenhängen und diese bedeutet, daß räumlich entfernte, aber zeitlich „nahe“ soziale Ereignisse große Wirkungen haben können (diesen Gedanken finden man bekanntlich auch in „chaostheoretischen“ Ansätzen), dann besteht kaum noch die Möglichkeit, die Risiken „auszutesten“ oder zu versuchen, ihnen mit linearen, an einfachen Regelkreismodellen („trial-and-error-learning“, siehe March/Olsen 1976) orientierten Lernmustern beizukommen. Im Unterschied zur ersten oder einfachen **Modernen** **erschöpfen sich zunehmend** die

### **Möglichkeiten geplanter und bürokratischer Gestaltung und Steuerung sozialer Systeme**

(Giddens 1997b: 101ff.). Diese These ist auch aus anderen Begründungszusammenhängen hinreichend bekannt und soll hier nicht weiter vertieft werden.

Diese so beschriebenen Muster oder strukturellen Kontexte, in welchen sich Akteure und Organisationen bewegen, führen fast notwendigerweise dazu, daß die soziale Welt in der reflexiven Moderne weitgehend **rekursiv** und **reflexiv** strukturiert ist.

Rekursiv heißt, daß Akteure die eigenen risikoreichen Bedingungen des Handelns selber schaffen, da ihr Handeln immer (meist unerkannte) strukturelle Handlungsfolgen hat, die das Handeln anderer Akteure und das eigene Handeln einschränken aber auch ermöglichen.

Sollen die ermöglichenden Aspekte des eigenen Handelns überwiegen, ist es notwendig, sich bewußt zu machen, wie und über welche Mechanismen man durch sein eigenes Handeln Kontexte schafft, die weiteres Handeln ermöglichen oder behindern. Diesen Bewußtmachungsprozeß - der von jedem Akteur routinemäßig ausgeführt wird und daher typisch ist für die reflexive Moderne - wird **alRe-reflexion** bezeichnet. Entscheidungen müssen auf der Basis mehr oder weniger ununterbrochener Reflexionen über die Bedingungen des eigenen Handelns getroffen werden, denn ein Rückzug aus den rekursiv strukturierten Prozessen ist - durch die zunehmende Globalisierung und Handlungsflögenvernetzung - kaum mehr möglich.

Reflexivität - als kontinuierlicher und routinemäßiger Check von Informationen über die eigenen Handlungsrouninen und deren Folgen - ist (aus Sicht kognitiver Lerntheorien) eine **Voraussetzung für Lernen** und eine Grundeigenschaft, die jedem Akteur zukommt und daher auch das Leben in Organisationen prägt. Giddens' soweit skizziertes Modernitätsverständnis schließt daher an die „Idee“ (Eberl 1996) lernender Organisationen an, nach der organisationale Veränderungsprozesse nicht mehr als Sonderfall, sondern als routinemäßiger Normalfall zu begreifen sind (Schreyögg/Noss 1996; Sackmann 1993).

Die so umrissenen Rahmenbedingungen basieren auf Giddens' Modernitätstheorie, die zwar zeitlich später als die Strukturationstheorie ausformuliert wurde (Giddens 1990), die aber strukturationstheoretische Konzepte aufgreift und radikalisiert. Sicherlich können diese Rahmenbedingungen nicht unbedingt auf jede einzelne Organisation bezogen werden. Trotzdem vertritt die Strukturationstheorie den Anspruch, grundlegende Probleme sozialer Systeme anzusprechen. Versteht man die Rahmenbedingungen daher eher als Aufzeigung von Trends und Entwicklungsmustern (und da steht sie ja in dieser Form und mit diesen Inhalten nicht allein), dann sind Organisationen (egal in welchem Sektor) quasi verdammt dazu, ständig zu lernen - ohne dabei eine Welt mit geringerer Unsicherheit erreichen zu können, da die zunehmende soziale Reflexivität in Zusammenhang mit Globalisierungsprozessen eine zunehmende Verschiebung und Auflösung des linearen Zusammenhanges zwischen „Wissen und Beherrschbarkeit“ (Giddens 1997b: 26) nach sich zieht.

#### Ziel der Arbeit

Das Besondere an der Strukturationstheorie liegt in ihrer Anknüpfung an verschiedene grundlegende

Theorietraditionen der Sozialwissenschaften und dem Versuch, diese vermittelnd zu integrieren. Da auch die Diskussion um organisationales Lernen durch diese Traditionen zum Teil geprägt ist und sich viele ihrer blinden Flecken und ungelösten theoretischen Probleme darauf zurückführen lassen, erscheint mir die Strukturationstheorie als vielversprechender Ansatz, der darauf eine konstruktive Antwort geben kann.

In der vorliegenden Arbeit soll der Ansatz von Giddens die sozialtheoretische Basis bieten für eine Diskussion organisationalen Lernens (OL), die zwar an die vorhandene Literatur zu diesem Thema zum Teil anknüpft, sie aber um eine eigene, integrative und sozialtheoretisch fundierte Sichtweise ergänzt.

Ausgegangen werden soll dabei zum einen von dem skizzierten Modernitätsverständnis, welches Reflexivität und Lernen zu einem Grundprinzip des sozialen Lebens erklärt und zum anderen von folgenden kritischen Anmerkungen zur OL-Diskussion, die auf einer überblicksartigen Einschätzung des OL-Diskussionsfeldes beruhen und nicht auf einer systematischen Aufarbeitung einzelner Arbeiten. Sie beschreiben aktuelle, primär theoretische Problemfelder, für deren „Lösung“ die Strukturationstheorie hilfreiche Konzepte anbietet.

#### Kritische Anmerkungen zur Diskussion um organisationales Lernen

Generell ist das Forschungsfeld wenig strukturiert, „da die multidisziplinären, zum Teil disparaten Ansätze ein paradigmatisches Bezugssystem entbehren.“ (Wiesenthal 1995: 138) Versuche einer organisationstheoretisch angeleiteten Fundierung organisationalen Lernens sind eher rar (Wiegand 1996: 2 und 309-313). Die Fragmentierung und mangelnde theoretische Fundierung geht nicht nur damit einher, daß es kein (akzeptiertes) Modell gibt, auf dem die weitere Forschung aufbauen könnte (Strauss 1994), sondern sie führt auch dazu, daß das Verständnis, was denn organisationale Lernprozesse ausmacht und wie sie zu verstehen sind, oberflächlich erscheint und über eine Metaphern- und Analogiebildung oft nicht hinausgeht (Schüppel 1996: 85).

Ein weiteres generelles Problem stellt die Frage dar, wie das **Verhältnis zwischen individuellem und organisationalem Lernen** zu verstehen und zu konzeptionalisieren ist (Dodgson 1993: 382; Willke 1996: 286; Prange 1996: 169; Wiegand 1996: 294; Child 1997: 67 und 71; Cohen 1991; Cowan 1995; Balasubramanian 1996: 5). Dem liegt das Problem des Verhältnisses zwischen Akteur und Struktur (Subjektivismus und Objektivismus, Mikro und Makro etc.) zugrunde, das für die Organisationstheorie und die Sozialwissenschaften überhaupt grundlegend ist (Schiensstock 1993: 34ff.; Reed 1997; Bouchikhi/ Kilduff/ Whittington 1997; Knights 1997; Layder 1994). Auch die Auseinandersetzung zwischen kognitiven (eher am Akteur und seinen individuellen Lern- und Konstruktionsleistungen ausgerichteten) und behavioristischen (von Reiz-Reaktions-Strukturen ausgehenden) Lerntheorien ist im Prinzip darauf zurückzuführen.

Organisationales Lernen wird häufig in erster Linie in seiner **erkenntnisbezogenen Problemen**, die sich Organisationen stellen, diskutiert (siehe etwa die Zusammenfassung der Forschung schon bei Shrivastava 1983: 16f.; Cook/Yanow 1993; March/ Sproull/ Tamuz 1991). Der Schwerpunkt liegt mehr auf Fragen der Gewinnung, Speicherung und Nutzung von Wissen (Huber 1991; Hedberg

1981; March 1991), als auf den damit verbundenen sozialen Prozessen, die gerade in kollektiven Lernprozessen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen (Dodgson 1993: 390; Ayas/Foppen o.J.). Der Grund dafür ist darin zu finden, daß in der OL-Forschung gerne von individuellem Lernen ausgegangen wird und davon dann auf Organisationen geschlossen wird und letztere schließlich analog als Lernsubjekte konstruiert werden. Dadurch gerät allerdings die für Organisationen oder soziale Systeme typische soziale und interaktive Komponente nicht ausreichend in den Blick. Vielmehr ist es gerade für organisationale Lernprozesse typisch, daß sie weniger ein Erkenntnis- und Wissensproblem darstellen, als ein soziales Problem.

Dies kommt in einer Erfahrung von Chris Argyris zum Ausdruck, die aus Sicht der Strukturierungstheorie typisch ist für Lern- und Veränderungsprozesse: „the players knew what had to be done.“ (Argyris 1996: 81) Ein Ansatz organisationalen Lernens muß also gerade auf diese Fragen Antworten geben. Nach Problemen in Zusammenhang mit der begrenzten Rationalität menschlichen Bewußtseins oder den „cognitive and evaluative limitations on organizational learning“ (March/Olsen 1976: 55; Türk 1992: 1639) werden daher nun verstärkt Probleme im Zusammenhang mit Kommunikation, Werten, Netzwerken, Koordination oder Macht wichtig.

Organisationales Wissen (als Inhalt organisationaler Lernprozesse) kann nicht von handelnden Akteuren getrennt werden (Blackler 1995: 1022). Handeln steht aber wiederum mit der Ausübung von **Macht** in „logischer Verbindung“ (Giddens 1995: 65-67). Frost und Egri (1991) konnten beispielsweise zeigen, daß gerade Innovationsprozesse - in deren Verlauf neues Wissen über Produkte oder Prozesse erworben wird und die daher als Lernprozesse zu verstehen sind (Bronner 1980: 1221; Brown/ Duguid 1991: 50ff.; Van de Ven/Polley 1992) - nicht politisch neutral sind. „Innovation is, at its core, a political and social process of change.“ (Frost/Egri 1991: 229; siehe auch Bouwen/Fry 1991; Wiesenthal 1995: 143; Becker/Ortmann 1994: 221ff.) Generell kann gesagt werden, daß Macht und Mikropolitik (Pfeffer 1981; Küpper/Ortmann 1988) bislang allenfalls als Begleitphänomene organisationalen Lernens verstanden werden (obwohl Ausnahmen existieren; siehe Copepy 1995; Hanft 1995; Felsch 1996; Brown/Duguid 1991).

Und wenn, dann wird Macht primär in ihren lernhemmenden Auswirkungen analysiert. So sind bei Chris Argyris „Koalitionen“, „Konflikte“ und „Machtspiele“ Merkmale der sogenannten „Model I theories in use“, welche die kollektiv-kognitiven Grundannahmen für eher lernschwache Organisationen bilden; Argyris 1996: 82. Das Verständnis organisationaler Lernprozesse scheint daher vertieft zu werden, wenn man „the omnipresence of conflict, politics, and coalition groups“ (March 1988) in ein Konzept einbringt, das sich - bedingt durch seine Herkunft aus individuellen Lerntheorien - auf kognitive Prozesse konzentriert (Walsh 1995) und dabei deren Machtrelevanz sowie die lernfördernden Aspekte von Macht nicht anerkennt.

## 2 Die Theorie der Strukturierung

Im folgenden soll die Theorie der Strukturierung zuerst wissenschaftstheoretisch charakterisiert werden (Kapitel 0). Die dabei erarbeiteten Ergebnisse knüpfen an die kritischen Anmerkungen zur OLT-Diskussion im vorangegangenen Kapitel an und geben so vorweg einen Ausblick auf das Lösungspotential der Strukturierungstheorie. Dieses Kapitel dient zudem der Klarstellung, welche Phänomene in einer strukturierungstheoretischen Diskussion organisationalen Lernens im Mittelpunkt stehen und welche Aussagen generell mit einem strukturierungstheoretischen Analyseraster beansprucht werden können. In der Folge werden die Kernkonzepte der Strukturierungstheorie herausgearbeitet und erläutert (Kapitel 0). Das Kapitel wird dann abgeschlossen mit der Diskussion des Giddens'schen Verständnisses von sozialem Wandel (Kapitel 0), das zahlreiche Anknüpfungspunkte an die Diskussion um kollektive Lernprozesse aufweist.

Das Kapitel beschränkt sich auf die Darstellung der Theorie, wobei nur die Konzepte und Theoreme hervorgehoben werden, die für die Analyse organisationaler Lernprozesse besonders hilfreich scheinen. Hier wird also nicht der Anspruch erhoben, eine umfassende Darlegung oder gar Diskussion des Giddens'schen Ansatzes zu bieten. Dazu sei verwiesen auf die Bände von Craib 1992, Clark/Modgil/Modgil 1990, Bryant/Jary et al. 1991 und Held/Thompson 1989 sowie verschiedene Sekundärbeiträge, die im Literaturverzeichnis zu finden sind.

### Die Strukturierungstheorie in der Organisationstheorie und -forschung

Beginnend mit dem Artikel von Ranson/ Hinings/ Greenwood (1980), findet die Strukturierungstheorie zunehmend Eingang in die theoretische und empirische Organisationsforschung. Einen Überblick dazu geben der Artikel von Sydow und Windeler (1996, Figure 2 „Studies of organisation and management from a structurationist perspective“), der dem Autor als Vorabdruck zur Verfügung gestellt wurde, sowie der Artikel von Richard Whittington (1992, Zitationsanalyse auf Seite 698).

#### 2.1 Wissenschaftstheoretische Einordnung der Strukturierungstheorie

Die Theorie der Strukturierung wurde von dem englischen Soziologen Anthony Giddens (\* 1938) entwickelt. Die reifste und jüngste Form hat er publiziert in *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, 1984. In der vorliegenden Arbeit soll aus Lesbarkeitsgründen auf die deutsche Übersetzung dieses Werkes (Die Konstitution der Gesellschaft, 2. Auflage, erschienen 1995 im Campus-Verlag) zurückgegriffen werden.

2.1.1 Sozialtheorie im Zeitalter der Postmoderne: Die Strukturierungstheorie als „grand theory“  
Giddens legt auf die Bezeichnung „social theory“ (statt „sociological theory“) großen Wert. Denn es geht in der Strukturierungstheorie darum, Themen aufzugreifen, die das Anliegen aller Sozialwissenschaften (und nicht nur der Soziologie) sind und sogar „in die Philosophie ausgreifen“ (Giddens 1995: 30). Diese Themen bestehen für Giddens in der Frage nach dem Wesen menschlichen Handelns und der handelnden Person, der Frage der Konzeptionalisierung von Interaktion und ihrer Beziehung zu Institutionen sowie der Frage der praktischen Bedeutung sozialwissenschaftlicher Ansätze (Giddens 1995: 30). Die Strukturierungstheorie kann daher als Grundlagentheorie gelten, die die

Möglichkeiten umfassender Theorieentwürfe noch nicht für ausgeschöpft hält. Kiessling (1988a: 29) bezeichnet die Strukturationstheorie daher auch als „grand theory“ (dagegen Gregory 1990: 220): „A grand theory is a broad conceptual scheme with systems of interrelated propositions that provide a general frame of reference for the study of social processes and institutions.“ (Abraham 1982: 10) Giddens sieht sich damit selber - in Abgrenzung zu „postmodernen“ Autoren - als Vertreter einer „radikalisierten Moderne“ (Giddens 1996b), in der systematisches Wissen über soziale Phänomene und Entwicklungen durchaus noch möglich ist (zur Gegenüberstellung der Postmoderne und der „Radikalisierten Moderne“ in Giddens Modernitätstheorie siehe Giddens 1996b: 186; Giddens 1991: 211; Beck 1996; Ortman 1996; Wagner 1996; Parker 1995; Weik 1996).

Dem stehen schon Gouldner 1970 und insbesondere die Vertreter postmoderner oder poststrukturalistischer Ansätze seit den frühen 80er Jahren entgegen, die das Ende der „großen Erzählungen“ (Lyotard 1984) angekündigt und verfolgt haben und an deren Stelle lokale und partikularisierte Wissensformen stellen (Lemert 1993: 489-503; Chia 1996). Gleichwohl geht Giddens an einigen zentralen Beobachtungen der Postmoderne und des Poststrukturalismus nicht vorbei, sondern bezieht sie in seinen Ansatz mit ein. Dies betrifft zum einen seine Sympathie mit der poststrukturalistischen Rekapitulierung einer „Dezentrierung des Subjektes“, die er jedoch nicht mit einer „Elimination des Subjektes“ (Joas 1986: 12) verwechselt haben möchte. Zweitens betrifft es seine Konzeption von „Macht“, die Macht nicht als „Gefälle interaktiver Durchsetzungsmöglichkeiten“ (Joas 1986: 239), sondern - vorsichtiger - als Mittel zur Gestaltung der „Welt“ versteht. Macht ist zudem zwar an Akteure gebunden, diese sind jedoch von der Verfügbarkeit von Ressourcen abhängig. Ebenso postmodern mutet Giddens' „virtuelles“ Strukturverständnis an, welches von den Arbeiten französischer Poststrukturalisten wie Derrida oder Foucault inspiriert zu sein scheint (Neuberger 1995: 321). Damit weckt die Strukturationstheorie Hoffnungen, das **kaum strukturierte OL-Forschungsfeld** (siehe Einleitung) stärker integrieren zu können.

#### 2.1.2 Theoretische Diplomatie: Vermittlung zwischen Subjektivismus und Objektivismus

Giddens möchte zwischen hermeneutisch-phänomenologisch-interpretativem (im folgenden einfach Subjektivismus) und positivistisch-objektivistischem (Objektivismus) Paradigma (Burrell/Morgan 1979: 21; Astley/Van de Ven 1983) „vermitteln“. Er wirbt daher - metaphorisch gesprochen - für die Aufnahme „diplomatischer Beziehungen“ zwischen beiden Paradigmen. Als „sozialtheoretischer Diplomat“ versteht Giddens die beiden Positionen dabei gerade nicht als Paradigmen im Sinne von Kuhn (1962), denn Paradigmen würden sich entsprechend der Kuhn'schen Inkommensurabilitätstheorie gegenseitig ausschließen (so bei Burrell/Morgan 1979). Paradigmen können entweder gleichberechtigt nebeneinander bestehen (wenn genügend Raum für beide vorhanden ist) oder sie lösen sich gegenseitig ab (siehe dazu insbesondere Weaver/Gioia 1994 und 1995; De Cock/Rickards 1995). Giddens wählt keine von beiden Alternativen, sondern möchte über eine Vermittlung beider zu einem völlig neuen Ausgangspunkt kommen (Kießling 1988b: 288 f.). Sein Ansatz ist daher mit Reed (1985: 175ff.) als „integrationist“ zu bezeichnen. Seine Vermittlungsstrategie besteht - eben in diplomatischer Manier - darin, eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Positionen zu suchen. Diese

besteht seines Erachtens in der Suche nach „Verallgemeinerungen“ (Giddens 1995: 32-33).

**Beide** Verallgemeinerungen sind in Bezug aufeinander „instabil“. Denn zum einen kennen Akteure nicht oder nur in begrenztem Umfang die Bedingungen (Strukturen) ihres Handelns (Kritik am Subjektivismus), zum anderen verändern sich Aussagen über diese Bedingungen (Strukturen) durch die Fähigkeit der Akteure, diese zu erkennen und ihr Handeln entsprechend anders auszurichten, also zu lernen (Kritik am Objektivismus).

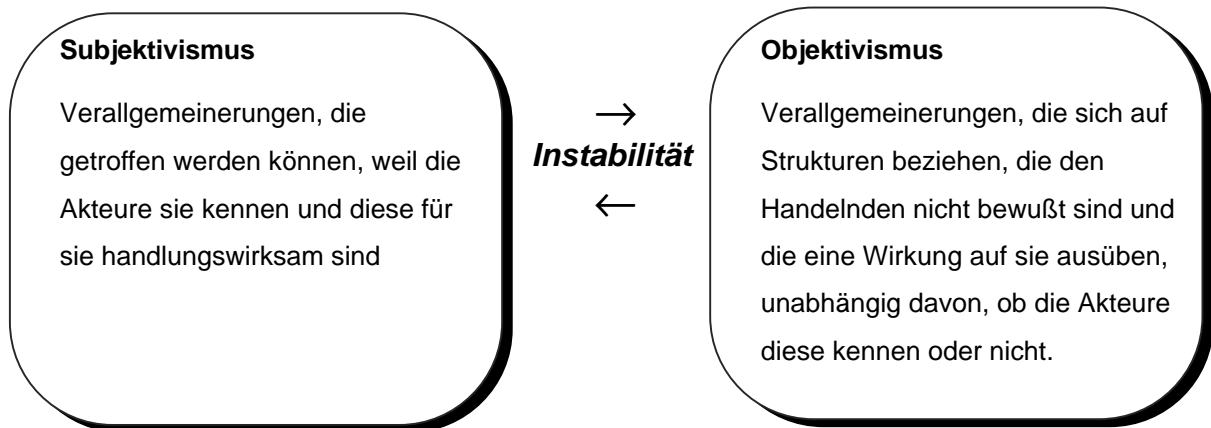


Abbildung 1: Formen der wissenschaftlichen Verallgemeinerung im subjektivistischen und objektivistischen Paradigma

Dies verdeutlicht das Theorem der „doppelten Hermeneutik“, das darauf hinweist, daß nicht nur die Sozialwissenschaften die Bedeutungsrahmen der Akteure interpretieren, sondern daß diese ebenso die Ergebnisse der Sozialwissenschaften in ihr Wissen aufnehmen und ihr Handeln danach (zum Teil) ausrichten können (Giddens 1995: 429; Giddens 1996b: 26; Chia 1996). Sozialwissenschaftliche Forschung ist damit keine Einbahnstraße. Sozialwissenschaftliche („objektive“) Erkenntnisse oder Konzepte werden durch Beobachtung des Handelns und der Aussagen von Akteuren erworben und wieder in die Gesellschaft zurückgekoppelt. Dabei beeinflussen sie das Denken und Handeln der Akteure und erfüllen sich schließlich in gewisser Weise selbst, wenn auch immer in mehr oder weniger veränderter Form. Man denke etwa an die Studie von Womack/Jones/ Roos (1992). „Lean Production“ bezeichnet dort - als sozialwissenschaftliche Erkenntnis - bestimmte japanische Produktions- und Managementmethoden, die sicher auch durch Veröffentlichungen über diese Produktionsmethode partiell in europäische und nordamerikanische Unternehmen übertragen worden ist (Becker/Ortmann 1994: 237-240; Kern/Schumann 1984).

Für einen vermittelnden Grenzgang zwischen verschiedenen (Forschungs-) Kulturen ist eine Diplomatensprache notwendig, mittels derer zwischen verschiedenen Forschungs- und Theoriesprachen übersetzt werden kann (Neuberger 1995: 289). Denn für unterschiedliche Paradigmen ist der Zusammenbruch sinnvoller Kommunikation aufgrund unterschiedlicher Bedeutungen grundlegender Begriffe typisch (Kuhn 1962: 160 f.). Daher ist die Zuweisung neuer Bedeutungsinhalte zu bekannten Begriffen und die Schaffung neuer Begrifflichkeiten ein weiteres



Merkmal des Giddens'schen Ansatzes, wie etwa an Giddens' Handlungs-, Struktur- oder Machtbegriff besonders deutlich wird.

**Subjektivismus und Objektivismus stehen sich dabei auf verschiedenen** Ebenen gegenüber, so wie auch diplomatische Beziehungen in der Politik immer auf verschiedenen Ebenen unterhalten werden. Neben dem Dualismus in der *epistemologischen Dimension*, der die unterschiedliche Meinungen bezüglich der Möglichkeit wissenschaftlicher Aussagen betrifft, besteht ein Dualismus in der *theoretischen* oder *ontologischen Dimension* (Neuberger 1995: 288), der den Unterschied zwischen „Handlung“ und „Struktur“ meint. Beide Dimensionen sind nicht immer eindeutig zu trennen. In dieser Arbeit soll aber dem Giddens'schen Schwerpunkt auf der Vermittlung der ontologischen Dimension (siehe das nachfolgende Kapitel) gefolgt werden.

**Damit greift die** Strukturierungstheorie auch das zweite in der Einleitung genannte Problemfeld auf; denn das Problem der Vermittlung **individuellen und organisationalen Lernens** beruht gerade auf dem wiederum für die Sozialwissenschaften grundlegenden Problem des Verhältnisses zwischen Akteur und Struktur.

### 2.1.3 Die Strukturierungstheorie als Sozialontologie

**Eine** wissenschaftstheoretische Einordnung muß gerade im Hinblick auf die mittlerweile erreichte Bedeutung erkenntnistheoretischer Fragen in der Organisations- und Managementlehre (siehe die Debatte um den Konstruktivismus bei Fischer 1995; Probst 1986; Glasersfeld 1985) den epistemologischen Standpunkt von Giddens ansprechen.

**Giddens** hält eine Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragen zwar für notwendig, meint aber, daß diese zu stark von ontologischen Fragestellungen ablenken. Insbesondere die post-moderne Anzweiflung von Wahrheitspostulaten aller Art wird von ihm kritisiert, da sie eher Ausdruck denn Lösungsperspektive für profunde institutionelle Veränderungen der „radikalisierenden“ Moderne ist (Giddens 1991: 207 f.; Giddens 1996b: 66 ff.). Diese Veränderungen bestehen neben der Globalisierung und der Enttraditionalisierung in der intrinsischen Reflexivität der Moderne, die schließlich relativistische Positionen erst möglich mache:

*„Modernity's reflexivity refers to the susceptibility of most aspects of social activity, and material relations with nature, to chronic revision in the light of new information or knowledge. Such information or knowledge is not incidental to modern institutions, but constitutive of them - a complicated phenomenon, because many possibilities of reflection about reflexivity exist in modern social conditions.“ (Giddens in Cassell 1993: 293 f.)*

*Die Strukturierungstheorie ist daher nicht epistemologisch, sondern ontologisch konzipiert (Giddens 1991: 201 und 203; Neuberger 1995: 314) und greift die Konzentration auf Erkenntnisprobleme und die Vernachlässigung von Machtphänomenen in der Diskussion um organisationales Lernen auf.*

*Giddens geht es um die Bereitstellung analytisch-begrifflicher Mittel oder „sensitizing devices“ (Giddens 1990: 33) zur Erforschung von menschlichem Handeln, von Institutionen und der Verbindung zwischen beiden.*

Structuration theory „is the label I attach to my concern to develop an ontological framework for the study of human social activities. By ‘ontology’ here, I mean a conceptual investigation of the nature

of human action, social institutions and the interrelations between action and institutions.“ (Giddens 1991: 201)

Da Giddens Überlegungen zur **Grundlage** und Form sozialwissenschaftlicher Theorien anstellt und eine übergreifende, allgemeinste Theorie über die Welt oder von Gesellschaft entwerfen will, ist sie schließlich auch als „Metatheorie“ (Fuchs et al. 1988: 498) zu bezeichnen. Sie bewegt sich damit zwischen Erkenntnis- und Realtheorie. In Abbildung 2 (s.a. Röd 1994) wird die Strukturierungstheorie in ein Schema sozialwissenschaftlicher Theorien eingeordnet, welches die Strukturierungstheorie von den beiden anderen Theorietypen abgrenzt (Cohen 1987: 280).

Theorietypus Beispiele	Aussagefokus
<b>Erkenntnistheorien</b> Kritischer Rationalismus, Konstruktivismus	epistemologisch (Subjekt, Voraussetzungen und Bedeutung von Erkenntnis)
<b>Metatheorien</b> Strukturierungstheorie	ontologisch (Zentrale Phänomene der sozialen Welt)
<b>Realtheorien</b> Evolutionstheorie, Kontingenztheorie	empirisch (Empirische Phänomene)

Abbildung 2: Sozialwissenschaftliche Theorietypen

## 2.2 Kernkonzepte der Strukturierungstheorie

### 2.2.1 Die Dualität von Struktur

„Entscheidend für den Begriff der Strukturierung ist das Theorem der Dualität von Struktur ... Konstitution von Handelnden und Strukturen betrifft nicht zwei unabhängig voneinander gegebene Menge von Phänomenen - einen Dualismus - sondern beide Momente stellen eine Dualität dar. Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren.“ (Giddens 1995: 77)

Die Strategie, die Giddens verfolgt, um den erwähnten Dualismus zwischen Handlung und Struktur zu überwinden, besteht darin, beide Aspekte als Facetten ein und desselben Phänomens, nämlich der Strukturierung, zu verstehen. Zentrales Forschungsfeld der Sozialwissenschaften sind daher weder die Erfahrungen individueller Akteure, noch die Existenz gesellschaftlicher Totalitäten (Strukturen), sondern über Raum und Zeit wiederkehrende *soziale Praktiken* und deren Veränderung (Giddens 1991: 203; Clark 1990: 25; Walgenbach 1995: 763 f.). Ian Craib formuliert diese These in Anlehnung an Ira Cohen folgendermaßen: „Giddens gives priority to the making of history rather than the makers.“ (Craib 1992: 37) Soziale Praktiken werden zwar durch bewußt und intentional handelnde

Akteure hervorgebracht, diese handeln jedoch immer in einem strukturierten Kontext, der sie allerdings wiederum nicht determiniert, sondern sowohl ermöglichenden (enabling) als auch begrenzenden (constraining) Charakter hat. Struktur ist nicht unabhängig von den Akteuren zu verstehen, sondern sie wird von diesen durch ständige Bezugnahme auf sie rekursiv reproduziert (was immer auch ihre Veränderung bedeuten kann, siehe Ortmann 1995: 90).

„Menschliche soziale Handlungen sind ... rekursiv. Das bedeutet, daß sie nicht durch die sozialen Akteure hervorgebracht werden, sondern von ihnen mit Hilfe eben jener Mittel fortwährend reproduziert werden, durch die sie sich *als* Akteure ausdrücken. In und durch Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen.“ (Giddens 1995: 52)

Rekursiv **sind Reproduktionsprozesse** dann, wenn sie zirkulär sind, also wenn die Resultate der Prozesse in weitere iterative Runden der Reproduktion als Grundlage eingehen (siehe mit Beispielen für rekursive Reproduktionszusammenhänge Ortmann 1995: 81f.).

Giddens will damit das Problem vermeiden, Strukturen zu reifizieren und von Akteuren konzeptionell vollständig zu trennen. Structures are „both the medium and outcome of a process of structuration“ (Clark 1990: 25). Im Mittelpunkt *steht der Prozeß* der Vermittlung zwischen Handlung und Struktur (Strukturierung), der die Hervorbringung von Handlung durch Bezugnahme auf Struktur und die gleichzeitige Reproduktion dieser Struktur meint.

Durch den Prozeßcharakter von Strukturierung wird auch der Dualismus zwischen Statik und Dynamik durch eine neue Sichtweise abgelöst, die eigentlich nur Dynamik und fortwährende Veränderung kennt, allerdings ohne Kontinuitäten sozialer Systeme zu übersehen. Die Kontinuitäten sozialer Systeme sind anschaulicher mit der Metapher eines „Flußbettes“ zu umschreiben: Ein Flußbett stellt die Begrenzungen für das darin fließende Wasser dar, welches (durch Stromschnellen, Wasserstrudel etc.) eine innere Dynamik aufweist und sowohl das Ufer des Flusses bestimmt (welches eine gewisse Kontinuität aufweist und den Fluß erst als Fluß definiert), als auch dessen Verlauf mehr oder weniger schnell verändern kann (Überschwemmungen). Unter einem Fluß (Strukturierung) versteht man also sowohl das Flußbett (Struktur) als auch das Wasser (Akteure), welches ständig in Bewegung ist.

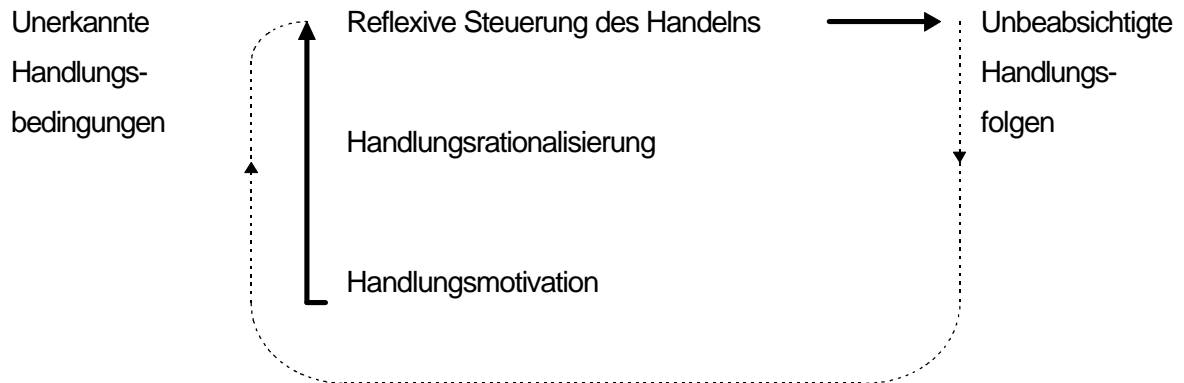
Den Flußströmungen entsprechen „soziale Praktiken“, die Ausdruck des dynamischen Wechselspiels zwischen Handlung und Struktur sind.

„Because of the dynamic interplay of the two constituent elements, structuration does not denote fixity, durability, **or even** a point reached in development. Structuration itself is ever a process and never a product.“ (Archer 1990: 75)

Die folgenden Konzepte der Theorie der Strukturierung führen letztlich immer wieder in zirkulärer Form auf das Dualitätstheorem als Kernthese der Strukturierungstheorie zurück. Das heißt, daß das gesamte Theoriegebäude im Prinzip um dieses herum aufgebaut ist. Sowohl Giddens' Akteurs- als auch sein Strukturverständnis können ohne die Kenntnis des Dualitätstheorems nicht verstanden werden.

## 2.2.2 Die Akteurs- und Handlungsebene

## 2.2.2.1 Akteure



Giddens' Akteursverständnis kommt im „Stratifikationsmodell des Handelnden“ (Giddens 1995: 55 ff.) zum Ausdruck (Abbildung 3):

Abbildung 3: Das Stratifikationsmodell des Handelnden

Die reflexive Steuerung des Handelns ist ein generelles Kennzeichen des Alltagshandelns der Akteure. Sie nehmen fortlaufend durch zielgerichtete (intentionale) und bewußte Steuerung Einfluß auf den fortwährenden Prozeß des sozialen Lebens (*durée*). Dies impliziert, daß Akteure Verständnis und Wissen um die sozialen und physischen Bedingungen, die Ziele und die Inhalte ihres Handelns haben, auch wenn sie dies normalerweise nicht *diskursiv* darlegen und dieses Wissen grundsätzlich begrenzt („bounded“, March/ Simon 1958) ist.

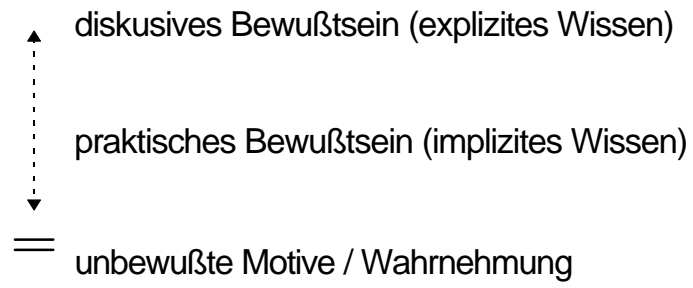
Der Grund für die Begrenztheit des Wissens liegt darin, daß den Akteuren viele ihrer Handlungsbedingungen und -folgen unbekannt sind. Diese bilden den strukturierten Kontext, innerhalb dessen die Akteure handeln und den sie durch ihr Handeln wiederum rekursiv reproduzieren (siehe im Unterschied von Giddens kritisierte funktionalistische Erklärungen; grundlegend Merton 1949, die weniger bei Akteuren als an „objektiv“ gegebenen manifesten und latenten (=unerkannten) „Funktionen“ sozialer Systeme ansetzen).

Ebenso wie über die Bedingungen ihres Handelns haben die Akteure routinemäßig ein „theoretisches Verständnis“ (Giddens 1995: 56) für die Gründe ihres Handelns. Dies kommt im Konzept der **Handlungsrationalisierung** zum Ausdruck. Dieses Verständnis ist ebenso primär im praktischen Bewußtsein verankert. Es bedeutet, daß Akteure normalerweise in der Lage sind, für ihr Handeln eine Erklärung abzugeben, wenn sie danach gefragt werden. Dies geschieht häufig in Situationen, in denen Dritten das Handeln eines Akteurs in irgendeiner Weise unverständlich ist oder eine „Fehlleistung“ erfolgt, also im praktischen Bewußtsein verankerte Routinen durchbrochen werden. Akteure handeln also nicht lediglich habitualisiert (Neuberger 1995: 295).

Während die Gründe sich auf die Ursachen von Handeln beziehen, drücken **Motive** bestimmte Bedürfnisse aus (Giddens 1995: 56). Motive können jedoch nicht so einfach wie praktische Bewußtseinsinhalte verbalisiert werden, da sie unbewußt und schwerer zugänglich sind. Konkretes, abgrenzbares Verhalten kann nach Giddens' Auffassung kaum unter Bezugnahme auf konkrete Motive erklärt werden. Diese sorgen vielmehr für „Gesamtpläne oder Programme“ (ebd.), die als generelle

Handlungsorientierungen den Rahmen für einzelne Verhaltensweisen abgeben.

Akteure **handeln** meistens unter Bezugnahme auf ihr praktisches Bewußtsein. In diesem ist Wissen enthalten, das die Akteure über ihre soziale Zusammenhänge und die Bedingungen ihres eigenen Handelns (zu) haben (glauben), das sie jedoch nicht ohne weiteres diskursiv ausdrücken können (Giddens 1995: 431; siehe auch Polanyi 1985). Das praktische Bewußtsein steuert das routinemäßige Handeln der Akteure und ist „das in Begegnungen inkorporierte *gemeinsame Wissen*“ (Giddens 1995: 55) der Akteure. Routinen (alles was gewohnheitsmäßig getan wird) spielen demnach in der Strukturationstheorie eine wichtige Rolle, da sie auf dem praktischen Bewußtsein der Akteure beruhen. Sie sind ein Grundelement sozialen Handelns (Giddens 1995: 36). Praktische Bewußtseinsinhalte können jedoch - im Unterschied zu Motiven - jederzeit relativ einfach verbalisiert und damit in das **diskursive Bewußtsein** gebracht werden. Der Verbindungen zwischen praktischem und diskursivem Bewußtsein sind also viel flüssiger und durchlässiger, als die zwischen der Bewußtseins- und der Motiv- bzw. Wahrnehmungsebene.



#### Abbildung 4: Bewußtseinsstufen

(nach Giddens 1995: 57; Polanyi 1985)

##### 2.2.2.2 Handeln und Macht

Giddens beschäftigt jedoch nicht nur die Intentionalität und Bewußtheit des Akteurs (Wissen), sondern auch seine Fähigkeit, durch Handeln in den Gang der Dinge eingreifen zu können (Layder 1994: 137). Handeln bedeutet „transformative capacity“ (Craib 1992: 36) oder die Fähigkeit, „einen Unterschied herzustellen“ (Giddens 1995: 66). Handeln setzt somit nicht nur kognitive Fähigkeiten (Bewußtheit, Intentionen etc., also „ability“) voraus, sondern auch „capability“ oder: „the power to do things“ (Oxford Dictionary). Handeln ist in einer strukturationstheoretischen Betrachtungsweise damit „logisch“ mit Macht verbunden, wobei diese wiederum weder wesensmäßig mit der Durchsetzung von Interessen, noch mit Konflikten verbunden ist, sondern ganz generell mit der Fähigkeit, bestimmte (physische und soziale) Ereignisse in irgendeiner Form beeinflussen zu können.

Was das „Wesen“ von Macht ist, ist bekanntermaßen umstritten und läßt sich an der Gegenüberstellung von **prozessuralen** und **institutionalen Machtkonzeptionen** erläutern (Fincham 1992). Die institutionale Konzeption untersucht Macht auf der Ebene „externer“ Strukturen (im herkömmlichen Sinne). Macht ist dann gebunden an eine Position, Klasse, Gruppenzugehörigkeit etc. Individuelle Strategien oder Persönlichkeitsmerkmale sind diesen Phänomenen nur nachgeordnet, da Macht als ein strukturelles Phänomen gesehen

wird (Pfeffer 1981: 289ff.) Diese Position kommt in folgenden Zitat zum Ausdruck (Ortmann et al. 1990: 20):

Machtausübung ist „Selektion von Verhaltensprämissen für einen anderen“ und „ist in dieser Funktion abhängig von Systemstrukturen...Systeme erzeugen Macht durch Selektion bestimmter Alternativkonstellationen... Macht ist mithin ein *strukturabhängige Selektion*“ (Luhmann 1969: 168).

Die prozessurale Konzeption untersucht dagegen Machtprozesse auf der Ebene sozialer Interaktionen und bindet sie an Machtstrategien, Koalitionsbildungen, Manipulation von Information oder neuerdings (zugeschriebene) Persönlichkeitsmerkmale wie Charisma (Conger/Kanungo 1988). Zu den neueren Ansätzen dieses Machtverständnisses wird häufig der Ansatz von Crozier/Friedberg gezählt:

„Macht kann man definieren als die gleichzeitige Fähigkeit, (a) für die anderen relevante Probleme an ihrer Stelle zu lösen, d.h. für sie relevante Ungewißheitszonen zu kontrollieren und (b) die Bereitschaft zu eben dieser Problemlösung zu verweigern.“ (Friedberg 1988: 42 f.)

Giddens weist daraufhin, daß beide Positionen sich jeweils aus entgegengesetzter Sichtweise kritisieren lassen und sie daher durch ein neues Machtverständnis abgelöst werden müssen, welches beide Positionen in vermittelnder Weise zu einem neuen Ausgangspunkt führt. Dem Vorwurf der „Strukturabstinenz“ (Jüngling 1995: 58) oder eben der „Akteursblindheit“ versucht sich Giddens in seiner Konzeption zu entziehen, indem er Macht an die Verfügbarkeit von **Ressourcen** bindet, auf die sich Akteure bei der Ausübung von Macht beziehen. Macht ist aus strukturationstheoretischer Sichtweise Akteurssache, als sie Interventionen von Akteuren in ihr Umfeld voraussetzt und sie ist strukturgebunden, als diese sich dabei auf Ressourcen beziehen, die die „Medien“ (Giddens 1995: 67) von Machtausübung darstellen und Herrschaftsstrukturen definieren.

1. Die Machtausübung charismatischer oder transformationaler **Führer** (Conger/Kanungo 1988; Bennis/Nanus 1985) kann demnach nicht rein eigenschafts- oder verhaltenstheoretisch erklärt werden (Steyrer 1995), sondern muß immer auch in ihrem strukturellen Kontext gesehen werden (Pettigrew 1987a: 651-660). Denn die Ausübung von Macht mittels Charisma setzt strukturationstheoretisch analysiert immer das Vorhandensein bestimmter kollektiver Wertvorstellungen und Sinnentwürfe voraus, die das Handeln charismatischer Führer legitimieren und sinnhaft verstehbar machen. Darauf weisen Ansätze charismatischer Führung selbst bereits hin, da charismatische Führungspersönlichkeiten immer auf die Folgebereitschaft anderer angewiesen sind, die dabei aber deren Handeln sowohl positiv bewerten (legitimieren) als auch verstehen müssen.
- 2.
3. Giddens weist schließlich (in Anlehnung an poststrukturalistische Machtkonzeptionen wie etwa der Michel Foucaults, siehe Burrell 1988: 227), darauf hin, daß die in sozialen Systemen existierenden Machtunterschiede (aufgrund unterschiedlichen Zugangs zu Ressourcen) nie die totale Verfügungsgewalt von „Mächtigen“ bedeuten („dialectic of control“). Akteure können vielmehr



immer anders handeln und stehen untereinander in Beziehungen, die durch ein Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit gekennzeichnet sind (Giddens 1995:67). Kollektives Handeln ist daher nie auf einzelne Personen rückführbar, da diese sich immer in ihren jeweiligen Autonomie-Abhängigkeits-Beziehungen orientieren müssen.

4. Macht ist so verstanden nicht negativ besetzt, denn **ohne** Ausübung von Macht ist Handeln schlicht nicht möglich. Giddens' Machtverständnis ist damit sehr viel breiter, durchdringender und neutraler als das anderer Ansätze (siehe auch Leflaive 1996: 23).

5. 2.2.3 Die Strukturebene

6. Ian Craib beginnt seine Erläuterungen zu „structures and structuration“ mit der Feststellung, daß es am einfachsten sei zu sagen, was Giddens nicht unter Strukturen versteht (Craib 1992: 40 f.). Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, Mißverständnisse leichter zu vermeiden, die daraus entstehen, daß Giddens einen gängigen Begriff verwendet und ihn mit einer relativ neuen Bedeutung versieht.

7.

8. Strukturen haben aus strukturierungstheoretischer Sicht keine objektive Existenz außerhalb der Akteure, sondern sie werden immer durch Akteure reproduziert. Technologie, verstanden als Struktur, ist beispielsweise nicht unabhängig von Akteuren in Organisationen zu verstehen, da sie durch Akteure interpretiert, eingeführt und als Ressource für deren Handeln genutzt wird. Gleichzeitig setzt sie jedoch durchaus bestimmte Grenzen für das Handeln der Akteure (Orlikowski 1992).

9. Strukturen sind daher keine gesetzesartigen Regelmäßigkeiten oder Determinismen (New 1984: 193), wie sie für kontingenz- oder evolutionstheoretische Ansätze in der Organisationstheorie typisch sind (Kieser 1993: 178 und 256f.). Strukturen, darauf wurde bereits hingewiesen, haben sowohl ermöglichenden als auch begrenzenden Charakter für das Handeln von Akteuren und werden von diesen rekursiv reproduziert (Outhwaite 1990: 63). Durch diesen „Akteurvorbehalt“ ist es prinzipiell immer möglich, daß **Akteure „anders handeln“**, als es der „Logik“ einer **Struktur entsprechen würde**.

10. **Die Analyse** von Strukturen darf nicht mit Makrosoziologie verwechselt werden. Denn soziales Handeln in Mikrokontexten (Outhwaite 1990: 63) ist untrennbar mit Strukturen verbunden, da Akteure sich im Handeln immer auf Strukturen beziehen.

Strukturen sind keine regelmäßigen, sichtbaren Muster sozialer Interaktion oder sozialen Handelns. Solchen Mustern (oder „patterns of aggregate behaviour that are stable over time“, New 1984: 192) behält **Giddens** den **Begriff** des Systems vor: Soziale Systeme sind „reproduzierte Beziehungen zwischen Akteuren oder Kollektiven, organisiert als regelmäßige soziale Praktiken“ (Giddens 1995: 77). Systeme bilden die *syntagmatische Dimension* von Struktur. Sie sind also nicht selber Strukturen, sind aber ohne diese auch nicht denkbar, da die **Strukturen** das **Wissen bereitstellen** (paradigmatische *Dimension*), welches für die Ausübung der sozialen Praktiken notwendig ist. Strukturen im Giddens'schen Sinne sind also nicht mit dem zu verwechseln, was traditionellerweise

unter „Organisationsstruktur“ oder auch unter „Organisationskultur“ verstanden wird.

Giddens' Strukturverständnis entspricht damit nicht dem in der Organisationstheorie verbreiteten (Loose/Sydow 1994: 173; Kieser 1993; Türk 1989), sondern es orientiert sich eher an der poststrukturalistischen Idee, daß Strukturen „Schnittpunkte von Gegenwärtigem und Abwesendem“ darstellen, deren zugrundeliegende Codes aus Oberflächenerscheinungen erst abgeleitet werden müssen (Giddens 1995: 68). Strukturen sind daher im Sinne einer virtuellen Ordnung (Neuberger 1995: 320) zu verstehen. Sie sind als „Erinnerungsspuren“ im Bewußtsein der Akteure vorhanden und orientieren als *Regeln und Ressourcen* deren Handeln. Erst durch die Bezugnahme von Akteuren auf solche Regeln und Ressourcen werden Strukturen in soziale Praktiken umgesetzt und erhalten auf diese Weise systemischen, d.h. empirisch beobachtbaren Charakter. „Structure only exists in its „instantiation“ in human action.“ (Layder 1994: 139) Strukturen sind also ohne kognitive Prozesse von Akteuren nicht denkbar und verstehbar.

„Structures, by contrast, ‘do not exist in time-space‘, but rather manifest ‘a virtual order of differences‘; they exist ‘paradigmatically‘, as an absent set of differences, temporally ‘present‘ only in their instantiation.“ (Dallmayr 1982: 431)

#### 2.2.3.1 Abstraktionsebenen von Struktur

Giddens unterscheidet zwischen verschiedenen Abstraktionsebenen von Struktur (Giddens 1995: 240), die ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Strukturen **sind** entweder näher (Strukturmomente) oder weiter (Strukturprinzipien) von Akteuren „entfernt“, das heißt, daß Akteuren in unterschiedlicher Weise bewußt ist, inwiefern sie durch ihr eigenes Handeln zur Reproduktion von Strukturen beitragen:

Strukturprinzipien - als „Prinzipien der Organisation gesellschaftlicher Totalitäten“ (Giddens 1995: 432). Auf dieser höchsten Abstraktionsebene werden Prinzipien der Verbindungen zwischengesellschaftlicher Systeme analysiert, die am weitesten in Raum und Zeit ausgreifen. Strukturprinzipien sind Konstrukte, die Gesellschaftstypen (Stammes-, traditionale und Klassengesellschaften) konstituieren. Für den Typus „Klassengesellschaft“ sind dies beispielsweise die Strukturprinzipien Privateigentum, Geld, Kapital oder Arbeitsvertrag. Akteuren ist die Reproduktion von Strukturprinzipien meistens am wenigsten bewußt.

**Strukturen** - als Regel-Ressourcen-Komplexe, die an der institutionellen Vernetzung sozialer Systeme beteiligt sind (Giddens 1995: 67-77). Strukturen sind gedankliche Logiken, die soziale Systeme **und deren Verknüpfungen** definieren. Sie beziehen sich also nicht nur auf eine bestimmte Organisation, sondern immer auch auf deren „Umwelt“, die durch ein solches Verständnis stärker mit der Organisation verschmilzt.

Strukturmomente - als „institutionalisierte Aspekte sozialer Systeme, die sich über Raum und Zeit hinweg erstrecken.“ (Giddens 1995: 432) Strukturmomente sind die eher „sichtbaren“ Aspekte ganz bestimmter sozialer Systeme. Strukturprinzipien und Strukturen sind zwar an der Konstitution einer Organisation beteiligt, sie definieren sie allerdings nicht abschließend. Strukturmomente werden von

Akteuren aufgrund ihrer größeren Sichtbarkeit und ihrer geringeren Raum-Zeit-Ausdehnung leichter erkannt. Sie definieren eher das direkte soziale Umfeld von Akteuren.

### 2.2.3.2 Regeln und Ressourcen

Strukturen werden durch Regeln und Ressourcen definiert. Insbesondere der Regelbegriff bedarf dabei der Klarstellung.

Regeln werden nicht (nur) als „formalisierte Vorschriften“ (Giddens 1995: 69) gedacht, da die Regeln, die die Reproduktion sozialer Systeme bestimmen, nicht von den Akteuren, die sich auf sie beziehen, zu trennen sind. Sie werden von Akteuren interpretiert und sind nur aus deren Handeln ableitbar. Gesetze oder Vorschriften als solche gelten daher noch nicht als Regeln. Denn Regelbefolgung ist nicht nur ein Merkmal von Bürokratien im Weber'schen Sinne, in denen die Amtsführung nach „generellen, mehr oder minder festen und mehr oder minder erschöpfenden, erlernbaren Regeln“ erfolgt (Weber zit. nach Kieser 1993: 46), sondern ist für jegliches soziales Leben typisch. Regeln sind besser „methodische Verfahrensweisen sozialer Interaktion“ (Giddens 1995: 70), die bei der Ausführung und Reproduktion sozialer Praktiken angewendet werden und auf die sich der Akteur primär über sein praktisches Bewußtsein in seinem Handeln bezieht (Giddens 1995: 73).

Regeln sind nicht an einzelne Verhaltensbeispiele gebunden. Sie sind immer ein **Aggregat von Handlungen**, die ein soziales System konstituieren.

Regeln sind nicht ohne die Bezugnahme auf Ressourcen zu konzeptionalisieren, denn: soziale Praktiken beziehen sich zwar auf Regeln, die die Kontinuität sozialer Praktiken definieren, können aber nur durch handelnde Akteure „instantiiert“ werden, was immer den Einsatz von Macht (und damit den Bezug auf Ressourcen) bedeutet.

Desweiteren unterscheidet Giddens verschiedene Merkmale von Regeln, anhand derer diese beschrieben werden können (Giddens 1995: 74):

intensiv	stillschweigend	informell	schwach sanktioniert
oberflächlich	diskursiv	formalisiert	stark sanktioniert

### Abbildung 5: Merkmale von Regeln

Giddens teilt schließlich **Regeln** in **zwei Aspekte** ein: in Regeln der **Signifikation** und Regeln der **Legitimation**. Signifikationsregeln regeln als „interpretative Schemata“ (siehe auch Walsh 1995; Bartunek 1984; Ranson/Hinings/Greenwood 1980) die Bedeutung und damit die Verstehbarkeit von Informationen und begründen kognitive Ordnungen sozialer Systeme. Sie sind Ausdruck der Konstituierung von Sinn in sozialen Systemen. Legitimationsregeln dagegen begründen die normative Ordnung eines Systems und damit die routinemäßige moralische Beurteilung sozialer Phänomene (Becker/Ortmann 1994: 215).

Akteure beziehen sich in ihrem Handeln nicht nur auf Regeln, sondern immer auch auf **Ressourcen**.

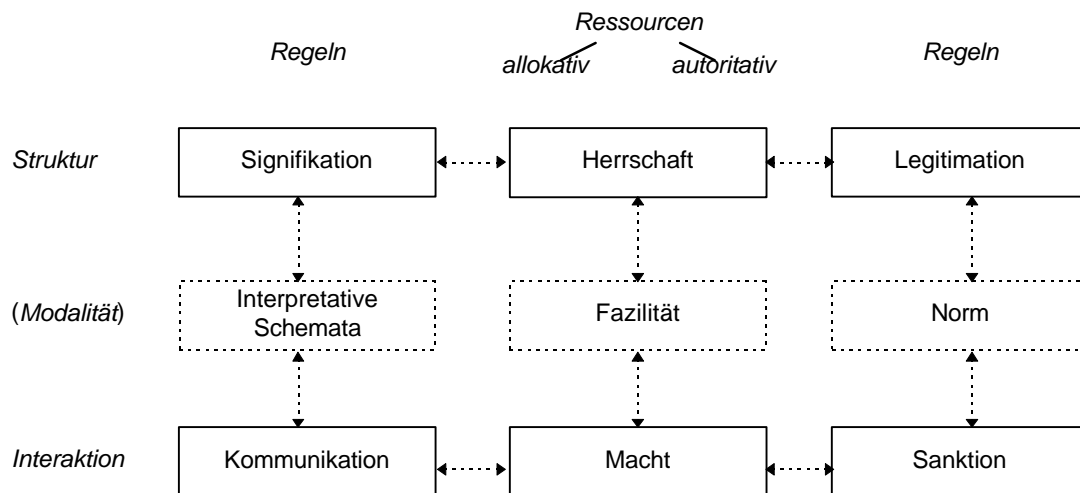
Dies teilt Giddens in **zwei Formen**, nämlich **allokative und autoritative Ressourcen**. Erstere ermöglichen (wenn man sie zur Verfügung hat) oder begrenzen (wenn sie einem fehlen) die (immer begrenzte) Kontrolle über materielle Merkmale der Umwelt, insbesondere Produktionsmittel, Rohstoffe, Güter oder Geld. Autoritative Ressourcen beziehen sich dagegen auf die Macht über Personen. Gespeicherten Daten, bürokratischen Prozeduren, Leitbilder, Informationen, verbreitete Managementideologien oder Belohnungs- und Beurteilungssysteme - um nur einige Beispiele zu nennen - sind somit je nachdem, ob sie die Kontrolle über Sachen oder über Personen ermöglichen, als allokative oder als autoritative Ressourcen zu bezeichnen (Sydow et al. 1995: 26). Die Funktion von Ressourcen ist somit kontingent und hängt von dem jeweiligen Objekt der Machtausübung (materielle Mittel oder Personen) ab.

### 2.2.3.3 Strukturierungsdimensionen

Abbildung 6 (Giddens 1995: 81) faßt die Zusammenhänge von Handlung und Struktur in ihren unterschiedlichen Dimensionen auf beiden Ebenen zusammen.

Giddens leitet aus den beiden Aspekten von Regeln die **Strukturierungsdimensionen Signifikation** und **Legitimation** ab. **Herrschaftsstrukturen** sind dagegen mit der Bezugnahme von Akteuren auf allokative und / oder autoritative Ressourcen verbunden. Diesen Strukturdimensionen entsprechen die **Handlungsdimensionen Kommunikation, Sanktionierung und Macht**. Dabei führt Giddens die Vermittlungsebene der **Modalitäten** ein. In ihnen können die Regeln faßbar gemacht, da Strukturen und Handlungen empirisch eigentlich nur auf dieser Ebene untersucht werden können. Sie sind der begriffliche Ausdruck der versuchten Vermittlung von Handlung und Struktur in der Strukturierungstheorie. Um beispielsweise Signifikationsstrukturen (die Sinnordnung eines sozialen Systems) zu untersuchen, müssen aus Kommunikationen von Akteuren (etwa teil-standardisierten Interviews) interpretative Schemata abgeleitet werden, die wiederum Ausdruck sind für Signifikationsstrukturen, auf die sich der Akteur bezieht. „Direkt“ untersucht und analysiert werden also Modalitäten, nicht Kommunikationen oder Strukturen (zur Empirie auf Basis der Strukturierungstheorie siehe Giddens 1995: 335-412).

Die verschiedenen Ebenen und Dimensionen dienen rein der analytischen Unterscheidung und „Einklammerung“. Bei der Analyse konkreter sozialer Praktiken kann also Macht nie von Kommunikation und Sanktion sowie von den dabei reproduzierten Strukturdimensionen getrennt werden (Giddens 1995: 81).



**Abbildung 6: Die Dimensionen der Dualität von Struktur**

### Beispiel

An einem Beispiel kann das Modell erläutert werden: wenn Akteure miteinander kommunizieren, beziehen sie sich auf interpretative Schemata, die in den Wissensbeständen der Akteure enthalten sind. Durch diese Bezugnahme werden gleichzeitig als unbeabsichtigte Folge der Kommunikation Signifikationsregeln reproduziert. Die „Konstruktion der Wirklichkeit“ ist nicht ins Belieben der Akteure gestellt, sondern ist von kulturellen und sozialen Sinnkontexten abhängig, wenn auch nicht determiniert. Wirklichkeitskonstruktionen sind also sowohl individuums- (Schmidt 1987) als auch strukturabhängig (Berger/Luckmann 1991).

Wenn also etwa Mitglieder eines Unternehmens beispielsweise über das „Shareholder-Value-Konzept“ (Rappaport 1995) kommunizieren (in Presseerklärungen, Vorstandssitzungen, informellen Gesprächen etc.), dann beziehen sie sich dabei auf entsprechende interpretative Schemata als „Typisierungsweisen, die in den Wissensbeständen der Akteure enthalten sind und zur Aufrechterhaltung der Kommunikation reflexiv angewandt werden.“ (Giddens 1995: 82) Sie dienen der Verständigung und Interpretation und machen Kommunikation so überhaupt erst möglich. Interpretative Schemata können beispielsweise bestimmte Vorstellungen über die Shareholder und deren Interessen („Aktionäre wollen verlässliche Informationen über die aktuelle Situation des Unternehmens“) oder über die vermuteten Folgen für das Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmern („die Beziehung zu den Gewerkschaften wird sich verschlechtern / bleibt unverändert“) beinhalten. Die Kommunikation trägt damit zur Reproduktion der Unternehmenskultur (aber auch weiter in Raum und Zeit ausgreifender Strukturen, etwa des Managementverständnisses eines bestimmten Kulturkreises), als einem System kollektiver Deutungsmuster und grundlegender Annahmen über die „Wirklichkeit“, bei.

Es reicht aber nicht aus, die Sinndimension zu betrachten, denn untrennbar damit verknüpft ist die Legitimationsdimension. Die Akteure bedienen sich nicht nur interpretativer Schemata, sondern auch

bestimmter Normen und Werte, was sich im (stillschweigenden oder diskursiven, informellen oder formellen usw., siehe Abbildung 5) Einsatz von Sanktionen äußern kann. Andersherum kann es genau so gut sein, daß die Nichtbeachtung von bestehenden Normen Sanktionen (in welcher Form auch immer) gegen den Handelnden nach sich zieht.

Schließlich hat die grob umrissene Situation aus strukturationstheoretischer Sichtweise immer einen Machtbezug: In dem Moment, in dem die Akteure die angedeuteten Schemata und Sanktionen anwenden (sich neuer Schlagwörter bedienen, Sanktionen ausüben etc.), bedienen sie sich immer bestimmter Fazilitäten (hierarchische Strukturen, Informationen, Geld- oder Sachmittel, persönliche Netzwerke etc.), um die Regeln auch tatsächlich in Handeln umsetzen zu können. Dabei muß die Anwendung der Fazilitäten wiederum im jeweiligen sozialen Kontext als bis zu einem bestimmten Grad gültig angesehen werden (positiv sanktioniert sein) und sie müssen verstanden werden und Sinn machen (Sydow et al. 1995: 25 f.). Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzeptes lassen sich dann zum Beispiel durch Legitimationsstrukturen erklären, die die veränderten Steuerungsweisen in Folge einer stärkeren Beachtung des „Unternehmenswertes“ - etwa eine in kürzeren Intervallen erfolgende Ermittlung betriebswirtschaftlicher Kennzahlen - negativ sanktionieren.

Ein weiteres Beispiel sind die unterschiedlichen Legitimations-, Signifikations- und Herrschaftsstrukturen in den alten und in den neuen Bundesländern, die unerwartete Handlungsfolgen bei der Transformation westdeutscher administrativer Institutionen in die ostdeutschen Bundesländer nach sich ziehen (Eisen 1996: 259).

#### 2.2.3.4 Soziale Systeme aus Sicht der Strukturationstheorie

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß soziale Systeme in der Strukturationstheorie als über Raum und Zeit geordnete **soziale Beziehungen** und **Interaktionen** aufgefaßt werden. Soziale Beziehung meint „any tie that establishes some kind of bond between individuals or groups“ (Giddens 1990: 302). Soziale Beziehungen halten soziale Systeme zusammen und führen zu Systemintegration. Soziale Interaktion dagegen „refers to direct interchanges between“ individuals or groups“, whether face-to-face or mediated by other forms of communication.“ (ebd.) Durch Interaktion zwischen Individuen oder Gruppen entsteht Sozialintegration, sofern dadurch einigermaßen stabile Vertrauensbeziehungen zwischen Akteuren geschaffen werden.

Soziale Systeme werden somit zum einen über die Existenz von Bindungen („bonds“) zwischen Akteuren und zum anderen über Interaktionen, gleich über welches Medium, zwischen Akteuren konstituiert.

Ihre Grundeinheit sind Alltagsroutinen, die, wenn sie eine gewisse Ordnung in soziale Beziehungen und Interaktionen bringen, eine soziales System definieren. Soziale Systeme entstehen damit durch die Verschränkung und Kopplung (Sydow et al. 1995: 31) anderer sozialer Systeme über Routinen, die ab einer bestimmten Ebene ein gewisses Muster aufweisen. Diese Kopplung können Subsysteme (Professionen, regionale Bereiche etc.) eines Gesamtsystems herstellen.

Giddens grenzt sich damit sowohl von strukturfunktionalistischen Vorstellungen von sozialen Systemen als wertmäßig integrierter sozialer Gebilde, als auch von systemtheoretischen Vorstellungen (Luhmann 1984) ab, die eine schärfere Trennung zwischen Organisationen und Gesellschaft annehmen:

Soziale Systeme müssen keine gemeinsamen Wertvorstellungen oder Symbole haben, die etwa eine bestimmte notwendigerweise zu erbringende Funktion (etwa der „pattern maintenance“, s. Parsons 1971: 321) erfüllen. Eine gemeinsame Identität erhöht zwar die Systemhaftigkeit eines Systems, sie muß allerdings nicht mit gemeinsamen Normvorstellungen einhergehen. Denn Institutionen als System regulativer Normen zu verstehen, setzt u.a. ein Höchstmaß an Eindeutigkeit und Homogenität dieser übergreifenden sozialen Erwartungsstrukturen voraus, was empirisch kaum anzutreffen ist (Hasse/Krücken 1996: 103; s.a. Scott 1995b: xv-xvii; Riley 1983: 435).

Eine gemeinsame Identität, als das Bewußtsein zur selben Organisation zu gehören, ist für die Definition eines sozialen Systems nicht unbedingt erforderlich. Damit gelten auch Netzwerke als soziale Systeme, die weniger durch ein gemeinsames Zugehörigkeitsgefühl der Netzwerkakteure, als durch viele einzelne soziale Beziehungen definiert werden, die ein gewisses Muster aufweisen. Dazu ist kein kollektiver Sinnzusammenhang erforderlich, der durch Kommunikationen zustande kommt und so die Grenze(n) zwischen System (Netzwerk) und Umwelt definiert. Diese ist durch die Verschränkung verschiedener sozialer Systeme generell nur schwer zu bestimmen. Giddens steht damit neo-institutionalistischen Ansätzen näher (Mouritsen/Skærbæk 1995: 91-95), die statt der harten Differenz zwischen System und Umwelt dessen „embeddedness“ (Granovetter 1985) in die Umwelt betonen (Hasse/Krücken 1996: 100; s.a. Scott 1994; Whittington 1992: 699ff.; Leflaive 1996: 24). Eine Organisation ist damit - beispielsweise über Netzwerke - immer in sehr starkem Maße in ihre Umwelt und deren strukturelle Gegebenheiten (Strukturprinzipien) eingebunden und zudem intern in verschiedene Subsysteme differenziert.

### **2.3 Sozialer Wandel aus Sicht der Strukturationstheorie**

Die Strukturationstheorie ist keine Theorie sozialen Wandels, vielmehr will sie zwischen Zustands- und Prozeßtheorien (Gmür 1993) vermitteln (Giddens 1990: 303). Giddens hat aber analytische Kategorien zu sozialem Wandel entwickelt, die für einen Ansatz organisationalen Lernens sehr gut fruchtbar gemacht werden können. Denn trotz der Betonung von Reproduktion und Routinen (siehe auch Neuberger 1995: 323f.) steckt in jedem Moment sozialer Reproduktion von Strukturen Potential für deren Transformation und Veränderung (Gregory 1990: 221; Walgenbach 1995: 775).

#### Abgrenzung von deterministischen Vorstellungen

Giddens grenzt sich von aus seiner Sicht in den Sozialwissenschaften - wenn auch versteckt - vorherrschenden evolutionstheoretisch orientierten Ansätzen sozialen Wandels ab (Gregory 1990: 222ff.; Sayer 1990: 238ff.). Universelle Aussagen oder gar Gesetze über sozialen Wandel in Form einer Bestimmung genereller Trends, teleologische Bestimmungen der sozialen Entwicklung oder die

Findung von (endogenen oder exogenen) „prime mover“ für Wandel (s. Boudon 1984: 21) sind aufgrund der Bewußtheit (knowledgeability) menschlicher Akteure und deren grundsätzlich immer gegebenen Möglichkeit, „anders zu handeln“ (Giddens 1991: 206), unmöglich.

„No generalized account of social change (such as that offered by historical materialism) is possible in the social sciences, because of the erratic element introduced into history by human knowledge of history - or, more accurately, by the reflective appropriation of conditions of social action.“ (Giddens 1990: 303)

### Akteure und sozialer Wandel

Wandel hat immer etwas zu tun mit dem (diskursivem oder praktischem) Bewußtsein intentional handelnder Akteure, mit deren Motiven, ihrer (begrenzten) Fähigkeit, die Bedingungen und Folgen ihres eigenen Handelns zu durchschauen sowie mit der Verfügbarkeit von Ressourcen, die die Fähigkeit von Akteuren begründen, Dinge zu verändern.

„Menschen machen ihre Geschichte selbst“. Sozialer Wandel ist bei Giddens also immer handlungsbedingt und ohne Rekurs auf den Akteur - und damit auf Macht als „Hebel“ (Giddens 1995: 317) von Wandel - nicht denkbar (Giddens 1995: 313 ff.). Dies gilt gerade für die Periode der „reflexiven Moderne“, in der die soziale Reflexivität radikalisiert wird und so bewußte Veränderung und Wandel zum Normalfall wird.

### Sozialer Wandel als Veränderung von Routinen

Sozialer Wandel bezieht sich dabei primär auf die alltägliche, routinisierte Praxis der Menschen, weniger auf die Veränderung grundlegender Eigenschaften (Strukturen) sozialer Systeme - wobei letzteres nicht grundsätzlich ausgeschlossen wird. Sozialer Wandel ist aber in erster Linie im Sinne der Veränderung von Alltagsroutinen vieler Akteure zu sehen. Wandel geht damit immer mit „Entroutinisierung“ und „Verlernen“ (Hedberg 1981; McGill/Slocum 1993) einher.

Sozialem Wandel entgegen steht allerdings, daß Routinen Menschen „ontologische Sicherheit“ geben und ihre Infragestellung oder Unterbrechung Angst und Unsicherheit hervorrufen. Sie sind also ein potentielles Hindernis für sozialen Wandel (Giddens 1979/1996a: 175 f.; Layder 1994: 135; Craib 1992: 38 f.).

### Die Strukturierung sozialen Wandels

Akteure sind immer in bestimmte zeitlich-räumliche Kontexte (sozialer und physischer Natur) eingebunden, die a) sich selber im Zuge von Wandel verändern und b) Wandel ermöglichen und begrenzen. Sozialer Wandel ist so auf der Strukturebene verstehbar als Veränderung von Signifikations-, Legitimations- und Herrschaftsstrukturen, die aber gleichzeitig den Kontext bilden, in dem Wandel stattfindet. Der Kontext besteht sowohl in systemeigenen (etwa Organisations-) Strukturen, als auch in systemübergreifenden (etwa interorganisationalen oder gesellschaftlichen) Strukturen. Veränderung von und in sozialen Systemen fängt also nie auf einem leeren Stück Papier an, sondern ist im-



mer an bereits bestehende strukturelle Kontexte (in den 3 beschriebenen Dimensionen) gebunden (ist zukunfts- und vergangenheitsbezogen), die sowohl begrenzenden als auch ermöglichenden Charakter haben und von den Akteuren selber geschaffen werden (Giddens 1995: 301). Daraus folgt, daß selbst radikaler sozialer Wandel immer auch bestimmte Kontinuitäten beinhaltet.

#### Ableitung von 4 Aspekten sozialen Wandels

Damit lassen sich 4 Aspekte sozialen Wandels ableiten (Giddens 1990: 304), die das Gesagte systematisieren:

1. **System reproduction** - dieser Aspekt sozialen Wandels ist am stärksten auch für die folgenden 3 Aspekte charakteristisch. Wandel durch Systemreproduktion ist in der Regel inkremental und äußert sich in der langsamen, unmerklichen, ungeplanten und unintendierten Veränderung von Routinen. Wandel im Sinne der Reproduktion sozialer Systeme ist immer indeterminiert (Giddens lehnt universelle Gesetze ab), da er durch bewußt handelnde Akteure konstituiert wird, die nie fest an bestimmte Regeln oder Konventionen des sozialen Lebens gebunden sind. Dadurch ist potentieller Wandel intrinsisch in jeder Gelegenheit sozialen Lebens enthalten und kann in der Ausführung der alltäglichsten sozialen Praktiken geschehen.
2. **System contradiction** - Wandel kann durch gegensätzliche oder widersprüchliche Strukturmerkmale sozialer Systeme („fault lines of social systems“) ausgelöst werden. Widersprüche in sozialen Systemen gehen mehr oder weniger stark mit Interessenkonflikten einher. Daher betont dieser Aspekt die Mobilisierung von individuellen oder kollektiven Akteuren, die ihre eigenen Interessen versuchen durchzusetzen. Damit verbunden sind häufig auseinanderklaffende Interpretationen bestehender Normen (Giddens 1996a/1979: 178).
3. **Reflexive appropriation** - Das bewußte Handeln von (individuellen oder kollektiven) Akteuren spielt eine wichtige Rolle in Veränderungsprozessen. Es basiert auf der bewußten Reflexion über die Bedingungen der Reproduktion eines bestimmten sozialen Systems und hat intendierten Charakter. Diese bewußten, zielgerichteten Veränderungen können sowohl inkremental-sequentiellen als auch radikalen Charakters sein. Veränderung setzt hier sehr stark Wissen über das zu verändernde System voraus. Allerdings können veränderte Eingriffe in soziale Systeme unintendierte Folgen haben, die wiederum Rückwirkungen auf die Akteure haben (Giddens 1996a/1979: 172). Der bewußte Eingriff in soziale Systeme zu ihrer Veränderung muß also Feedback-Schleifen im Auge behalten.
4. **Resource access** - Diese Variante hat mit der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Ressourcen für verschiedene Akteure zu tun. Sie verweist noch einmal auf die Machtkategorie, die gerade in Veränderungsprozessen eine wichtige Rolle spielt. Der Wandel muß nicht notwendigerweise in reflektierter Weise geschehen und kann daher sowohl intendiert, als auch unintendiert erfolgen. Abbildung 7 hebt hervor, daß die 4 beschriebenen Aspekte gegenseitig aufeinanderbezogen sind und nur analytisch voneinander getrennt werden können. Sie dienen sozusagen als analytische Fingerzeige für die Untersuchung sozialen Wandels.

## Abbildung 7: Aspekte sozialen Wandels

### Zusammenfassung des 2. Kapitels

Das Ergebnis einer **wissenschaftstheoretischen Einordnung** der Strukturationstheorie war, daß diese (die Strukturationstheorie) ein integrativer, zwischen Akteurs- und Strukturebene vermittelnder und sozialontologischer Ansatz ist, der damit gerade an den Problemfeldern der gegenwärtigen OL-Diskussion (theoretische Fragmentierung und fehlende sozialtheoretische Fundierung, Unklarheiten bezüglich des Verhältnisses zwischen Individuum und Organisation sowie Vernachlässigung von Machtphänomenen) ansetzt.

Kern der Strukturationstheorie ist die These von der **Dualität von Struktur**, die den sich gegenseitig bedingenden Charakter von Handlung und Struktur bezeichnet. Das Stratifikationsmodell des Handelnden, verschiedene Bewußtseinsstufen sowie die logische Verbindung von Handeln und Macht kennzeichnen menschliche Akteure und deren Handeln. Akteuren kommt immer eine minimale Handlungsmöglichkeit (und damit Macht) in jeder Situation zu („**dialectic of control**“). Trotzdem sind Akteure immer eingebunden in ein Geflecht von Strukturen - als Regel-Ressourcen-Komplexe - die im Bewußtsein der Akteure verankert sind und die von diesen durch ihr Handeln ständig rekursiv reproduziert werden.

**Strukturierungsprozesse** haben **3 verschiedene Dimensionen**, die sowohl auf der Ebene der Strukturen (Signifikation, Legitimation und Herrschaft) als auch auf der Ebene der Akteure (Kommunikation, Sanktion, Macht) unterschieden werden. Soziale Systeme, deren Wissensbasis sozusagen Strukturen darstellen, bestehen aus sozialen Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern. Ihre Grenze ist nur unklar zu bestimmen, da sie immer über einzelne Subsysteme mit übergreifenden Systemen verschränkt sind.

Schließlich wurden **4 Aspekte sozialen Wandels** erläutert, die als Fingerzeige dafür dienen können, auf welche Phänomene aus strukturationstheoretischer Sicht in organisationalen Lernprozessen besonders zu achten ist. Lernprozesse haben demnach nicht nur zu tun mit der Reflexion von Akteuren über ihre eigenen Handlungsbedingungen und -folgen, sondern auch mit dem Zugang zu Ressourcen (Macht), mit Reproduktion und mit strukturellen Widersprüchen in Organisationen und sozialen Systemen.

### 3 Organisationales Lernen aus strukturationstheoretischer Perspektive

#### 3.1 Zum grundsätzlichen Verständnis einer strukturationstheoretischen Lernperspektive

Jede Theorie und jeder größer angelegte metatheoretische Ansatz legt sich fest und blendet bestimmte Aspekte aus. In der Sprache der Strukturationstheorie heißt das, daß Theorien - ähnlich wie Strukturen - immer innere strukturelle Widersprüche aufweisen, die nur durch einen Paradigmawechsel (Kuhn 1962) aufgelöst und durch andere ersetzt werden können. Daher erscheint es hilfreich und sinnvoll zu Beginn zu klären, inwiefern sich die Strukturationstheorie festlegt und was das für die Diskussion organisationalen Lernens unter Rückgriff auf diese Theorie heißt.

Anschließend wird gezeigt, welche Vorstellung man unter dem Blickwinkel der Theorie der Strukturierung von einer „Organisation“ gewinnen kann. Ebenso wird der Begriff des „Lernens“ diskutiert. Daraus wird dann (Kapitel 0) in möglichst prägnanter Form die Essenz eines strukturationstheoretischen Ansatzes organisationalen Lernens formuliert.

##### 3.1.1 Wissenschaftstheorie eines strukturationstheoretischen Ansatzes organisationalen Lernens

Zuerst einmal hat die ausschließliche Bezugnahme auf die Strukturationstheorie zur Folge, daß deren gerade in der deutschen Übersetzung etwas eigenwillige **Sprache** zum Teil übernommen werden muß. Dies erleichtert nicht gerade die Lesbarkeit, weil einerseits viele gängige Begriffe („Struktur“, „Akteur“, „Handeln“, „System“, „Macht“) zum Teil mit einem ganz neuen Sinn belegt werden und es andererseits vielfältige Bezüge zwischen den Begriffen gibt, die den zirkulären Charakter der Theorie begründen. Wer „Macht“ sagt, muß eigentlich immer auch gleich Herrschaft, Handeln, Kommunikation, Sanktion, Ressource etc. denken. Erst wenn man sich diese Bezüge Schritt für Schritt erarbeitet hat, erkennt man die Komplexität der Strukturationstheorie, die bei der ersten Begegnung fast langweilig wirkt und man sich die Frage stellt: „Strukturationstheorie, na und?“ (Neuberger 1995: 334f.). Da die Begrifflichkeiten in Kapitel 2 bereits erläutert wurden, wird auf ein separates Glossar verzichtet - zumal ein solches von Giddens (1995) selber zur Verfügung gestellt wird.

Die Einordnung der Strukturationstheorie als **Sozialontologie** bedeutet für einen entsprechenden Ansatz organisationalen Lernens, daß dieser die mit Lernprozessen verbundenen **sozialen Phänomene und Prozesse** fokussiert. Instrumente, Methoden oder generell Formen der Wissensgenerierung wie beispielsweise Managementinformations- und planungssysteme (Kleinhaus 1989; Shrivastava 1983: 19), Decision Support Systeme (ebd.), Experimente (trial-and-error learning), Soll-Ist-Analysen, oder Benchmarking (Garvin 1993: 81ff.; Levitt/March 1988: 527-529) sind aus Sicht der Strukturationstheorie weniger wegen ihrer möglichen Erkenntniswirkungen interessant, sondern weil sie jeweils in einer ganz spezifischen Situation von Akteuren genutzt werden, Lernprozesse zu strukturieren. Man kann somit auch sagen, daß es hier mehr um die (sozial-) ontologischen, als um die epistemologischen Probleme organisationalen Lernens geht. Die Grenzen und Möglichkeiten

organisationaler Lernprozesse sind in dieser Sichtweise weniger von individuellen oder kollektiven kognitiven Fähigkeiten abhängig, sondern von strukturellen und sozialen Bedingungen (Slappendel 1996: 111). Trotzdem sind aus der Sicht der Strukturationstheorie Wissen und soziale Prozesse nicht voneinander zu trennen, da „Wissen“ immer in sozialen Praktiken reproduziert wird (Foss 1996: 471).

Die These von der Dualität von Struktur und die damit versuchte **Vermittlung von Akteur und Struktur** heißt für organisationale Lernprozesse, daß diese zwar von Akteuren vorangebracht (oder verhindert) werden. Gleichzeitig ermöglichen und begrenzen Strukturen jedoch auch organisationale Lernprozesse. „Lernen“ bezeichnet und erklärt dabei die Veränderung der Strukturierungsweisen sozialer Systeme und bezieht sich auf „soziale Praktiken“. Das bedeutet, daß die Beobachtung von Lernprozessen an der intermediären Ebene kollektiver Routinen ansetzt, deren aktors- und strukturbezogenen Aspekte betrachtet werden.

Die so erfolgende Vermittlung zwischen objektivistischen und subjektivistischen Ansätzen schließt deterministische Erklärungsansätze für Lern- und Veränderungsprozesse aus, da Akteure grundsätzlich immer auch anders handeln können. Lernprozesse sind allerdings auch nicht völlig frei von strukturellen Voraussetzungen (siehe auch Child 1997: 65ff.). Sie setzen immer an gegenwärtigen Strukturierungsweisen sozialer Systeme an, welche bestimmte Lernszenarien abstecken.

Da die Strukturationstheorie **keine normativen Aussagen** zuläßt, folgt für ein darauf basierendes Lernverständnis, daß Veränderungsprozesse nicht in negative (Devianz, Pathologien etc.) oder positive (Lernen) unterschieden werden können (Seliger 1997: 35). Normative Aussagen darüber sind nicht möglich, da Lernprozesse immer auch von der Verfolgung und Realisierung von Interessen abhängen (Eder 1996: 278f.). Aus Sicht der Strukturationstheorie ist es für Organisationen typisch, daß die Beobachtung von Lernprozessen immer mehrdeutig ist (Signifikation), unterschiedliche Bewertungen zuläßt (Legitimation) und Macht- und Einflußfragen deren Beurteilung prägen (Herrschaft).

Schließlich hat der **metatheoretische Charakter** der Strukturationstheorie zur Folge, daß ein strukturationstheoretischer Ansatz nicht unbedingt in Widerspruch zu einzelnen Arbeiten der OL-Literatur stehen muß. Gerade ein so umfassendes Thema verlangt nach einem umfassenden, komplexen und integrierten Theoriekonzept wie das der Strukturationstheorie. Das Ergebnis ist dann ein allgemeiner und integrativer Ansatz, der nicht in Detailfragen - etwa nach der Motivation organisationaler Lernprozesse unter Berücksichtigung der dazu aktuellen Forschung - einsteigen kann, dafür aber die verschiedenen Aspekte und Dimensionen organisationalen Lernens integrieren und zueinander in Bezug setzen kann. Es geht also eher um den Aufweis von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Ebenen, Aspekten und Dimensionen organisationalen Lernens, als um Einzelfragen und Detailprobleme.

### 3.1.2 Zum Begriff der „Organisation“

#### Organisationen als eine Form sozialer Systeme

Die Strukturierungstheorie ist selber keine Organisationstheorie, sondern sie macht Aussagen zu „sozialen Systemen“. Diese werden von Giddens in 3 verschiedene Formen unterteilt (Giddens 1990: 303):

- A) Netzwerke** werden definiert als soziale Beziehungen zwischen Akteuren, die über soziale Interaktionen aufrechterhalten werden. Sie können sich über verschieden große Räume und Zeiten hinweg erstrecken - man denke etwa an kleinräumige wirtschaftliche oder verwandtschaftliche Netzwerke wie in der Emilia Romagna oder globale Firmennetzwerke. Für den Erhalt sozialer Beziehungen und damit die Schaffung von Netzwerken ist die Konstruktion von Vertrauen zwischen den Netzwerkakteuren eine unabdingbare Voraussetzung. Aus strukturierungstheoretischer Sicht wird Vertrauen sowohl als Regel (der Bedeutungszuweisung und Legitimation in Netzwerken) als auch als (autoritative) Ressource begriffen (Loose/Sydow 1994: 174).
- B) Assoziationen** (soziale Bewegungen) sind weniger fixe soziale Systeme als Gruppen und Organisationen (Kollektivitäten, s.u.) und in der Regel weniger hierarchisch organisiert. Sie teilen mit Gruppen und Organisationen allerdings ein gewisses Maß an gemeinsamer Identität unter den Mitgliedern, was sie von Netzwerken unterscheidet. Neben dem Wissen um die gemeinsame Zugehörigkeit teilen die Mitglieder insbesondere gemeinsame Interessen (siehe auch Türk 1992: 1638).
- C) Kollektivitäten (Gruppen und Organisationen)** zeichnen sich gegenüber den beiden anderen Typen aus durch ein spezifisches Gefühl von Identität zwischen den Mitgliedern (Zugehörigkeitsgefühl) und durch (insb. in Organisationen) eher hierarchische Koordinationsformen. Sie weisen damit einen höheren Grad an Systemhaftigkeit auf. Da sich diese Arbeit mit dem Lernen von Organisationen beschäftigt, soll diese Systemform hier im Vordergrund stehen.

Für **Organisationen** ist die routinemäßige, reflexive Steuerung der Bedingungen der Systemreproduktion durch Aufbereitung, Kontrolle, Speicherung und Vergegenwärtigung von Wissen. Der Wissensaspekt ist nicht nur ein Aspekt unter vielen, sondern kennzeichnend für Organisationen (Giddens 1995: 256; Ortmann 1996: 25).

„Der Nachdruck auf der Notwendigkeit reflexiver Selbstkontrolle führt zur Einsicht in die überragende Bedeutung von Kontrolle und Speicherung von Informationen für die machtmäßige Struktur sozialer Systeme.“ (Joas 1986: 241)

Dabei versuchen Organisationen als kollektive Akteure über den regularisierten Einsatz „diskursiv mobilisierter Informationsflüsse“ (Giddens 1995: 259) „Geschichte zu machen“, das heißt ihre eigenen Bedingungen der Systemreproduktion zu beeinflussen. Dies wird begründet durch die Fähigkeit von Organisationen, Informationen reflexiv zu sammeln, zu vergleichen, zu speichern und so letztlich zu lernen (Craib 1992: 63).

Informationen und der strukturierte Modus der Informationsverarbeitung sind in einem strukturierungstheoretischen Verständnis als Ressourcen zu verstehen, die es einer Organisation ermöglichen, Macht auszuüben und damit bestimmte kollektive Strategien zu verfolgen (van Well 1996).

Organisationen sind somit in einem Doppelsinn zu verstehen, nämlich einerseits im Sinne eines „Erzeugnisses“ (Organisation als soziales System, das durch reflexive Informationskontrolle konstituiert wird) und im Sinne von „Erzeugen“ (Organisation im Sinne von **organisieren** und damit aktiver Strukturierung und Kontrolle von Informationen).

### Akteure

Ihren Charakter als kollektive Akteure erhalten Organisationen dabei ausschließlich durch das Handeln individueller Akteure, die die Fähigkeit haben, reflexiv zu handeln. Organisationale Akteure beziehen sich dabei auf Strukturen, die sowohl die Organisation als auch übergreifende Systeme konstituieren und für die Akteure ermöglichenden und begrenzenden Charakter haben.

### Steuerung von Organisationen

Dies steht jedem grundsätzlichen Pessimismus bezüglich der gezielten Steuerungsmöglichkeiten in und von Organisationen entgegen. Gezielte und wirkungsvolle Interventionen in soziale Systeme sind durchaus möglich - allerdings immer unter der Voraussetzung der Verfügbarkeit von Ressourcen und von relevantem Wissen über die Handlungsbedingungen der Organisation. Dieses Wissen ist jedoch immer begrenzt, organisationales Handeln und Lernen hat somit immer unerkannte Handlungsfolgen. Das Prinzip der „dialectic of control“ besagt dabei, daß Wissen und dessen Kontrolle nicht nur an der hierarchischen Spitze der Organisation zu suchen sind, sondern grundsätzlich an jeder Stelle einer Organisation.

### Macht

Während die Erklärung von Steuerungsproblemen über mangelndes Wissen an systemtheoretische Argumente grundsätzlich anschlussfähig ist, vernachlässigen letztere die Wirkung von Macht in Organisationen. Macht und „Mikropolitik“ spielen daher - entgegen der eher zurückhaltenden Thematisierung in der Organisationstheorie (Ortmann 1995: 47; Ferguson 1994) - für das Verständnis von Organisationen eine ganz entscheidende Rolle. Die vermutlich aktuell sinkenden direkten und linearen Steuerungsmöglichkeiten von Organisationen hängen aus Sicht der Strukturierungstheorie auch damit zusammen, daß (insbesondere in neuen Formen wissensintensiver Dienstleistungsunternehmen) Akteure zunehmend partikularisierte Ressourcen zur Verfügung haben, die die Autonomie-Abhängigkeits-Verhältnisse zunehmend ausdifferenzieren und somit vielfältige Subgruppen interne (Qualifikation, Wissen) und externe (pluralisierte Werte und Lebensformen) Ressourcen einsetzen (zur „Politisierung des Unternehmensalltages“ siehe Kühl 1996: 99). Die Interessengebundenheit organisationaler Entscheidungen sind auch der Grund dafür, daß Lernprozesse von verschiedenen Akteuren immer unterschiedlich bewertet werden (Seliger 1997: 30).

### Die grenzenlose Organisation (Picot/Reichwald/Wigand 1996)

Organisationen handeln über ihre Mitglieder, welche sich nicht nur auf organisationsspezifische Regeln und Ressourcen beziehen (Organisationsstrukturen, Abläufe, Normen, die die Organisations-

kultur begründen, Geld- und Sachmittel etc.), sondern ebenso auf organisationsübergreifende Strukturen. Die Grenzen einer Organisation sind so nur schwer bestimmbar, da organisationale Akteure sich in ihrem Handeln gerade auch auf organisationsübergreifende Strukturen beziehen, die Lernpotentiale (und -beschränkungen) enthalten.

„Ethnicity, gender, knowledge and the state“ and the „possibility of reflexivity and knowledge, open up the space for human agency.“ (Whittington 1992: 695)

Hier sei nochmals der Hinweis gegeben, daß Organisationen als soziale Systeme von „Struktur“ (der paradigmatischen Dimension) zu trennen sind (Sydow et al. 1995: 30). Während Strukturen nur virtuell vorhanden sind, bestehen Organisationen aus „räumlich-zeitlich verfestigten sozialen Beziehungen und Interaktionen“ (ebd.) und damit aus den sozialen Praktiken der Akteure. Strukturen bestehen dagegen aus dem kognitiven Material der Akteure.

Im Sinne sozialer Praktiken (der syntagmatischen Dimension von Struktur) sind organisationale Grenzen deswegen immer fluktuierend und lose strukturiert, weil Organisationen über Netzwerkbeziehungen oder über Mehrfachmitgliedschaften organisationaler Akteure mit anderen Organisationen und sozialen Systemen verbunden sind. Dies können Assoziationen (soziale Bewegungen), Interessenverbände (Gewerkschaften) oder auch nur lose gekoppelte „Systeme“ (Angestellte, Beamte, Ausländer etc.) sein, die das Handeln und Lernen von Akteuren mit prägen.

Damit geraten die Wechselbezüge organisationaler Lernprozesse mit über- und ineinandergreifenden strukturierten Kontexten in den Blickpunkt. In jüngster Zeit wird dies verstärkt unter den Themen „interorganisationales Lernen“ oder „Lernen von Netzwerken“ diskutiert (Müller-Stewens/Osterloh 1996; Prange 1996; Schatz 1996; Klimecki/ Laßleben/ Riexinger-Li 1995; Klimecki/ Laßleben/ Riexinger-Li 1994; van Well 1996).

Für die zunehmende Verwischung der Organisationsgrenzen insbesondere in Wirtschaftsunternehmen (Kühl 1996: 45ff.) stellt die Strukturationstheorie daher ein passendes Konzept zur Verfügung, welches auch an neo-institutionalistische Ansätze anknüpft. Letztere betonen ebenso die Eingebettetheit (Granovetter 1985) von Organisationen in einen weiteren sozialen und kulturellen Kontext, der organisationales Lernen fördern oder behindern kann (Whittington 1990: 201; Hasse/Krücken 1996; Schein 1993, 1994, 1996a, 1996b; Cook/Yanow 1993; Scott/Christensen 1995; DiMaggio/ Powell 1983).

Neben anderen in der Organisationstheorie üblichen Dualismen (Struktur versus Prozeß, Individuum versus Organisation, formale versus informale Organisation; siehe Sydow et al. 1995: 32) wird so insbesondere die strikte Unterscheidung zwischen Organisation und Umwelt aufgegeben. Die Organisationsgrenzen, deren Bedeutung für die Definition einer Organisation in Ansätzen organisationales Lernens auf Basis der neueren Systemtheorie (Schreyögg/Noss 1995) hervorgehoben wird, sind aus Sicht der Strukturationstheorie weit weniger klar und deutlich zu bestimmen, da Organisationen über Netzwerke und Mehrfachmitgliedschaften ihrer Mitglieder gegenseitig auf verschiedenen Ebe-

nen verschachtelt sind (dem entgegen steht die frühe, aber mittlerweile kritisierte Giddensrezeption in der Organisationstheorie, siehe Ranson/ Hinings/ Greenwood 1980:11; Whittington 1992: 699). Eine Organisation kann damit nicht über ihre Abgrenzung von der „Umwelt“ definiert werden, sondern rein über die sozialen Beziehungen (Systemintegration) und Interaktionen (Sozialintegration) ihrer Mitglieder, die sich zur Organisation zugehörig fühlen.

### Organisationale Subsysteme

Organisationen werden damit auch nicht notwendigerweise über gemeinsam geteilte Annahmen und Werte definiert. Typisch ist vielmehr die sinn-, wert- und machtmäßige Differenzierung von Organisation in verschiedene Subsysteme. Ein strukturationstheoretischer Begriff des organisationalen Lernens entspricht daher auch der von Dodgson (1993: 384) geäußerten Vermutung, daß in Organisationen oder sozialen Systemen entweder mehrere (subsystemtypische) Lernprozesse weitgehend unabhängig voneinander ablaufen, oder verschiedene Lernstrategien in Bezug auf die gesamte Organisation verfolgt werden.

### **3.1.3 Zum Begriff des „Lernens“**

In der Literatur zu organisationalem Lernen wird zunehmend der Versuch unternommen, verschiedene Perspektiven oder Paradigmen organisationalen Lernens herauszufiltern oder zu integrieren (Eberl 1996; Wiegand 1996; Schüppel 1996; Reinhardt 1993; Türk 1989; Pautzke 1989; Shrivastava 1983). Dabei geht es unter anderem um die Findung eines konsensfähigen Begriff des „Lernens“. Liest man gerade die jüngeren der genannten Arbeiten, so weisen diese bestimmte Gemeinsamkeiten auf, die den Begriff des Lernens betreffen. Im folgenden soll unter Rückgriff auf diese Arbeiten und auf die Strukturationstheorie ein eigenes Lernverständnis herausgearbeitet werden.

Generell können sich die Überlegungen zu organisationalem Lernen aus strukturationstheoretischer Sicht eng an Giddens' Vorstellungen von sozialem Wandel anlehnen. Denn sozialer Wandel wird nicht zuletzt von Giddens selber (1995: 319f.; 1997b: 117) mit Lernprozessen in Verbindung gebracht (siehe auch Eder 1996: 276ff.; Burns/Dietz 1996: 351 und 362ff.).

### Wissen

Organisationales Lernen hat etwas mit der Veränderung von Wissen (im weitesten Sinne) zu tun (Schüppel 1996; Eberl 1996: 52 ff.; Pautzke 1989: 110; Pawlowsky 1994: 267; Duncan/Weiss 1979; Prange 1996: 167; Jöns 1995: 119). Wissen umfaßt dabei üblicherweise

„die gesamte Breite jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Sinnstrukturen, die Handeln und soziale Koordination im täglichen Miteinander überhaupt erst möglich machen, ohne jedoch unbedingt bewußt oder sprachlich formulierbar zu sein.“ (Pautzke 1989: 64)

Eine strukturationstheoretische Betrachtung versteht Wissen dabei als „Strukturwissen“ (Kießling 1988a: 116). Es ist einerseits Wissen von Akteuren über Strukturen, welches in der Regel



„praktischer“ Natur, also nicht unbedingt diskursiv verfügbar ist. Andererseits ist Wissen aus strukturationstheoretischer Sicht auch kollektiver Natur, da das Wissen über Strukturen das Handeln von Akteuren leitet und so Strukturen erst definiert. Der Giddens'sche Strukturbegriff kommt dabei dem herkömmlichen Wissensbegriff insofern nahe, als Strukturen als „Erinnerungsspuren“ virtuell in den Köpfen mehrerer Akteure vorhanden sind. Wissen hat so definiert einerseits **Regelcharakter** (Willke 1996: 290), das heißt es beinhaltet Sinn und (in Ergänzung der obigen Definition) Wertvorstellungen, die eine Organisation konstituieren. Andererseits ist Wissen aber auch als (allokative oder autoritative) **Ressource** zu verstehen, das heißt es ist Grundlage für die Ausübung von Macht. Faßt man die kollektive „Wissensbasis“ (Pautzke 1989; Duncan/Weiss 1979) als Strukturen auf, so ist sie konstituierend für ein soziales System.

„The organizational 'files' are not just retrievable records but enter constitutively into how the organization operates.“ (Giddens 1991: 218)

#### Reflexivität als Voraussetzung von Lernen

Die Charakterisierung der Moderne als „reflexiv“ verweist darauf, daß Organisationen routinemäßig über ein gewisses Lernpotential verfügen. Voraussetzung für Lernprozesse ist die Reflexivität menschlicher Akteure, als kontinuierlicher und routinemäßiger Check von Informationen über die eigenen Handlungsrountinen einschließlich deren Modifikation. Reflexion ist der Mechanismus, über den Wissen erst geschaffen wird.

#### Lernen und Handeln

„Reflexiv appropriation“ - als ein Aspekt sozialen Wandels - heißt, daß Lernen nicht nur Reflexion ist, sondern auch die Verwendung des dabei generierten Wissens mit einbezieht. Lernen hat damit immer auch Handlungsbezug (Eberl 1996: 54; Bühl 1984: 20; Pautzke 1989: 65; Jöns 1995: 119; Fiol/Lyles 1985: 806; Argyris/Schön 1978). Strukturen werden zwar durch kognitive Inhalte bestimmt, sie werden aber immer in konkretem, alltäglichem Handeln verwirklicht. Daß Lernen nicht mit reinem Wissenstransfer gleichzusetzen ist, sondern immer mit Handeln und sozialen Praktiken zu tun hat, wird von der neueren Lernforschung betont (Brown/ Duguid 1991: 47). Lernprozesse sind also an der Veränderung von Handlungsrountinen beobachtbar.

Eine strukturationstheoretische Betrachtungsweise läßt somit die Fokussierung auf individuelles, „wissenschaftliches“ Wissen einzelner Akteure insofern hinter sich, als sie dieses als Ressource umdeutet, sobald es Akteuren Handeln ermöglicht und damit Strukturen reproduziert. Die Erfindung eines Ingenieurs ist also eine dann Lernressource, wenn sie es ihm oder der Organisation als kollektivem Akteur ermöglicht, „anders“ zu handeln.

#### Lernen im Kontext von Handlung und Struktur

Lernen ist grundsätzlich nicht als ein rein individuelles Phänomen zu verstehen, so daß sich auch die Frage nach der Übertragung oder dem Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen so

gar nicht stellt. Lernen hat einen sozialen Bezug, ohne von Akteuren unabhängig gemacht werden zu können (ähnlich Miller 1986; siehe auch Dodgson 1993: 382; Prange 1996: 165; Hedberg 1981: 6). Statt vom Lernen eines Individuums oder einer Organisation, kann eigentlich nur von Lernprozessen gesprochen werden, die sich immer im Kontext von Handlung und Struktur bewegen (Hanft 1996: 134). Die Lerninhalte sind weder in den einzelnen Akteuren noch in ganzen Organisationen als „Lernsubjekte“ (Eberl 1996: 107; Wiesenthal 1995: 138) zu suchen, sondern in den dazwischen liegenden organisationalen Routinen oder dem „professionellen Verhalten“ (Seliger 1997) der organisationalen Akteure, ein Begriff, der die Akteur- und die Strukturseite organisationalen Lernens sehr gut benennt. Der Dualismus von individuellem und organisationalem Lernen sollte daher durch die Analyse der „Dualität von Lernprozessen in Organisationen“ abgelöst werden, die deren interaktiven, wechselbezüglichen und dialektischen Charakter (Knights 1997: 11) in den Mittelpunkt rückt. Eine solche Interpretation organisationalen Lernens verabschiedet die Suche nach einem individuellen oder organisationalen Lernsubjekt und rückt die mit Lernen (als Veränderung der Strukturierungsweisen sozialer Systeme) verbundenen Prozesse zwischen Akteur und System in den Vordergrund.

Ein strukturationstheoretischer Ansatz organisationalen Lernens setzt daher an einer ganz neuen Ebene an. Die Unterscheidung von individuellem und organisationalem Lernen, die in vielen Ansätzen organisationalen Lernens als notwendig erachtet wird (Fiol/Lyles 1985: 804), wird aufgegeben und durch eine dualitäre Sichtweise ersetzt. Diese kennt nur **Akteurs- und Strukturbezüge**, die nur analytisch getrennt (eingeklammert) werden können. Die Suche nach dem „Link“ (Kim 1993) zwischen individuellem und organisationalem Lernen geht von falschen Voraussetzungen aus, sofern dabei Individuen und Organisationen als voneinander getrennte Lernsubjekte konstruiert werden. Ebenso laufen systemtheoretische (Willke 1996; Schreyögg/Noss 1995; Eberl 1996: 120ff.) oder strukturalistische (Slappendel 1996: 113ff.) Ansätze Gefahr, die Rolle von individuellen Akteuren in Lernprozessen zu ignorieren. Denn Akteure nehmen - je nach Ressourcenzugang und damit Macht - Einfluß auf Lernprozesse und sind daher nicht nur als „Instrumente“ von Organisationen (Willke 1996: 288) zu interpretieren.

### **3.1.4 Zum grundsätzlichen Verständnis organisationalen Lernens aus strukturationstheoretischer Perspektive**

Ein strukturationstheoretischer Ansatz betrachtet organisationale Lernprozesse in verschiedenen Dimensionen, für die er einen begrifflichen und analytischen Rahmen schafft und **Verweisungszusammenhänge** zwischen diesen aufzeigt. Dabei bleibt er auf einer sehr generellen Aussagenebene, da die Strukturationstheorie als Metatheorie nicht mehr und nicht weniger als eine Sozialontologie sozialen Lebens ist, die kaum „realtheoretische“ Aussagen macht, aus denen sich „how-to-do-Regeln“ ableiten ließen.

Generell führt organisationales Lernen zu einer **Veränderung der Strukturierungsweisen** von Organisationen und übergreifender sozialer Systeme, die von den Akteuren reproduziert werden.

Akteure sind somit immer als Lernagents zu betrachten, die sich auf diese Strukturen beziehen. Strukturen ermöglichen und begrenzen organisationale Lernprozesse. Beobachtbar werden Lernprozesse am **Wandel regelmäßiger sozialer Praktiken** mehrerer Akteure, also kollektiver Routinen (siehe auch Levitt/March 1988; Schein 1996b: 6; Cohen/Bacdayan 1994).

Organisationales Lernen bezieht sich auf Organisationen. Trotzdem ist es weder ohne Betrachtung anderer Systemtypen - insbesondere von Netzwerken - noch ohne Betrachtung anderer Organisationen ausreichend zu konzeptionalisieren, da die Akteure einer Organisation über Assoziationen oder Netzwerke mit anderen sozialen Systemen oder Organisationen verbunden sind (syntagmatische Dimension). Oder: Akteure beziehen sich nie nur auf organisationale, sondern ebenso auf organisationsübergreifende Strukturen (paradigmatische Dimension). Zudem wandeln sich durch organisationale Lernprozesse immer auch organisationsübergreifende Strukturen. In diesem Sinne endet organisationales Lernen nie an der Systemgrenze. Dies ist nicht nur deshalb bedeutsam, weil Organisationen die direkten Folgen ihres eigenen Handelns natürlich immer im Blick behalten, sondern weil es gerade die strukturellen, und weniger direkt nachvollziehbaren Folgen organisationalen Handelns und Lernens sind, die in Lernprozessen zunehmend eine Rolle spielen.

Organisationen schaffen und sind Ergebnis von **Wissen**. Für sie ist die reflexive Kontrolle, Speicherung, Aufbereitung und Verteilung von Informationen typisch. Organisationales Lernen hat daher zu tun mit der „Reflexion des Handelns auf künftige Möglichkeiten unter von der Vergangenheit geformten Bedingungen.“ (Joas 1986: 244) Organisationales Lernen ist nicht gleichzusetzen mit der Erwerbung „unpraktischen“ Wissens, sondern es hat immer einen **Handlungsbezug**.

In den nun folgenden Kapiteln sollen diese angedeuteten Verweisungszusammenhänge weiter vertieft werden.

### 3.2 Der Akteursbezug organisationalen Lernens

Organisationales Lernen in seinem Akteursbezug zu untersuchen heißt, die Rolle von Akteuren hinsichtlich zweier Dimensionen zu beschreiben. Zum einen geht es dabei um die **epistemologische Dimension**, die sich auf die Rolle des Bewußtseins von Akteuren über deren unerkannte Handlungsbedingungen und auf deren Motivation bezieht (Kapitel 0). Die **ontologische Dimension** (Kapitel 0) betrifft Interaktionen zwischen Akteuren, die Giddens in Kommunikation, Sanktion und Macht unterscheidet (Nonaka 1994: 15; Hedberg 1981: 17).

Der Akteursbezug unterscheidet sich von einem individualistischen Standpunkt (Slappendel 1996: 110-113), der insbesondere Führungskräfte als „Vikare“ (Manz/Sims 1981; Shrivastava 1983) kollektiven Lernens sieht, die ohne kontextuelle Einschränkungen selbstdirektiv und rational ihre Ziele verfolgen und so für ein soziales System (Organisation) lernen (siehe die Kritik an Ansätzen

„transformationaler Führung“ bei Pettigrew 1987a bzw. allgemein die Rolle von Führung in Lernprozessen bei Shrivastava 1983; Klimecki/ Laßleben/ Altehage 1995; Klimecki; Herzer/ Hanke/ Glaser 1997; Ayas/Foppen/Maljers o.J.; Klimecki 1997). Akteure sind dagegen hier nur eine Bezugsform organisationalen Lernens, die aus rein analytischen Gründen getrennt von der Bezugsform „Struktur“ behandelt wird. Denn Akteure „brauchen“ ja Strukturen, um zu handeln.

### 3.2.1 Die epistemologische Dimension: Reflexion und Bewußtsein

Akteure wissen zwar im Prinzip (in immer begrenztem Umfang), unter welchen strukturellen Bedingungen sie handeln und welche Folgen ihr Handeln hat. Allerdings sind Akteure mit den gleichzeitigen und vorherigen Handlungen anderer (meist unbekannter) Akteure konfrontiert, die dadurch die Handlungsbedingungen mit bestimmen. Die damit verbundenen Regeln und Ressourcen sind zwar viel zu komplex, vielfältig, widersprüchlich, mehrdeutig und instabil, als daß sie von Akteuren vollkommen überschaut werden könnten (Neuberger 1995: 303). Trotzdem können sie ihr Handeln bewußt und zielgerichtet danach ausrichten. Voraussetzung ist aber eben, diese Bedingungen so gut wie möglich zu kennen. In diesem Sinne stellt sich also ein epistemologisches Problem in organisationalen Lernprozessen.

Die epistemologische Dimension organisationalen Lernens umfaßt reflexive und verfestigende Bewußtseinsprozesse von Akteuren, die von Motiven mit bestimmt werden (siehe Abbildung 8, zur Erläuterung siehe Nonaka 1994; siehe auch Giddens' Modell der Bewußtseinsstufen in Abbildung 4).

Giddens' Verständnis von Akteuren als intentional und bewußt agierende Individuen läßt Lernprozesse so nicht als „blinde“ evolutorische Selektionsprozesse erscheinen (Price 1995: 299). Organisationales Lernen ist vielmehr Ergebnis der **intentionalen** (Nonaka 1994: 15; auch strategischen, de Geus 1996) **reflexiven Steuerung** des alltäglichen Handelns durch Akteure, die dabei auf Regeln und Ressourcen Bezug nehmen.

		<i>nach</i>		
		$\Leftarrow$ Reflexion		Sedimentierung $\Rightarrow$
		diskursives Bewußtsein	praktisches Bewußtsein	Motive
<i>von</i>	diskursives Bewußtsein	Kombination von Wissen	Internalisierung	Verdrängung
	praktisches Bewußtsein	Externalisierung	Sozialisation	Verdrängung
	Motive	Introspektion	Introspektion	

**Abbildung 8: Bewußtseins- und Motivationsprozesse organisationalen Lernens**

**Intentionalität** weist darauf hin, daß organisationales Lernen nicht ziellos erfolgt, sondern an Ziele

gebunden ist. Ziele bilden also nicht nur das Ergebnis von Lernen, sondern auch dessen Bedingungen, ein Aspekt, der in der bisherigen Literatur zu organisationalem Lernen vernachlässigt wurde (Child 1997: 68). Lernziele werden von Akteuren vertreten und in Lernprozesse eingebracht. Entscheidend ist hier nicht, ob dies individuelle oder organisationale Ziele sind. Diese Unterscheidung ist aus Sicht der Strukturierungstheorie irrelevant, da nur die in Strukturen verankerten und daher handlungswirksamen Ziele interessieren.

**Reflexive Steuerung** bedeutet, daß Akteure routinemäßig ihr eigenes Handeln steuern und auf ihre Umwelt Einfluß nehmen (Giddens 1995: 56). Akteure setzen ihr (begrenzt; Simon 1991) Wissen, das sie über die Bedingungen der Systemreproduktion haben, ständig ein, um (intentional) Einfluß auf diese zu nehmen. Reflexion ist so ein notwendiger Bestandteil von Strukturierungs- und Lernprozessen (siehe auch Willke in Eberl 1996: 127; Daudelin 1996).

### Motive

Die Einbeziehung motivationaler Faktoren ist deshalb sinnvoll, weil Lernprozesse nicht mit rein kognitivistisch ausgerichteten Modellen zu erklären sind und entsprechend basierte Interventionsansätze der Ergänzung bedürfen. (Siehe etwa die Kritik von Diamond (1986) an Argyris/Schön (1978) im Hinblick auf deren Vernachlässigung unbewußter Faktoren und Motive; dieselbe Kritik bezieht sich auch auf den Ansatz von Nonaka (1994), der ebenfalls nicht berücksichtigt, daß Lernprozesse auch von den Motiven der beteiligten Akteure abhängen.)

Welche Bewußtseinsinhalte auf welche Weise reflektiert oder sedimentiert werden, hängt also auch von den Motiven der Akteure ab (Wildemann 1995: 7). Motive sorgen als „Gesamtpläne“ oder „Programme“ (Giddens 1995: 57) für die Grundlagensteuerung organisationaler Lernprozesse. Dabei ist nur die Grundrichtung organisationaler Lernprozesse durch Motivkonstellationen der Akteure bedingt. In Erweiterung des Giddens'schen Schemas werden hier auch die Arbeiten von C.L. Hull (1951) berücksichtigt, der davon ausgeht, daß Motive nicht nur durch frühkindliche Erfahrungen geprägt sind, sondern (bei Hull noch im behavioristischen Sinne über andauernde Reiz-Reaktions-Konstellationen) erlernt werden können. Motive sind also selbst in gewissem Maße das Ergebnis von Lernprozessen.

Zum anderen weisen Prozeßtheorien der Motivation (Campbell/Pritchard 1976) daraufhin, daß organisationale Lernprozesse auch abhängen von den Einschätzungen der Akteure, durch Bezugnahme auf andere Regeln und Ressourcen ihre Motive besser befriedigen zu können. Voraussetzung dafür ist die Selbstbeobachtung und Reflexion eigener Motive und Wahrnehmungen („Introspektion“, siehe Fuchs et al. 1988: 364).

Reflexion und Sedimentierung von Bewußtseinsinhalten und Motiven sind Prozesse, die kontinuierlich und meistens routinemäßig ablaufen (Daudelin 1996: 37). Sie bezeichnen keine Lernformen oder -typen, sondern nur die kognitiven und motivationalen Prinzipien, die mit Lernprozessen verbunden sind.

### Reflexion

Die diskursive Verfügbarmachung von Motivationsweisen oder von praktischem (also in Routinen eingebettetem) Bewußtsein wird als Reflexion bezeichnet. Lernprozesse werden augenblicklich ausgelöst, sobald sich Akteure der ihr organisationales Handeln bedingenden Strukturen bewußt werden (Giddens 1996a: 154), praktisches Bewußtsein also zu diskursivem Bewußtsein wird (Ayas/Foppen 1996: 1).

Angestoßen wird Reflexion insbesondere durch „Fehlleistungen“ oder die Störung von Routinen, da Akteure dann üblicherweise die Gründe für ihr Handeln angeben müssen und über die eigenen Handlungsfolgen reflektieren (Giddens 1995: 56).

Die Bedeutung von Reflexion über die eigenen Handlungsfolgen und -bedingungen für organisationales Lernen wird auch deutlich, wenn man aktuelle Management- und Organisationsinstrumente betrachtet, die alle auf Reflexions- und Lernprozessen basieren, wie etwa teilautonome Arbeitsgruppen, Leitbildprozesse, Shareholder-Value-Management, 360-Grad-Feedback und natürlich Qualitätszirkel, Lernstätten und dergleichen (Daudelin 1996: 38).

Dagegen ist die Bewußtmachung verdrängter Motive und Wahrnehmungsweisen aus Sicht der Strukturierungstheorie ein sehr viel schwierigerer Prozeß, der eigentlich therapeutische Interventionsformen notwendig macht (siehe auch Ricoeur 1974, der dies den „archäologischen Aspekt von Reflexion“ genannt hat).

### Sedimentierung

Ebenso ist die Verfestigung von Bewußtseinsinhalten Teil von Lernprozessen. Dabei werden die „Ergebnisse“ in Routinen eingebettet (Cook/Yanow 1993: 449). Bühl hat diese Prozesse der Internalisierung, Sozialisation oder Verdrängung „Sedimentierung“ genannt (Bühl 1984: 56ff.; ebenso Giddens 1990: 301). Da aus strukturierungstheoretischer Perspektive das soziale Leben primär aus Routinen besteht, ist Sedimentierung für organisationales Lernen ebenso wichtig, wie Reflexionsprozesse. Darauf verweist auch Giddens' Kennzeichnung von Organisationen, die Wissen nicht nur generieren sondern eben gerade auch „speichern“. Lernen heißt also sowohl Verlernen, als auch Erlernen von Routinen.

### **3.2.2 Die ontologische Dimension: Interaktionen organisationalen Lernens**

Organisationales Lernen setzt intra- und interorganisationale Interaktionen zwischen Akteuren voraus (Bouwen/Fry 1991: 38; Duncan/Weiss 1979: 89; Probst 1994: 303f.; Weick 1987: 97ff.; Willmott 1981: 471; Nonaka 1994: 15). Den interaktionalen Charakter organisationaler Lernprozesse hebt Giddens selber hervor, indem er 4 Faktoren nennt, die das Wissen und damit das Lernen von Akteuren über die Bedingungen der Systemreproduktion (Strukturen) beeinflussen (Giddens 1995: 145):

1. Die **Macht** der Akteure, sich Zugang zum Wissen zu verschaffen, was von deren Ressourcenzugang abhängt
2. Artikulations- und **Kommunikationsweisen** des Wissens

3. Die Gültigkeit und Legitimation des Wissens (reproduziert durch **Sanktionen**)
4. Die **Verbreitungsmittel** von Wissen.

#### Kopräsenzsituationen

Interaktionen erfolgen in Situationen von Kopräsenz, wobei Giddens ausdrücklich die Möglichkeit vorsieht, daß Interaktionen mit Hilfe moderner Informations- und Kommunikationstechnologien zustande kommen. Jedoch kommt aus Sicht der Strukturierungstheorie tatsächlichen (und nicht nur „virtuellen“) Zusammenkünften (Meetings, Besprechungen, Treppengesprächen, Telefongespräche, Workshops etc.) von Akteuren eine besondere Rolle zu. Denn gerade in Face-to-Face-Begegnungen werden Stabilität und Veränderung von Institutionen geschaffen (Giddens 1995: 121). Kopräsenz-situationen dienen so der Reflexion und Sedimentierung von Wissen, das Giddens folglich auch in „Begegnungen inkorporiertes *gemeinsames Wissen*“ (Giddens 1995: 55, kursiv in der Quelle) nennt. Da den Akteuren das Wissen über Strukturen mit größerer Raum-Zeit-Ausdehnung (Strukturprinzipien) weniger bewußt ist und Akteure meistens in ihren aktuellen sozialen Situationen denken, werden Lernprozesse in „communities“ (Kofman/Senge 1995; Brown/Duguid 1991; Nonaka 1994: 15) oder Lernarenen befördert.

Interessanterweise geben empirische Studien zur Bestimmung der Erfolgsfaktoren von Innovation Hinweise darauf, daß gerade direkte Begegnungen von Akteuren Innovation und organisationales Lernen fördern können. So kann sich die geographische Nähe zwischen Unternehmen der gleichen Branche positiv auf den Innovationserfolg auswirken (Audretsch/Feldman 1996a und 1996b).

Kommunikation, Sanktion und Macht sind also Faktoren, die Lernprozesse beeinflussen. Gleichzeitig entsprechen sie ja den 3 Dimensionen von Handeln. Sie decken damit die Interaktionsdimension in organisationalen Lernprozessen ab, und gliedern die nun folgende weitere Diskussion des Akteursbezuges organisationalen Lernens.

#### **3.2.2.1 Kommunikation**

Kommunikation - als Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen (Luhmann 1984, siehe Witt 1994: 335) - ist eine Grundvoraussetzung für Lernprozesse (Kunstmann 1996: 40; Shrivastava 1983: 25). Kommunikation umfaßt also nicht nur die Mitteilung von Informationen im Sinne eine einfachen Austausches, sondern ebenso das „Verstehen“ der Informationen. Verstanden werden Informationen dann, wenn sie in ein vorhandenes interpretatives Schema eingeordnet („enacted“, Weick 1979) werden können. Interpretative Schemata stellen daher Annahmen („Organizational learning as assumption sharing“, Shrivastava 1983) bereit, mit deren Hilfe Informationen Sinn zugeordnet werden kann („learning resembles sensemaking“, Weick 1991: 122).

Organisationale Lernprozesse beruhen auch in dem Sinne auf Kommunikation, als durch diese „Perspektiven“ in („perspective making“) und zwischen („perspective taking“, Boland/Tenkasi 1995) verschiedenen sich überlappenden Subsystemen (oder „communities of knowing“, Boland/Tenkasi 1995: 351) entwickelt werden können, die gegenseitiges Verstehen ermöglichen. Aus

Strukturierungstheoretischer Sichtweise ist ein „computer information processing model“ (Tenkasi/Boland 1993) von Kommunikation einseitig. Organisationale Lernprozesse beruhen daher sowohl auf „rationaler Analyse“ von Informationen, als auch auf deren Interpretation mittels Mythen, Metaphern, Bildern, Stories, Märchen und Erzählungen (unter expliziter Bezugnahme auf die Strukturierungstheorie Tenkasi/Boland 1993; Boland/Tenkasi 1995). Akteure beziehen sich bei Kommunikation nicht auf Informationen, sondern auf deren Interpretationen, die als Signifikationsstrukturen einen Teil des strukturellen Kontextes bilden.

Durch Kommunikation wird also das Erlernen neuer Sinnmodelle ermöglicht. Darauf weist insbesondere Miller (1986) in seinem Modell kollektiven Lernens hin. Kommunikation und Argumentation zwischen Akteuren ist dabei eine Voraussetzung für das Lernen von Kollektiven (Miller 1986; Schüppel 1996: 85ff.) und für Eder (1996: 276) Ursache für die Beschleunigung von Lernprozessen in der modernen Gesellschaft.

Kommunikation ist ein sehr allgemeiner Begriff. Entsprechend der Fragmentierung der Forschungsansätze zu organisationalem Lernen, wird Kommunikation unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten gesehen. Einige dieser Gesichtspunkte faßt Abbildung 9 zusammen und stellt den Zusammenhang zu der jeweils zugrundeliegenden theoretischen Perspektive her. Dabei wurde bewußt auf eine Systematisierung der Ansätze verzichtet, da hier wohl zu unterschiedliche Zugänge vorliegen, die nicht einfach in ein vorgefaßtes Schema gepreßt werden können.

<b>Theoretische Perspektive von Kommunikation</b>	<b>Gesichtspunkt von Kommunikation in organisationalen Lernprozessen</b>	<b>Autoren</b>
Soziologische Lerntheorie	Argumentation	Miller 1986
Macht- und Konflikttheorie	Aushandlung	Hanft 1996: 143
Interpretativer Ansatz	sprachliche Metaphern, Mythen, Erzählungen (narratives)	Bethanis 1995; Tenkasi/Boland 1993; Boland/Tenkasi 1995; Shrivastava 1983: 20ff.
Kommunikations-theorie	Symbolisches Handeln	Johnson 1990
Kommunikations-theorie / Systemtheorie	Dialog	Senge 1990; Schein 1993; Issacs 1993; Nonaka 1994: 25
Soziale Lerntheorie	Beobachtung von Modellen und Erkennung deren Handlungsbedingungen, etwa durch Benchmarking	Bandura 1986
Gesellschaftstheorie	institutionalisierte Kommunikation in gesellschaftlichen Lern- und Veränderungsprozessen als kommunikative Macht	Eder 1996
Normative Empfehlungen	Kommunikation mit „boundary spanners“ wie etwa externen Beratern, Kunden	Slappendel 1996: 115; Wildemann 1995: 4

**Abbildung 9: Kommunikation in organisationalen Lernprozessen**



### 3.2.2.2 Sanktion

Neue Wissensbestände sind immer abhängig von der Bewertung ihrer Gültigkeit, Richtigkeit, Güte, Wahrheit oder generell Wertigkeit. Sie werden daher alltäglich und fortlaufend auf ihre Erwünschtheit überprüft. Sanktionen erfolgen in diesem Verständnis nicht erst nach Abschluß eines Lernprozesses (Nonaka 1994: 26f.), sondern sie sind kontinuierlicher Bestandteil von Lernprozessen. Sanktionen müssen nicht in Form von Gewaltanwendung oder -androhung (Giddens 1995: 229) erfolgen, sondern drücken sich häufig in subtilerer und weniger drastischer Form aus, wie etwa in stiller oder offener Mißbilligung, Ablehnung, Kritik, Rüge, Ermahnungen oder Vorwürfen, aber auch in Einwilligung, Zustimmung, Lob, Anerkennung oder Wertschätzung.

Der Einsatz von Sanktionen kann Lernprozesse sowohl fördern - indem bestimmte Regeln und Ressourcen positiv sanktioniert werden - als auch behindern.

In Lernsituationen versuchen üblicherweise bestimmte Koalitionen Einfluß auf die Interpretation bestimmter Ereignisse zu nehmen um die für sie günstigen Interpretationen positiv zu sanktionieren (Lyles/ Schwenk 1992: 158). Dies leitet zum Machtaspekt von Lernprozessen über.

### 3.2.2.3 Macht

Macht und Herrschaft in organisationalen Lernprozessen wurden bislang weitgehend ausgeklammert, politische Prozesse in lernenden Organisationen werden sogar als nicht legitim angesehen (Coopey 1995: 196):

„The learning organization seems to be placed within a unitarist framework of relationships, a utopia to be ushered in through the pursuit of shared goals in a climate of collaborative high trust and a rational approach to the resolution of differences.“  
(Coopey 1995: 199)

Durch die Übernahme der Metapher „Lernen“ aus individuellen Lerntheorien fokussieren organisationale Lerntheorien auf kognitive Aspekte, die Interessen, Macht und Mikropolitik konzeptionell nicht angemessen erfassen können, so daß weitere Kritiker schreiben:

„Overall the learning metaphor can also sanitize emotional and political processes. The antiseptic, „cool“, learning metaphor can mask political processes with mixed ethical or emotional outcomes.“ (Miner/Mezias 1996: 97)

Organisationale Lernprozesse sind also nicht nur kommunikations- oder wertinduziert, sondern sie unterliegen immer auch einer interessengesteuerten Dynamik (Prange 1996: 169; Coopey 1995; Sabatier 1988; Ayas/Foppen/Maljers o.J.). Denn Kommunikation und Argumentation (Miller 1986) - und damit die Reproduktion von Signifikationsstrukturen - ist immer auch macht- und interessenabhängig (Ortmann 1992: 222; Eder 1996; Levitt/ March 1988: 522).

Die Literatur über Macht in organisationalen Lernprozessen ist weit weniger umfangreich und differenziert, als die über die Rolle von Kommunikationsprozessen im weitesten Sinne (Hanft 1996;

Coopey 1995; Frost/Egri 1991; Ayas/Foppen/Maljers o.J.). Dabei werden in „postbürokratischen Organisationen“ bestimmte verfestigte Herrschaftsstrukturen zunehmend in Frage gestellt und aufgelöst, werden Machtspiele und mikropolitische Phänomene zunehmend wichtiger. Das heißt natürlich nicht, daß sich Herrschaftsverhältnisse umkehren. Aber sie scheinen auf jeden Fall differenzierter und fragiler zu werden. Kühl (1996: 99) spricht vor diesem Hintergrund auch von einer „Politisierung des Unternehmensalltages“.

Blackler (1995) hat zudem darauf hingewiesen, daß gerade in kommunikations- und wissensintensiven Organisationen (also in besonders lernintensiv geltenden Organisationen, siehe Liebeskind/Oliver/Zucker/Brewer 1996) Macht, Herrschaft und Konflikt eine ganz entscheidende Rolle spielen. Die Gewinnung, Verteilung, Interpretation und Speicherung von Wissen (Huber 1991: 90) ist daher nicht nur abhängig von dessen eigener Struktur (im Sinne von Komplexität, Kodifiziertheit oder anderen Wissensdimensionen, siehe Zander/Kogut 1995: 79), sondern von der Macht beteiligter Akteure, diese Wissensprozesse unter Bezugnahme auf die ihnen verfügbaren Ressourcen zu beeinflussen.

Macht ist aus strukturationstheoretischer Sichtweise die Fähigkeit, soziale oder materielle Zustände zu beeinflussen (Giddens 1995: 66ff.). Diese kommt allein Akteuren zu, die sich dabei auf (autoritative oder alloкатive) Ressourcen beziehen und so Einfluß auf die Lernweisen einer Organisation nehmen. Ressourcen können dabei sowohl eingesetzt werden, um vorhandene Strukturen zu reproduzieren, als auch um sie zu transformieren. Macht hat also sowohl lernhinderlichen, als auch lernfördernden Charakter. Lernhinderlich kann sie sein, wenn Akteure Macht ausüben, um gegebene Strukturen zu reproduzieren (Eckel 1995; Eberl 1996: 50; Lullies et al. 1993: 125ff.).

Ebenso kann Macht auch ein Hebel für organisationales Lernen sein. Sie ist aus strukturationstheoretischer Sicht sogar notwendig, da sie mit Handeln „logisch“ verbunden ist, Lernen immer auch einen Handlungsbezug hat und sich in der veränderten Ausführung von Routinen (also regelmäßigem Handeln) äußert. Um neue Strukturen zu befördern ist Macht - und damit die Verfügbarkeit von Ressourcen - eine unabdingbare Voraussetzung und somit auch ein Motor von Innovation und Wandel (Becker/Ortmann 1994: 204).

Um Lernen zu fördern oder zu verhindern, können alle Strategien und Verhaltensweisen eingesetzt werden, die aus der Machtforschung bekannt sind und in der Regel unter der Bezeichnung „Mikropolitik“ diskutiert werden (Neuberger 1995; Küpper/Ortmann 1988; Ortmann 1992; Crozier/Friedberg 1993; Friedberg 1995; Jüngling 1995; Krüger 1980; Pfeffer 1981) und in einer Kontrollperspektive radikalisiert werden (Coopey 1995: 198).

#### Kommunikation und Macht

Dabei besteht ein enger Zusammenhang von Kommunikation und Macht. Interpretative Schemata (etwa Fachwissen, rhetorische Kniffe (Watson 1995) oder auch „Managementkonzepte“) werden in mehr oder weniger offenen Aushandlungsprozessen (Hanft 1996: 143) eingesetzt, um bestimmte

Lernrichtungen zu bestimmen oder zu beeinflussen. Ein Leitbild (genauso gut aber auch informelle, nicht kodifizierte Visionen oder Wunschvorstellungen) kann beispielsweise ein Lernziel angeben und eine Ressource darstellen, die es Akteuren erlaubt, neue Routinen mit Sinn zu versehen und zu legitimieren.

Weitere Beispiele für den Zusammenhang von Kommunikation und Macht in Lernprozessen finden sich bei der Betrachtung des Einsatzes von Mitarbeiterbefragungen oder Benchmarkinginstrumenten. Sie sind nicht nur eine Wissensquelle (Garvin 1993), sondern sie dienen immer auch als Machtressource für bestimmte Akteure. So kann etwa das Ergebnis eines Prozeßbenchmarks bestimmte Abläufe im eigenen Unternehmen befördern oder in Frage stellen (Hanft 1996: 140; Miner/Mezias 1996: 93; Wildemann 1995: 4; zu den politischen Aspekten von Mitarbeiterbefragungen siehe Sprenger 1997).

#### Organisationales Lernen und die „Dialectic of control“

Organisationales Lernen kann grundsätzlich von allen Akteuren einer Organisation angestoßen und befördert oder verhindert und gebremst werden. Darauf verweist das Konzept der „dialectic of control“. Organisationales Lernen ist somit nie völlig allein von Promotoren, einer bestimmten Elite oder „Koalition“ (Sabatier 1988; March 1990; Lullies et al. 1993: 125f.; Türk 1989: 96) abhängig. Denn deren Macht ist immer begrenzt durch Einflußmöglichkeiten anderer Akteure, die bekanntermaßen die Umsetzung von Entscheidungen durch verschiedene Taktiken erschweren oder verhindern können. Dabei spielt insbesondere dasjenige Wissen eine besondere Rolle (Giddens 1991: 218), mit dem Akteure „Ungewißheitszonen“ kontrollieren (Crozier/Friedberg 1993). Organisationales Lernen kann daher - muß allerdings nicht - mit Konflikten über Lerninhalte und -richtungen einhergehen (Eberl 1996: 142; Ortmann 1992: 220f.). Denn aus strukturationstheoretischer Sicht sind Konflikte nur ein Sonderfall der Ausübung von Macht.

### **3.3 Der Strukturbezug organisationalen Lernens**

Organisationales Lernen findet immer in einem bestimmten strukturierten Kontext statt (Hanft 1996: 135; Whittington 1992; Pettigrew 1985 und 1987a) und ist nie nur von Akteuren abhängig (Starkey 1987: 414). Dieser Kontext wird durch Strukturen - als Regeln und Ressourcen - definiert, die gleichzeitig Ergebnis und Bedingung organisationalen Lernens sind (ähnlich Child 1997: 66).

#### Strukturen als Ergebnis organisationalen Lernens

Organisationale Lernprozesse können zur Entwicklung „strategischer Kernkompetenzen“ (Prahalad/Hamel 1990; Raub/Büchel 1996) führen, die einer Organisation dauerhafte Wettbewerbsvorteile verschaffen. In diesem Sinne bedeutet organisationales Lernen auch Sicherstellung und Entwicklung von Ressourcen. Ressourcen als Ergebnis organisationaler Lernprozesse zu verstehen heißt, daß eine reine Betrachtung von Sinn- und Werteregeln, wie sie für eine kulturorientierte Per-

spektive organisationalen Lernens typisch ist (Schein 1985, 1993, 1994 und 1996b), die damit immer verbundenen Machtphänomene und Herrschaftsstrukturen unterschätzt.

### Akteure und Strukturen

Strukturen werden auch hier wieder nur analytisch von den sie reproduzierenden Akteuren getrennt. Denn Lernprozesse müssen zum einen durch Akteure vorangebracht werden und zum anderen müssen Strukturen als „Ergebnis“ organisationaler Lernprozesse täglich reproduziert werden. Sie unterliegen damit immer einer weiteren potentiellen Veränderung. Lernprozesse sind deswegen eigentlich nie abgeschlossen.

Organisationale Akteure beziehen sich nie nur auf organisationale Strukturen. Entgegen klassischer organisationstheoretischer Annahmen sind die Grenzen von Organisationen nicht eindeutig zu bestimmen (Ortmann 1992: 218; Picot/ Reichwald/ Wigand 1996). Es ist beispielsweise unmittelbar einsichtig, daß aktuell zu beobachtende Lernprozesse in Unternehmen und Verwaltungen mit gesellschaftlichen oder gesamtwirtschaftlichen Regel- und Ressourcenveränderungen (Deregulierung, Abbau sozialstaatlicher Regelungen, Wertpluralisierung, Globalisierung und Regionalisierung, Wiedervereinigungsprozeß etc.) zu tun haben und Lernpromotoren Lernressourcen nicht nur intern beziehen. Dadurch ist aber auch ein isoliertes Lernen von Organisationen nicht denkbar (siehe auch Prange 1996). Organisationale Lernprozesse sind immer auch Lernprozesse sozialer Systeme oder Zusammenhänge, die weiter in Raum und Zeit ausgreifen (Branchen, politische Systeme, Gesellschaft...). Denn durch die Bezugnahme organisationaler Akteure auf übergreifende Regel-Ressourcen-Komplexe, werden diese ebenso reproduziert und transformiert. Je weiter diese Systeme sich dabei ausdehnen, desto weniger sind sich Akteure bewußt, daß sie auch an branchenmäßigen oder gesellschaftlichen Lernprozessen teilhaben. Mit Giddens muß man nun davon ausgehen, daß dies ein Phänomen ist, daß zunehmend Wichtigkeit erlangt. Denn die „Globalisierung“ läßt sich wie gesagt (siehe Einleitung) als „Fernwirkung“ beschreiben, in der verschiedene Handlungskontexte zunehmend zueinander in Verbindung stehen und aufeinander einwirken (Beck 1996: 5), ohne daß Akteure dies immer wissen, da diesen eher die räumlich und zeitlich näherliegenden Handlungsfolgen bewußt sind.

Strukturen erhalten sich meistens unabhängig von einzelnen Akteuren. Andererseits werden Strukturen nicht als so „selbständig“ gefaßt, daß sie vollkommen von Fluktuation oder Personalwechsel unabhängig zu machen sind. Wechseln die Akteure einer Organisation, dann ist die Reproduktion der Strukturen immer von deren Fähigkeit und Bereitschaft abhängig, die damit verbundenen Routinen beizubehalten. Die meisten Akteure werden zwar dabei nicht über ausreichend Ressourcen verfügen, um Routinen grundlegend zu verändern. Trotzdem ist diese Möglichkeit nicht auszuschließen, die Wiesenthal (1995) als „unkonventionelles Organisationslernen“ bezeichnet.

### Strukturen als Bedingungen organisationalen Lernens

Strukturen können als Bedingungen Lernen fördern und begrenzen, beispielsweise durch die Bereitstellung von Forschungs- und Entwicklungsgeldern oder bestimmter für eine Organisation lern-

freundlicher Organisationsformen. Ebenso in diese Kategorie gehört der Hinweis auf die Wichtigkeit vorhandenen Wissens (in organisationalen und / oder übergreifenden Strukturen) für organisationale Lernprozesse. Giddens weist auf darauf bei der Erklärung der Entstehung des Staates hin:

„Eine Welt schon existierender Staaten macht es leicht, die Verfügbarkeit der Idee des Staates bzw. von Modellen der Staatsbildung zu erklären, denen ehrgeizige Führer und ihre Gefolgschaft nachstreben konnten.“ (Giddens 1995: 310)

Vorhandene Strukturen bilden dabei Erfahrungen und in der Vergangenheit geprägte Denk- und Handlungsmuster (der Organisation und ihres Kontextes, über den sie via Netzwerke und Mehrfachmitgliedschaften verbunden ist) ab, die den Ausgangspunkt für organisationales Lernen bilden (Probst 1994: 308). Die in historischen Entwicklungen aufgesuchten Strukturmuster geben so „verschlüsselte Hinweise auf die Pfade unabgeschlossener, abgebrochener, fehlgeleiteter Bildungsprozesse, die über das subjektive Bewußtsein des Einzelnen hinausgreifen“ (Habermas 1985: 70). Lernen beinhaltet so die Reflexion über künftige Handlungsmöglichkeiten „unter von der Vergangenheit geformten Bedingungen“ (Joas 1986: 244).

#### Strukturen als Determinanten organisationaler Lernprozesse ?

Strukturen determinieren Lernprozesse in Organisationen nicht. Gegebenheiten der Umwelt führen zum Beispiel nicht zwangsläufig zu bestimmten Lernqualitäten, da diese immer von Akteuren und damit deren Bewußtsein, Motivation und Wahrnehmung abhängen. Akteure haben immer eine (begrenzte) Freiheit zu entscheiden, auf welche Signifikations-, Legitimations- oder Herrschaftsstrukturen sie sich beziehen (Whittington 1990: 202). Jeder Lernprozeß nimmt somit einen anderen Verlauf und Verallgemeinerungen sind nur in Bezug auf die dabei auftretenden Phänomene möglich, die in der Strukturtheorie die grundlegenden Kategorien des sozialen Lebens bilden (siehe auch empirisch: Eisen 1996: 256).

Im folgenden werden die Strukturdimensionen Signifikation, Herrschaft und Legitimation sowohl als Ergebnis, als auch als (fördernde und hemmende) Bedingung organisationalen Lernens diskutiert.

##### **3.3.1.1 Signifikation**

Signifikationsstrukturen werden durch Regeln gebildet. Regeln sind (hier: sinnorientierte) „methodische Verfahrensweisen sozialer Interaktion“ (Giddens 1995: 70), auf die sich Akteure bei der Ausübung von Routinen beziehen. Die Definition „Learning is the process of modifying one’s cognitive maps or understandings“ (Fiol 1994: 404) betont diesen Aspekt (siehe insbesondere die Arbeiten von K. Weick; Eberl 1996: 154ff.; Barr/Stimpert/Huff 1992: 18). In Organisationen manifestieren sich Signifikationsstrukturen in der „Sprache“, die in einer Organisation gesprochen wird, in „Mythen und Heldenerzählungen“, in oft gebrauchten Metaphern oder einfach in den Bedeutungen, die bestimmte Begriffe haben. Zugang zu den „Signifikationscodes“ (Giddens 1995: 45) erhält man primär über die „Erzählungen“ oder „Stories“ (Tenkasi/Boland 1993; Boyce 1995) der Akteure, aber auch über Schrifstücke oder Dateien (Bloor/Dawson 1994: 278).

Wissenstyp	Sinnbezug organisationalen Lernens	Beispielhafte Inhalte des Wissens
<i>Dictionary Knowledge</i> "what-is" (Definition und Beschreibung)	Lernbedingungen	⇒ Organisationsziele ⇒ Intendierte oder implementierte Strategien ⇒ Aufbau- und Ablauforganisation
<i>Directory Knowledge</i> "how-to" (Kausalbeziehungen)	Lernstrategien	⇒ Lerninstrumente und -methoden zum Erwerb und Erhalt von Wissen
<i>Recipe Knowledge</i> "what-should (not)-be-done to improve s.th." (Rezeptwissen)	Lernnotwendigkeiten	⇒ Lernziele ⇒ Empfehlungen für Inhalte ⇒ Normen
<i>Axiomatic Knowledge</i> - "why are things like they are" (historisch-evolutionäre Beschreibung der Entstehung und Entwicklung einer Organisation)	Lernerfahrungen	⇒ Heldenerzählungen über vergangene Lernepisoden ⇒ Lernpfade ⇒ „schicksalhafte“ Entscheidungen

Abbildung 10 wiedergegeben sind.

### Signifikationsstrukturen als Bedingungen organisationalen Lernens

Signifikationsstrukturen sind Bedingung organisationaler Lernprozesse, da sie Bedeutungsregeln zur Verfügung stellen, auf die sich Akteure in Lernprozessen beziehen. Sie ermöglichen damit Kommunikation und Verständnis zwischen Akteuren, ohne welches Lernen unmöglich wäre.

Sprache - als eine Form von Signifikationsstrukturen - kann deshalb ein Vehikel für organisationales Lernen sein: „Language is a medium of change“ (Bethanis 1995: 188). Metaphern, Symbole oder Sprachspiele können die Lernrichtung aufzeigen - vorausgesetzt sie werden in diesem Sinne von Akteuren eingesetzt und genutzt.

Dabei kann aus strukturationstheoretischer Sicht nicht notwendigerweise davon ausgegangen werden, daß in einer Organisation von allen Mitgliedern geteilte („shared“) Bedeutungsstrukturen vorliegen. Vielmehr ist für Organisationen immer die Fragmentierung von „Sinnprovinzen“ typisch, die sich sowohl organisationsintern (etwa Abteilungsgrenzen) als auch organisationsübergreifend (etwa über Berufs- oder Ausbildungsunterschiede, Bloor/Dawson 1994) bilden. Für die Verständigung zwischen Subkulturen innerhalb von Organisationen sind daher übergreifende Bedeutungsregeln notwendig, die nicht zuletzt auch „außerhalb“ der Organisation selber liegen können (man denke nur an die Landessprache).

### Die Bedeutung von Rahmenregeln für die Verständigung in Lernprozessen

Intensive und stark sanktionierte, also fest gekoppelte und zu den „core features“ (Lyles/ Schwenk 1992) gehörende Regeln über die Rahmenbedingungen von Interaktionen (sogenannte „frames“, Svyantek/ Jones/ Rozelle 1991; Fiol 1994), werden meist als lernförderlich angesehen, da sie für

Interaktionsprozesse Rahmenbedingungen darstellen, die diese erst ermöglichen. In der Praxis können solche Rahmenregeln etwa in Form von Leitbildern oder Visionen in Erscheinung treten, die als „Sinnentwürfe“ (Alfred Schütz) für die Zukunft Lernprozesse orientieren (Ortmann/ Windeler/ Bekker/ Schulz 1990: 60ff.; Lant/Mezias 1992: 47; Lant/ Baum 1995; Johnson 1990).

Genauso sind aber auch stärker formalisierte Rahmenregeln denkbar, etwa in Form institutionalisierter Diskussionsforen, Teamsitzungen, Kommunikationsregeln oder von Qualitätsregeln für die Form der Aufbereitung von Informationen in Wissensdatenbanken.

Voraussetzung ist, daß sie ausreichend Raum für verschiedene inhaltliche Deutungsmuster zulassen. Rahmenregeln der Kommunikation müssen sich aus strukturationstheoretischer Sicht jedoch nicht nur auf Kommunikation beziehen, sondern auch auf Macht und Sanktionen. Denkbar sind (formal oder informal, stillschweigend oder explizit) geregelte Partizipationsmöglichkeiten oder Foren zur Auseinandersetzung über organisationale und organisationsübergreifende Wertvorstellungen.

„Frames“ - von Duncan/Weiss (1979: 90ff.) auch als „Paradigma“ der Organisation bezeichnet - sind immer tendenziell instabil, da sie ihrerseits Ausdruck von Herrschafts- und Legitimationsstrukturen sind. Sie können selber infrage gestellt werden und als Ressource für bestimmte Akteure oder Koalitionen zur Durchsetzung von Interessen benutzt werden. Frames werden also nicht notwendigerweise von allen Organisationsteilnehmern geteilt.

Signifikationsstrukturen sind dann beschränkend, wenn die entsprechenden Regeln die Erlernung neuer Strukturen nicht zulassen. Meist sind Signifikationsstrukturen besonders lernhemmend, wenn sie stillschweigend sind und nicht zur Sprache gebracht werden, (Price 1995: 306). Die Sinnbezüge der Akteure lassen dann Veränderung, Wandel, Innovation und Lernen nicht zu. „Es macht schlicht keinen Sinn“ zu lernen.

### Lernprozesse dritter Ordnung ?

Akteure könne allerdings kaum Regeln etablieren, die Wissen über die gezielte Veränderung anderer Regeln beinhalten. „Deutero-learning“ (Argyris/Schön 1978 in Anlehnung an Bateson 1988; Reinhardt 1993: 300ff.), also lernen zu lernen oder „Lernen dritter Ordnung“, ist in Organisationen aus Sicht der Theorie der Strukturierung unwahrscheinlich.

Deuterolernen hieße, daß Strukturen erlernt werden, die die weitere Veränderung von Strukturen mit Sinn belegen, positiv sanktionieren und entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen. Das heißt, daß eine Art struktureller Gesetze über Lernprozesse in einer bestimmten Organisation das Ergebnis von Lernprozessen wären. Genau diese Gesetzmäßigkeiten kann es jedoch in sozialen Systemen nicht geben, da die entsprechenden Strukturen immer an die Interessen, Wahrnehmungen und Motive der beteiligten Akteure gebunden sind, die Strukturen immer aus ihrer aktuellen Situation heraus einsetzen.

Lernen 3. Ordnung ist daher auch wegen der „doppelten Hermeneutik von Lernprozessen“ sehr unwahrscheinlich. Als „einfache Hermeneutik“ könnte man die Erlernung von Wissen über vergangene Lernprozesse der Organisation beschreiben. Dabei werden vergangenen Lernerfahrungen Sinn zugeschrieben, indem deren Voraussetzungen, Gründe, (Miß-)Erfolge und so weiter in Wissensstrukturen

verankert werden. „Besonders geholfen hat uns der Einsatz der Portfoliomethode sowie die Zusammenarbeit mit Berater X, um das Problem zu lösen“ könnte eine entsprechende - stark vereinfachte - Äußerung darüber lauten.

Allerdings werden diese ersten Interpretationen zu einem späteren Zeitpunkt erneut interpretiert werden - in Abhängigkeit der aktuellen Situation. Ähnliches wie für sozialwissenschaftliche Forschung (Giddens 1995:338) gilt also auch für die Akteure einer Organisation, deren Bewertung vergangener Lernepisoden strukturell (jedoch nicht methodisch) sozialwissenschaftlicher Forschung ähnlich ist. Um es noch einmal zu verbalisieren: „Mit Berater X und der Portfoliomethode möchte ich nicht nochmals arbeiten, da er in der jetzigen Situation die Bedeutung meiner Abteilung dadurch vermutlich geschwächt würde.“

Der Grund, warum derartige Lernleistungen dritter Ordnung in Organisationen (anders als bei Individuen) unwahrscheinlich sind, liegt also wieder einmal weniger in den niedrigen kognitiven Potentialen der Akteure (siehe mit dieser Begründung Wiesenthal 1995: 144), als in organisationalen Sinn-, Werte- und Machtphänomenen.

### 3.3.1.2 Legitimation

Legitimationsstrukturen bestehen ebenso wie Signifikationsstrukturen aus Regeln, die hier jedoch das Norm- und Wertegerüst einer Organisation abbilden.

#### Legitimationsstrukturen als Ergebnis organisationaler Lernprozesse

Organisationale Lernprozesse finden statt, wenn sich neben der Sinn- auch die Wertebasis verändert (Probst 1994: 305; Coopey 1995: 208ff.). So haben Argyris/Schön (1978: 25f.) und Schein (1993, 1994, 1996a, 1996b) darauf hingewiesen, daß organisationale Lernprozesse mit der Hinterfragung von Normen verbunden sind, die in den „Handlungstheorien“ von Akteuren enthalten sind.

Eder (1985; 1996: 278) verbindet kollektive Lernprozesse (auf der Ebene von Gesellschaften) in erster Linie mit der „Entwicklung der Moral“ und damit mit Werten und Normen im Giddens'schen Sinne als Ergebnis und Inhalt von kollektiven Lernprozessen. Die Veränderung von Zielen, Strategien oder bestimmter Ablaufprozeduren in Organisationen bedeutet also nicht nur eine Veränderung der damit verbundenen Signifikationscodes, sondern auch von Wertvorstellungen und damit dem, was üblicherweise als Organisationskultur verstanden wird (Schein 1985).

Eine veränderte Sichtweise des Marktes oder wichtiger Anspruchsgruppen der Organisation ist - um ein Beispiel zu nennen - nicht nur mit einer kollektiven Bedeutungsverschiebung von Begriffen wie Markt (vom „nationalen“ zum „globalen Markt“), Anspruchsgruppen (von den „stakeholdern“ zu den „shareholdern“) und so weiter verbunden, sondern auch mit einer Bewertung der damit verbundenen organisationalen Handlungen. Wenn die Assoziationen organisationaler Akteure beim Begriff „Anspruchsgruppe“ zunehmend in erster Linie die Anteilseigner enthalten, dann verändert sich gleichzeitig nicht nur der Inhalt des interpretativen Schemas „Anspruchsgruppe“. Vielmehr werden die Anteilseigner auch in der Priorität mächtiger Akteure oder in der „management attendance“ stärker oder in einer anderen Form gewichtet (gewertet), als andere Anspruchsgruppen, wie Gewerk-



schaften, Mitarbeiter oder die Gesellschaft.

#### Legitimationsstrukturen als Bedingungen organisationaler Lernprozesse

Legitimationsstrukturen weisen auf den „value-chain focus“ (DiBella/Nevis/Gould 1996: 374) organisationalen Lernens hin. Legitimationsstrukturen beinhalten Regeln über erwünschte Lernergebnisse in der Zukunft, sie geben an, welche Lerninvestitionen im Sinne allokativer und autoritativer Ressourcen hoch bewertet werden, welche Akteure dabei eine entscheidende Rolle spielen sollen und welche Lernstrategien und -verfahren zum Einsatz kommen. „Neues Wissen“ kann aus dieser Perspektive nicht nur nicht einfach in eine Organisation eingespeist werden, weil es verstanden werden muß (Signifikation), sondern auch weil es ebenso legitimiert sein muß (Strasser 1994: 9). Als weiteres Beispiel können Leitbilder gelten, die sowohl eine Sinn-, als auch eine Wertedimension haben - immer sofern sie Auswirkungen auf das Handeln von Akteuren haben (was natürlich die Herrschafts- und Machtdimension mit einschließt). Leitbilder können also in organisationalen Lernprozessen den Sinn von Lernprozessen vermitteln, sie können Rahmenbedingungen im Sinn von wertmäßigen Orientierungen bieten und sie können entsprechende Ressourcen und Akteure legitimieren - allerdings immer nur, sofern sie handlungswirksam sind.

Ebenso können Legitimationsstrukturen Lernen natürlich auch verhindern. So hat Perrow (1983) gezeigt, wie Gratifikationsstrukturen einer Organisation Lernen bzw. Nichtlernen beeinflussen (s.a. Levinthal/ March 1993: 107).

Weitere empirische Beispiele dafür, daß Lernen aufgrund bestimmter Legitimationsstrukturen verhindert wurde, obwohl es „Sinn“ machen würde zu lernen, lassen sich einfach finden. So könnten Informationen über negative Ergebnisentwicklungen in operativen Einheiten nicht bis zur Ebene des Top-Managements vordringen, weil die beteiligten Akteure sonst Sanktionen zu befürchten hätten (Probst 1994: 303 nach Argyris/Schön 1978). Die zugrundeliegenden Normen lassen also das Eingeständnis von Fehlern oder Mißerfolg nicht zu - was natürlich mit entsprechenden Interessen verbunden ist. Allerdings ermöglichen sie auch Lernen, nämlich das der operativen Akteure bzw. Bereiche. So werden diese die ihnen immer bis zu einem gewissen Grad zur Verfügung stehenden Ressourcen (dialectic of control !) einsetzen, um entsprechende Sanktion zu verhindern oder zu mildern, bzw. die Informationen über die Ergebnisentwicklung möglichst lange nicht offenlegen. Oder sie werden lernen, über entsprechende Argumentationsstrategien (Kommunikation !) ihr Wissen über das Problem mit einem für sie günstigeren Sinn versehen.

Dieses kurze Beispiel zeigt erneut, daß Strukturen auch in ihrer Legitimationsdimension sowohl begrenzenden als auch ermöglichenden Charakter haben.

#### Empfehlungen für lernfreundliche Interventionen oder Instrumente ?

In der Literatur zu organisationalem Lernen (insbesondere der „praxisorientierteren“ mit Empfehlungscharakter) werden lernfreundliche oder lernfördernde Instrumente und Interventionen empfohlen (Dodgson 1993: 387ff.; Probst 1994: 307ff.). Diese beziehen sich insbesondere im Zusammenhang

mit Problemen des „Wissensmanagements“ (Pawlowsky 1994; Rehäuser/Krcmar 1996; Schüppel 1996; Willke 1996) auf Möglichkeiten der Wissensakquirierung (DiBella/Nevis/Gould 1996:372f.). Vorgeschlagen werden die Durchführung von Experimenten (Garvin 1993; Huber 1991), der Einsatz wissensintensiver Managementinstrumente, das Lernen an Modellen (Bandura 1986; Fiol/Lyles 1985) oder die gezielte Reflexion über vergangene Erfahrungen (Garvin 1993).

Strukturierungstheoretisch betrachtet betreffen solche Empfehlungen jedoch nur die epistemologische Dimension organisationalen Lernens, das heißt sie betrachten Lernprozesse in Organisationen nur aus der Wissensperspektive. Damit verbunden sein müßten immer auch lernfreundliche (Barrett 1995: 37) Signifikations-, Legitimations- und Herrschaftsstrukturen, die Lernbemühungen positiv sanktionieren (ebd.). Insofern hängen solche Empfehlungen immer von der Kultur und den Machtverhältnissen in einer Organisation ab.

### 3.3.1.3 Herrschaft

#### Herrschaftsstrukturen als Ergebnis organisationaler Lernprozesse

In der Strukturierungstheorie sind Sinn- und/oder Wertebezüge immer untrennbar mit Ressourcen verknüpft. Das heißt, daß organisationale Lernprozesse immer auch Herrschaftsstrukturen verändern (Eckel 1995: 230; Lant/Mezias 1992: 47; Eberl 1996: 143), ohne daß diese aus Organisationen wegedacht werden können. Coppey (1995: 206) geht dabei sogar soweit zu sagen, daß Lernprozesse immer Gewinner und Verlierer beinhalten. Die unlimitierte Verteilung und Verfügbarkeit von Wissen in lernenden Organisationen, wie sie von Pedler et al. (1991) vorausgesetzt wird, ist daher unrealistisch. Denn Wissen ist eine wichtige Ressource in lernenden Organisationen, an deren Kontrolle verschiedene Interessen hängen (Coopey 1995: 204).

Herrschaft ist dabei immer mit den anderen beiden Dimensionen von Struktur verbunden. Herrschaft ist die Existenzbedingung für Signifikationscodes (Giddens 1995: 84) und steht daher immer mit kollektivem Lernen und der Veränderung von „Wissen“ (im eher herkömmlichen Sinne von Sinn und Werten) in einem Zusammenhang (Pautzke 1989: 57ff.).

Zwischen emanzipatorischem („learning that liberates“ Hedberg 1981: 4f.) und handlungseinschränkendem Lernen („learning that enslaves“, ebd.) kann deshalb nur analytisch getrennt werden, da Lernprozesse immer beide Aspekte mit sich bringen. „Autonomie sowohl für Individuen wie auch für Gesellschaften“ sind somit keine „Hauptziele des Lernens“ (Pautzke 1989: 58) - womit mit einem an der Aufklärung orientierten Lernverständnis gebrochen wird. Aus Sicht der Strukturierungstheorie sorgen Lernprozesse für eine Veränderung der Autonomie-Abhängigkeits-Verhältnisse in Organisationen.

Veränderte Herrschaftsstrukturen müssen sich nicht in Änderungen von formalen Organisationsstrukturen äußern. Denn organisationale Lernprozesse sind aufgrund des reflexiven Charakters moderner Gesellschaften in jeder alltäglichen Handlungssituation potentiell enthalten. In der Herr-

schaftsdimension äußern sie sich dadurch bereits in unmerklichen und den Akteuren oft nicht bewußten Verschiebungen von Einfluß und Ressourcenzugang. Während man bei Veränderungen der Signifikations- oder Legitimationsstruktur eher annimmt, daß diese Prozesse langsam ablaufen, werden Veränderungen in der Herrschaftsdimension oft als schneller wahrgenommen. Aus Sicht der Strukturationstheorie sind aber auch Verschiebungen von Herrschaftsstrukturen langwierige Prozesse, bei denen ein sehr schnell erfolgender Wechsel etwa der Führungsspitze nur der Anfang eines Lernprozesses ist. „Revolutionen“ - im Sinne eines Wechsels dominanter Koalitionen oder Akteure - sind an sich noch kein Lernprozeß der Organisation. Sie sind eher eine Episode im Prozeß langwieriger, mehr oder weniger undurchschaubarer und oft alles andere als gerade verlaufender Machtverschiebungen, die mit entsprechenden Strategien verschiedener Akteure verbunden sind.

Herrschaft in lernenden Organisationen ist damit auch nicht nur ein Phänomen auf organisationaler Ebene. Organisationales Lernen hat immer auch mit Herrschaftverschiebungen auf interorganisationaler oder gesellschaftlicher Ebene zu tun (Frost/Egri 1991: 229).

#### Herrschaftsstrukturen als Bedingungen organisationaler Lernprozesse

Auch die Herrschaftsdimension ist nicht nur im Sinne des Ergebnisses von Lernprozessen zu interpretieren. Herrschaftsstrukturen ermöglichen und begrenzen Lernprozesse auch in dem Sinne, als sie die Akzeptanz von Lerninhalten mit bestimmen (Eberl 1996: 116). Dies erfolgt über den Zugang von Akteuren zu Ressourcen. Organisationales Lernen wird beeinflusst durch seine „costs and benefits“ (March 1991: 85) und verursacht immer auch Lernkosten (Dodgson 1993: 388f.) - auch wenn diese in der Regel nicht oder nur sehr schwer bestimmt werden können.

In postbürokratischen Organisationen (oder Organisationen der reflexiven Moderne) verändern sich zunehmend die **Arten von Ressourcen**, die dabei zum Einsatz kommen (Kühl 1996: 92). (Lern-) Ressourcen sind dabei sowohl allokativer wie auch autoritativer Art. Sie haben keinen absoluten Wert für jede Situation, sondern nur einen Wert für jemanden in einem bestimmten raum-zeitlich definierten Kontext (Rehäuser/Krcmar 1996: 5). Andererseits sind Ressourcen aber auch nicht fest an individuelle Akteure gebunden, sondern werden von diesen je nach eigenem Interesse eingesetzt. Dem entspricht Giddens' Vorstellung der Kontingenz von Ressourcen. Was als Ressource gilt, ist immer von der jeweiligen Situation, dem Akteur und den damit verbundenen Legitimations- und Signifikationsregeln abhängig.

Welche Form beispielsweise **Organisationsstrukturen** haben müssen, um organisationale Lernprozesse zu ermöglichen, kann strukturationstheoretisch nicht begründet werden. Fest steht nur, daß sie eine wichtige Ressource für Lernen sein können, wenn diese die Erlernung neuer Strukturen (jetzt wieder im Sinne der Strukturationstheorie) ermöglichen. Das können sowohl offene, flexible und projektorientierte Organisationsstrukturen sein, aber genauso auch bürokratisierte und an formale Ablaufregeln gebundene Organisationsstrukturen (Giddens 1996a: 179). Entscheidend ist dabei, was gelernt werden soll. Für reines Erfahrungslernen mit dem Ziel, einen Lernkurveneffekt zu erzielen (Wiegand 1996: 263ff.; Levitt/March 1988; Cyert/March 1963; Shrivastava 1983; Huber 1991),

sind formal geregelte, bürokratische Organisationsstrukturen von Vorteil. Auf diesen Effekt stellen insbesondere Managementkonzepte wie beispielsweise TQM ab, die Lernen zwar zu ihrem Prinzip machen, dabei aber eher Erfahrungslernen im Rahmen relativ strikt geregelter Organisationsstrukturen anstreben (Hackman/Wageman 1995: 312 und 315). Prozeß- und Produktinnovationen verlangen dagegen eher offene und flexible Rahmenregeln (Dodgson 1993: 388; siehe auch „innovationsorientierte Strukturmodelle“ bei Rehäuser/Krcmar 1996: 26ff.; Srivastva/ Bilimoria/ Cooperrider/ Fry 1995: 43ff.).

Die in Abbildung 11 beispielhaft genannten Ressourcen können damit sowohl lernfördernden als auch lernhemmenden Charakter haben. Denn Ressourcen können auch dazu eingesetzt werden, bestehenden Herrschaftsstrukturen zu erhalten, zu verstärken und damit Lernen zu verhindern (Pautzke 1989: 58f.; Pfeffer 1981: 289ff.) oder so auf bestimmte Subsysteme zu beschränken. F&E-Mittel beispielsweise können Lernen im Forschungsbereich durchaus ermöglichen, andere Bereiche allerdings vernachlässigen und dort Lernprozesse einschränken.

Eine besonders wichtige Rolle spielt **Vertrauen** als Ressource in organisationalen Lernprozessen. Vertrauen ist dabei ein Phänomen, dem gerade in der (reflexiven) Moderne eine wichtige Rolle zukommt, da es in allen Prozessen der Systemreproduktion notwendig ist, die zunehmend durch körperliche Abwesenheit von Akteuren, Unüberschaubarkeit von Handlungszusammenhängen und den damit verbundenen Intentionen und Handlungen beteiligter Akteure geprägt sind. Vertrauen wird immer dann erforderlich, wenn Wissen und Informationen fehlen (Loose/Sydow 1994: 169; Giddens 1990: 33). Es ist daher eine ganz entscheidende Ressource für organisationale Lernprozesse.

- „organizational slack“ (Cyert/March 1963: 36)
- R&D-Budgets
- monetäre Anreizsysteme
- Mittel zur (externen oder internen) Informations- und Wissensaquirierung
- Diskursive Ressourcen (Watson 1995)
- strukturelle und nicht-monetäre Anreizsysteme (Arbeitsinhalt, Arbeitsplatzgestaltung, Personalentwicklungssysteme etc.)
- Organisationsstrukturen (Ayas/Foppen 1996)
- Netzwerkbeziehungen
- Signifikationsstrukturen übergreifenden (interorganisationalen oder gesellschaftlichen) sozialen Systemen (Lullies et al. 1993: 125ff.)
- Legitimationsstrukturen übergreifender sozialer Systeme, wie gesetzliche Rahmenregelungen oder gesellschaftliche Wertvorstellungen
- Vertrauen (Loose/Sydow 1994: 169)
- Kontrolle der Beziehungen zur Umwelt (Kühl 1996: 92)
- Kontrolle intraorganisationaler Abläufe (Kühl 1996: 93)
- Qualifikation und Fachwissen (Kühl 1996: 93)

**Abbildung 11: Beispiele für Ressourcen organisationalen Lernens**

### 3.4 Qualitäten organisationalen Lernens aus strukturalistischer Sichtweise

Lernprozesse haben immer unterschiedliche Qualitäten. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel

weitere Dimensionen organisationalen Lernens entwickelt, die sich auf unterschiedliche Lernqualitäten beziehen. Dies erlaubt dann eine tiefere und genauere Analyse von Lernprozessen, als es mit den bis hierher entwickelten Kategorien möglich ist.

#### Dualistische Lernqualitäten

So unterscheiden sich Lernprozesse erstens nach ihrer Tiefe oder ihrer **Radikalität**. Während in inkrementalen Lernprozessen Strukturen weitgehend beibehalten werden, verändern diese sich in grundlegender Weise in radikalen Lernprozessen. Beide Formen schließen sich gegenseitig aus. Sie sind daher dualistisch konzipiert.

#### Dualitäre Lernqualitäten

Zweitens folgen beide Arten von Lernprozessen immer zwei Mechanismen - Reproduktion und Widerspruch - die im Unterschied zu der Unterscheidung zwischen inkrementalem und radikalem Lernen nur analytisch unterschieden werden können und deshalb als Dualität aufzufassen sind.

### **3.4.1 Dualismus: inkrementales versus radikales Lernen**

In der Literatur zu organisationalem Lernen hat sich mittlerweile die Unterscheidung zwischen inkrementalem und radikalem Lernen (oder: single-loop versus double-loop, first-order versus second-order, adaptives versus generatives etc.) durchgesetzt. Dabei unterscheiden sich die Begrifflichkeiten, gemeint ist im Kern jedoch das gleiche. Hier wird sich an die Giddens'sche Begrifflichkeit zu sozialem Wandel angelehnt.

Diese Unterscheidung zwischen inkrementalem und radikalem Lernen betrifft die Radikalität und Tiefe von Strukturveränderungen über Zeit und Raum. Die Feststellung der Tiefe organisationaler Lernprozesse ist also nur entlang der beiden für Giddens einzigen „echten“ Makrovariablen Raum und Zeit möglich.

**Inkrementales Lernen** beschreibt Lernprozesse, in denen bestehende organisationale Routinen (meistens nicht intendiert) erhalten und verfeinert werden (Giddens 1996a: 177). Die Akteure beziehen sich dabei kontinuierlich auf die gleichen Regeln. Diese sind dann reflexive Regeln erster Ordnung. Strukturprinzipien oder Strukturen bleiben bei Betrachtung einer Organisation zu zwei verschiedenen Zeitpunkten erhalten. Allenfalls modifizieren sich Strukturmomente.

**Radikales Lernen** hat dagegen stattgefunden, wenn Akteure einer Organisation sich auf Regeln beziehen, die den Umgang mit Regeln beschreiben und zu reflexiven Regeln zweiter Ordnung (Willke 1996: 290) werden, die die Infragestellung alter und die Bezugnahme auf neue Regeln ermöglichen (Giddens 1996a: 177). Radikales Lernen führt zur Veränderung von Strukturen oder sogar von Strukturprinzipien.

Radikale Lernprozesse gehen meistens mit einer Krise einher. Giddens spricht auch von „kritischen Phasen“ (Giddens 1996: 187-189), die für radikale Übergänge charakteristisch sind (Giddens 1995: 302) und ein Bestandteil von Analysen organisationalen Lernens sein sollten. Während dieser Epi-

soden werden bestimmte Strukturmerkmale innerhalb kurzer Zeit vorgeprägt, die sehr eng aneinander gekoppelt sind und sich in der Folge ausdifferenzieren.

Beide Lernqualitäten stellen einen **Dualismus** dar, das heißt, eine bestimmte Organisation (oder soziales System) kann nur entweder inkremental oder radikal lernen. Dualismus heißt jedoch hier nur, daß bei Betrachtung zweier raum-zeitlich definierter Punkte ein Lernprozeß als eher inkremental oder eher radikal zu bezeichnen ist. Die Übergänge zwischen beiden Lernqualitäten sind fließend. Abstufungen sind also denkbar, allerdings lernt ein definiertes soziales System - so die Logik der Unterscheidung - nie inkremental und radikal gleichzeitig, da eine Feststellung der Lernqualität in der epistemologischen Dimension immer über die Beobachtung eines sozialen Systems zu zwei räumlich-zeitlich definierten Punkten vorgenommen wird. Diese Beobachtung hat dann zum Ergebnis, daß der Lernprozeß mehr oder weniger tiefgreifend war - je nach Abstraktionsgrad (Strukturmomente → Strukturen → Strukturprinzipien) der Strukturveränderungen.

Dieser dualistischen Sichtweise entspricht die in der Lernforschung mehr oder weniger etablierte Trennung zwischen Autoren, die sich jeweils eher auf die inkrementale oder die radikale Lernform festlegen und dabei häufig die eine oder die andere nach ihrer Wahrscheinlichkeit des Auftretens oder ihrer vermuteten Effizienz beurteilen (siehe die Auseinandersetzung bei Argyris 1996 und Miner/Mezias 1996).

In jüngeren Veröffentlichungen geraten nun zunehmend die **Verbindungen zwischen beiden Lernformen** in den Blickpunkt. Dabei wird jedoch nicht behauptet, daß beide Lerntypen gleichzeitig auftreten können, sondern es werden ihre jeweiligen Vor- und Nachteile oder die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens beurteilt und gegenseitig anerkannt. Die beschriebene dualistische Logik wird also beibehalten. Trotzdem ist das Streben nach einer Vermittlung beider Lernformen nicht ganz unbegründet. Denn die Unterscheidung inkrementaler und radikaler Lernprozesse läßt sich in zweierlei Sinn verstehen. Zum einen geht es um den Inhalt - die Strukturen - von Lernprozessen, deren Veränderung zu zwei raum-zeitliche definierten Punkten „gemessen“ wird.

Zum anderen werden aber mit beiden Formen auch soziale Prozesse in Verbindung gebracht. So wird inkrementales Lernen oft mit Verfeinerung bestehender Routinen, geringer Konflikthaftigkeit oder generell Kontinuität - also Reproduktion gleichgesetzt. Radikales Lernen beinhaltet dagegen die Auflösung bestehender Routinen oder des bestehenden „Paradigmas“ einer Organisation, was meist mit einer Krise verbunden ist. Radikales Lernen hat also viel mit strukturellen Widersprüchen in Organisationen zu tun, die in der Folge „aufgelöst“ und durch neue strukturelle Widersprüche ersetzt werden.

Diese Sichtweise wird hier aus strukturationstheoretischer Sichtweise kritisiert, da Reproduktion und Widersprüche sowohl Teil inkrementaler, als auch radikaler Lernprozesse sind. Sie sind daher als Dualität zu verstehen.

	<b>Inkrementales Lernen</b>	<b>Radikales Lernen</b>
--	-----------------------------	-------------------------

<b>... als Veränderung von Strukturen über Raum und Zeit</b>	Beibehaltung bestehender Strukturen und Paradigmen; Veränderung allenfalls von Strukturmomenten	Veränderung bestehender Strukturen und Strukturprinzipien
<b>... in Verbindung mit bestimmten sozialen Prozessen und Phänomenen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geringe Konflikthaftigkeit</li> <li>– Beibehaltung von Routinen</li> <li>– klare Kommunikation aufgrund fest definierter Signifikationsstrukturen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Krisen</li> <li>– Auflösung widersprüchlicher Strukturen</li> <li>– Interessenkonflikte</li> <li>– Kommunikationsprobleme</li> </ul>

**Abbildung 12: Unterschiedliche Aspekte inkrementaler und radikaler Lernprozesse**

### 3.4.2 Dualität: Reproduktion und Widerspruch in Lernprozessen

Reproduktion und Widerspruch sind deshalb sowohl in inkrementalen, als auch in radikalen Lernprozessen zu beobachten. Während es einerseits Sinn macht, den Dualismus zwischen inkrementalen und radikalem Lernen aufrechtzuerhalten, beschreiben Reproduktion und Widerspruch nicht die Tiefe organisationalen Lernens, sondern dabei ablaufende, sich gegenseitig bedingende soziale Prozesse. Diese dualitäre Sichtweise lehnt sich an Giddens' Unterscheidung verschiedener Aspekte sozialen Wandels - Strukturreproduktion („systems reproduction“) und Strukturwidersprüche („systems contradiction“) - an. Beide Aspekte können zwar in Lernprozessen durchaus unterschiedlich wichtig sein, sie schließen sich jedoch nicht gegenseitig aus. Im Gegenteil: beide Aspekte sind in allen organisationalen Lernprozessen beobachtbar und bedingen sich gegenseitig (Cook/Yanow 1993: 448).

#### 3.4.2.1 Reproduktion und organisationales Lernen

Akteure reproduzieren in ihrem Handeln Strukturen und beziehen sich dabei auf diese. Reproduktion ist ein Kreislaufprozeß, den Akteure nicht „frei“ gestalten können, der aber auch nicht durch Strukturen determiniert wird. Denn Akteure sind nicht fest an die Reproduktion bestimmter Bedeutungsregeln, Konventionen oder Herrschaftsbedingungen gebunden. Durch die routinemäßige reflexive Steuerung des Handelns, die Verfügbarkeit verschiedener Regeln und Ressourcen und die dadurch prinzipiell immer vorhandene Möglichkeit von Akteuren, „anders zu handeln“, sind Lernpotentiale in den alltäglichsten organisationalen Handlungen (Routinen) enthalten.

Reproduktion ist somit nicht ausschließlich eine Quelle von Stabilität und Nichtlernen, sondern sie ist sogar **Voraussetzung und Merkmal organisationalen Lernens** (Cooper/ Hinings/ Greenwood/ Brown 1996: 624; Finne 1991: 1061).

„Die Analyse von Reproduktionskreisläufen, soviel sollte klar sein, ist nicht gleichbedeutend mit der Identifikation ausschließlich von Quellen sozialer Stabilität. Vielmehr werden so auch einige der wichtigsten Mechanismen sozialen Wandels ... zu-

gänglich.“ (Giddens 1995: 245)

Reproduktion in organisationalen Lernprozessen geschieht meistens unbewußt und stillschweigend, die damit verbundenen Bewußtseinsprozesse sind praktischer Natur, werden also nicht unbedingt diskursiv verständlich gemacht. Die Reproduktion bestimmter Routinen hat aber immer unintendier- te Handlungsfolgen, die Lern- und Veränderungsprozesse auslösen können, die von den Akteuren gar nicht intendiert waren und vielleicht in ganz entfernten Raum-Zeit-Kontexten wirksam werden (Globalisierung). Der Beitrag von Akteuren zu organisationalen Lernprozessen bleibt diesen daher normalerweise und in den meisten Fällen unbekannt.

Trotzdem weist die Beschäftigung mit den reproduktiven Aspekten organisationalen Lernens auch auf **Stabilität** hin. Lernprozesse können nämlich auch zur Einführung und Erlernung von Routinen führen. Denn gerade die Auflösung stabiler Strukturen und fester Kopplungen in „postbürokratischen Organisationen“ führt zu einem Mehr an Strukturen, da eine Verlagerung von Kompetenzen an untere Hierarchieebenen zusätzliche Strukturierungsleistungen von allen Mitarbei- tern verlangt (Kühl 1996: 59-62).

Akteure reproduzieren Strukturen, weil es ihnen „ontologische Sicherheit“, „Seinsgewißheit“ oder „Angstreduktion“ verschafft, für deren Aufrechterhaltung ein Mindestmaß an gleichbleibenden, sich wiederholenden und gewohnheitsmäßig erbrachten Routinen notwendig ist. Aus diesem Grund fin- den sich **Reproduktionsprozesse auch in radikalen Lernepisoden** wieder. Die plötzliche Verän- derung aller Routinen und Abläufe würde nicht nur die Seinsgewißheit der Akteure zerstören, sie würde Organisationen oder soziale Systeme auch auflösen, da „Reproduktionskreisläufe“ für die Konstituierung sozialer Systeme in Raum und Zeit verantwortlich sind (Giddens 1995: 245; Giddens 1996a: 173; mit systemtheoretischer Begründung; Schreyögg/Noss 1995: 179). Selbst wenn sich also einige Routinen sehr schnell verändern, werden andere immer beibehalten. In der Signifikati- onsdimension betrachtet bedeutet dies beispielsweise, daß auch radikales Lernen immer Sinn ma- chen muß (Giddens 1996a: 174), was nur durch den partiellen Bezug auf „alte“ Signifikationsstruk- turen möglich ist.

Reproduktion begründet daher auch die **Bedingtheit organisationaler Lernprozesse durch vor- handene Strukturierungsmuster** sozialer Systeme. Reproduktionsweisen sozialer Systeme sind nie schlagartig zu durchbrechen oder aufzulösen, da die Signifikations-, Legitimations- und Herr- schaftstrukturen Regeln (Wissen) und Ressourcen darstellen, auf die sich die Akteure gerade in Lernprozessen beziehen müssen.

### 3.4.2.2 Widersprüche und organisationales Lernen

In diesem Kapitel wird auf die Bedeutung von Widersprüchen für organisationale Lernprozesse hingewiesen (Herriot/Pember-ton 1995; Gregory 1990: 223ff.; Dodgson 1993: 380). Dabei werden



Widersprüche als **strukturelle Lernaufforderungen** verstanden, die auf der Akteursebene in Lernbrennpunkten sichtbar werden. Sie spielen sowohl in inkrementalen als auch in radikalen Lernprozessen eine wichtige Rolle, da beide Lernqualitäten auf verschiedene Strukturierungsmöglichkeiten struktureller Widersprüche hinweisen. Damit wird einer Perspektive widersprochen, die die Integration von Akteuren in organisationalen Kultursystemen als allein lernfreundlich ansieht (Schein 1994) - zumindest wenn sie vernachlässigen, daß Integration immer mit Widersprüchen zusammenfällt.

Giddens' Betonung von Spannungen und Widersprüchen in sozialen Systemen wurde in der bisherigen Rezeption von Giddens im Bereich der Management- und Organisationsforschung außer acht gelassen (Whittington 1992: 693). Dabei spielen Widersprüche, Diskontinuitäten und Brüche gerade in organisationalen Lernprozessen der „**reflexiven Moderne**“ eine besondere Rolle (Giddens 1997a: 49), da deren „Auflösung“ zunehmend weniger mit linearen Problemlösungsmustern gelingt. „Man plant sein Leben nicht mehr wie früher, man lebt stets mit mehreren möglichen Szenarien, die unterschiedlich wahrscheinlich sind.“ (Giddens 1997a: 49) „Expertenwissen“ wird zwar immer wichtiger, ist jedoch im Unterschied zur einfachen Moderne nicht mehr den Fachleuten vorbehalten (Giddens 1997b: 138) und wird selber widersprüchlich. Aus strukturalionstheoretischer Perspektive sind organisationale Lernprozesse immer Ausdruck des Versuchs, mit den eine Organisation betreffenden (also auch übergreifende soziale Systeme prägenden) strukturellen Widersprüchen umzugehen (ganz explizit unter dieser Fragestellung hat zum Beispiel Markóczy (1994) die Lernprozesse eines deutsch-ungarischen Joint-Venture-Unternehmens untersucht, die sich an den kulturellen Widersprüchen der beiden Unternehmen orientiert haben).

### Widersprüche auf der Strukturebene

Widerspruch meint den

„Gegensatz von Strukturprinzipien, und zwar so, daß diese aufeinander angewiesen sind, sich aber doch wechselseitig negieren; paradoxe Effekte, die aus den entsprechenden Umständen folgen.“ (Giddens 1995: 432)

Widerspruch wird im Sinne von „strukturellen Widersprüchen“ (Giddens 1995: 248) verstanden, die von „existentiellen Widersprüchen“ (ebd.) zu unterscheiden sind, die sich auf die natürlichen Antagonismen zwischen Mensch und Natur beziehen. Gegensätzliche Strukturprinzipien werden als „primäre Widersprüche“ bezeichnet, während Widersprüche, die sich aus Strukturprinzipien ergeben und in gegensätzlichen Strukturen oder Strukturmomenten sozialer Systeme zum Ausdruck kommen, als „sekundäre Widersprüche“ bezeichnet werden. Sekundärwidersprüche sind dabei nicht komplett von den primären abhängig sondern können - aufgrund des Prinzips der „dialectic of control“ und damit der partiellen Handlungsmacht der Akteure - entlang ganz anderer Trennungslinien verlaufen. Für organisationale Lernprozesse heißt das, daß sie nicht zwingend irgendeiner primären Logik - etwa einer „kapitalistischen“ (Whittington 1992: 697) oder „neoliberalen“ (Giddens 1997b: 60) - folgen müssen.

Widersprüchliche Strukturen nehmen dabei wechselseitigen Bezug aufeinander, das heißt sie bedingen sich und hemmen sich gleichzeitig. Widerspruch impliziert in diesem Sinne damit immer auch Integration (Craib 1992: 59; dagegen Burrell/Morgan 1979), ohne die es gar keine Widersprüche (und umgekehrt) in sozialen Systeme geben kann.

Widersprüche sind an unterschiedlichen Sinn-, Werte- oder Herrschaftsstrukturen festzumachen. Sie können an bestimmte Akteure oder Koalitionen - etwa in Form von Subsystemen oder „provinces of meaning“ (Ranson/ Hinings/ Greenwood 1980: 4) - gebunden sein (räumliche Widersprüche), ebenso können Widersprüche aber auch in das Handeln gleicher Akteure eingebettet sein (zeitliche Widersprüche), die mal diesen, mal jenen Regeln und Routinen folgen.

#### Widersprüche auf der Akteursebene

Akteure erfahren Widersprüche als Spannungen, paradoxe Effekte oder Pathologien (Türk 1976) zwischen verschiedenen „Logiken“ oder „Paradigmen“ organisationaler Praktiken, die ihnen jedoch meistens nicht bewußt sind (Bouwen/Fry 1991:38ff.; siehe auch Buenger et al. 1996; Quinn/Cameron 1983; Türk 1989; Stolz/Türk 1992: 854; Coopey 1995: 195). Organisationale Lernprozesse werden schon dann in Gang gesetzt, sobald sich Akteure der Disparitäten ihrer Handlungsbedingungen und -folgen bewußt werden. Widersprüche regen also Reflexion über die strukturellen Bedingungen des Handelns und damit Lernprozesse an.

Radikale Lernprozesse sind deshalb häufig mit „kritischen Situationen“ (Giddens 1995: 112) oder Krisenerfahrungen verbunden, in denen stark sanktionierte und intensive Regeln aufgelöst und erschüttert werden und die sich „durch einen radikalen, nicht vorhersehbaren Bruch auszeichnen, der eine beträchtliche Zahl von Individuen betrifft“ (Giddens 1995: 112). Dabei benutzen Akteure in aktiver Weise interne und externe Widersprüche zwischen verschiedenen organisationalen und überorganisationalen Strukturen, um Lernprozesse zu befördern (Whittington 1992: 704).

Meistens, wenngleich nicht zwingend, sind **Interessenunterschiede** ein mögliches Merkmal widersprüchlicher Strukturen. Diese können dazu führen, daß Widersprüche struktureller Art sozialen Wandel und damit auch organisationales Lernen beschleunigen oder vorantreiben (Giddens 1995: 254; Whittington 1992: 696). Damit können wie gesagt Konflikte als Lernbrennpunkte verbunden sein (Eberl 1996: 142ff.), dies hängt jedoch beispielsweise vom Bewußtsein der Akteure über die widersprüchlichen, paradoxen Zustände und Effekte eines sozialen Systems ab - die Reminiszenz an Marx Bewußtseinstheorie wird hier besonders deutlich (Craib 1992: 59).

Deutlich werden Widersprüche etwa in sprachlichen Äußerungen. Insbesondere Metaphern (Lakoff/Johnson 1980) enthalten Widersprüche und drücken sie aus (Nonaka 1994) und sind ein Ansatzpunkt in Lern- und Veränderungsprozessen (Bethanis 1995). Ebenso wie Metaphern deuten Mythen immer auf strukturelle Widersprüche hin, indem sie diese Widersprüche „vermitteln“ oder verdecken (Giddens 1995: 249).

#### Ein Beispiel für strukturelle Widersprüche

Die Metapher „Seilschaft“ etwa wird häufig benutzt, um auf den Widerspruch zwischen formalisier-

ten und informellen Formen der „Karriereförderung“ in Organisationen hinzuweisen, wobei die informelle Form in der Regel negativ sanktioniert ist, zumindest bei den Akteuren, die keine persönlichen Netzwerke als Ressource für die eigene Karriere zur Verfügung haben. „Seilschaft“ weist als „interpretatives Schemata“ in einer Organisation auf existierende soziale Praktiken hin, die mit Hilfe der Metapher interpretiert und mit Sinn belegt werden. Damit verbunden sind bestimmte Normen, die die entsprechenden Aufstiegsmuster positiv sanktionieren. Soziale Beziehungen stellen dann Ressourcen dar, die Karrieren ermöglichen. Meist steht eine informelle Karriereförderung über Netzwerke im Gegensatz zu formalisierten Personalentwicklungssystemen. Diese Gegensätze stellen eine Lernaufforderung an die Organisation dar, die dann wirksam wird, wenn sich Akteure ihrer bewußt werden.

Ein Lernprozeß wird dann erkennbar, wenn sich die Strukturierungsweisen der Organisation ändern. Dies kann in den 3 Dimension von Struktur analysiert werden:

- **Signifikation:** die Metapher „Seilschaft“ wird entweder gar nicht mehr verwendet oder ist mit ganz anderen interpretativen Schemata verknüpft, wie beispielsweise „Leistung“ oder „Offenheit“, statt „Leistungsfeindschaft“ oder „Mauschelei“.
- **Legitimation:** informelle Karriereförderung über Netzwerke wird deutlich positiver sanktioniert.
- **Herrschaft:** aufgrund des Leistungsprinzips werden andere Akteure gefördert - womit sich auch die Ressourcenverteilung verändert.

#### Inkrementales Lernen und Widersprüche

Inkrementale Lernprozesse behalten Widersprüche und die damit verbundenen Routinen bei. So mag auch nach Jahren der Zusammenarbeit der Widerspruch zwischen deutscher und ungarischer Management- und Arbeitskultur (Markóczy 1994) in dem erwähnten Joint Venture fortbestehen (er hat also zu inkrementalen Lernprozessen geführt), nur wird er durch sekundäre Widersprüche (zwischen verschiedenen Arbeitnehmergruppen, Anteilseignern, Staat und Wirtschaft etc.) ergänzt. Dabei wurden aus Sicht der Strukturierungstheorie nicht bestehende Routinen „verbessert“ (eine Bewertung von Lernprozessen ist ja nicht möglich), sondern es wurden Strukturen ausgebildet, die „untergeordnete“ Widersprüche geschaffen haben und damit den primären interkulturellen Widerspruch ergänzen.

#### Radikales Lernen und Widersprüche

Radikales Lernen führt dagegen zur Auflösung von Widersprüchen, was aber immer die Entstehung neuer Spannungslinien sowie die Reproduktion anderer Widersprüche in sozialen Systemen beinhaltet. Dabei wird die weitere (meist inkrementale) Entwicklung in „Schlüssepisoden“ geprägt.

#### Der Grundwiderspruch organisationaler Lernprozesse

Auch wenn Widersprüche immer kontingent - das heißt vom jeweiligen strukturellen Kontext abhängig - sind, so gibt doch immer einen „primären“ Widerspruch, der in allen Lernprozessen strukturell angelegt ist: den zwischen Routine und Innovation oder Nichtlernen und Lernen (Becker/ Ort-

mann 1994: 224-229; Hanft 1996: 146ff.). Senge (1990) bezeichnet denn auch Manager von Lernprozessen als „managers of the creative tension between what is and what might be“ (Coopey 1995: 195).

Nichtlernen und Lernen sind dabei „Spiele“ (Crozier/ Friedberg 1993), die bestimmten Logiken folgen - also mit Regeln der Signifikation und Legitimation und mit Ressourcenverteilungen zusammenhängen. In diesem Sinne sind beide Spiele auch als Regelkomplexe oder Strukturen zu verstehen. Da es in der Logik von Lernspielen liegt, Handlungsspielräume von Nichtlernspielen zu verändern, sind Konfliktpotentiale beispielsweise strukturell in Lernprozessen angelegt - ohne daß diese allen Beteiligten bewußt sein, sie offen ausgetragen werden oder mit Nullsummenspielen verbunden sein müssen.

Abbildung 13 zeigt (in Anlehnung an Becker/ Ortmann 1994: 227) die Regeln beider Spiele oder Strukturen auf.

Regeln des Lernens	Regeln des Nichtlernens
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Veränderung von Routinen</li> <li>● Risiko</li> <li>● Veränderung von Normen</li> <li>● Veränderung der Herrschaftsstruktur</li> <li>● veränderte Sinninhalte</li> <li>● potentieller Konflikt</li> <li>● Diskursivierung der unerkannten Handlungsbedingungen</li> <li>● ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Beibehaltung von Routinen</li> <li>● Sicherheit</li> <li>● Normbeibehaltung</li> <li>● Beibehaltung der Herrschaftsstruktur</li> <li>● Erhaltung von Sinnstrukturen</li> <li>● Konfliktfreiheit</li> <li>● Unerkannte Handlungsbedingungen bleiben im praktischen Bewußtsein</li> <li>● ...</li> </ul>

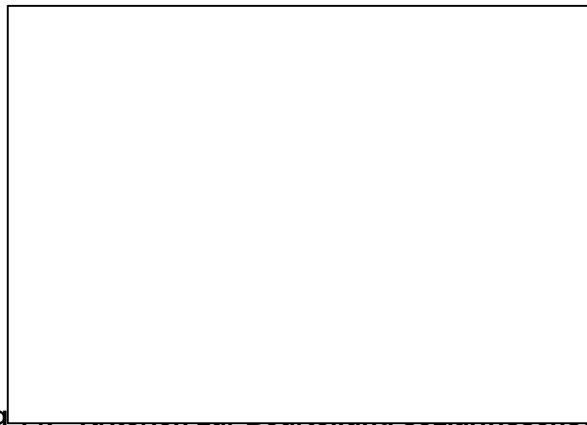
**Abbildung 13: Strukturelle Regeln des Lernens und des Nichtlernens**

## 4 Schlußfolgerungen und Prämissen für Interventionen in Lernprozesse

Keine Theorie kann alle möglichen Kriterien ihrer Beurteilung erfüllen. Einige solcher Kriterien hat Karl Weick aufgezeigt. Betrachtet man die Strukturationstheorie noch einmal aus dieser Sicht, dann wird deutlich, was ein strukturationstheoretischer Ansatz organisationalen Lernens leisten kann und was nicht. Darum geht es in diesem abschließenden Kapitel, das mit Prämissen im Sinne von Hinweisen für Interventionen in Lernprozesse endet und damit die Frage nach den Interventionsmöglichkeiten von Akteuren in Lernprozesse aufwirft.

### 4.1 Schlußfolgerungen

Theorien bewegen sich immer in einem Spannungsverhältnis von drei Kriterien für deren Beurteilung: Allgemeinheit, Genauigkeit und Einfachheit (Weick 1979). Theorien haben immer - sofern sie in irgendeiner Weise logisch integriert und schlüssig sein sollen, also Theorien im modernen (und nicht postmodernen) Sinne sind - innere Widersprüche, entlang derer sie natürlich kritisierbar sind.



**Abbildung** **haftlicher Theorien**

Allgemeine Theorien haben das Problem, nicht besonders genau zu sein; und wenn das Kriterium der Allgemeinheit im Sinne großer raum-zeitlicher „Gültigkeit“ erfüllt sein soll, dann wird eine solche Theorie wohl auch nicht besonders „einfach“ sein. Auch wenn sich Karl Weick dabei in erster Linie auf Realtheorien bezieht: Giddens' Ansatz läßt sich in einem solchen Theoriedreieck verorten als allgemeine Theorie, der es bewußt an Genauigkeit mangelt und die durch die Einbeziehung vieler Dimensionen und Gedankengänge anderer sozialwissenschaftlicher Ansätze auch nicht unbedingt als „einfach“ zu beurteilen ist. Structuration theory „is comprehensive in scope and sparse in detail“ (Turner 1986: 969)

Mit Giddens lassen sich daher kaum Antworten auf drängende **empirische Fragen** finden, also wie sich beispielsweise Lernprozesse von öffentlichen Verwaltungen, Klein- und Mittelunternehmen, Gruppen oder Organisationen des dritten Sektors unterscheiden. Diese und weitere Fragen sind empirischer Natur, für deren Beantwortung „Realtheorien“ zu entwerfen und empirisch zu plausibilisieren sind (Walgenbach 1995: 775f.).

Ebenso liegt der Schwerpunkt der Strukturationstheorie auf der ontologischen Ebene, also der Frage

nach den mit Lernprozessen verbundenen **sozialen Phänomenen**. Aufschlüsse über epistemologische Fragen oder das Management der Ressource Wissen im Sinne seiner Aquirierung, Speicherung, Verteilung und Aktivierung lassen sich also mit Giddens' Ansatz ebenso nicht finden.

Genauso wenig lassen sich **normative Empfehlungen** für die Gestaltung von Lernprozessen ableiten. Für beides - empirische Forschung und normative Empfehlungen - kann die Strukturierungstheorie zwar ein hinreichend allgemeines, integriertes und zunehmend akzeptiertes theoretisches Gerüst anbieten, welches zum Beispiel darauf hinweist, daß bei der Erforschung von Lernprozessen nicht nur kognitive Inhalte und Prozesse betrachtet werden sollten, sondern daß neben Wertvorstellungen gerade auch Machtphänomene eine wichtige Rolle spielen. Denn entscheidend ist nicht zuletzt die Verträglichkeit von Lernschritten mit erwartbaren, legitimen strategischen Rekursen der Beteiligten und Betroffenen (Ortmann 1995: 69). Gerade der Giddens'sche Ansatz weist also darauf hin, daß es immer auf den jeweiligen strukturierten Kontext ankommt, in dem Interventionen oder Eingriffe in Lernprozesse geplant sind.

Doch auch das Kriterium der **Allgemeinheit** ist nur eingeschränkt erfüllt. Denn organisationale Lernprozesse sind nicht in allen Raum-Zeit-Kontexten mit den gleichen Problemen konfrontiert. Vielmehr muß ein Ansatz organisationalen Lernens die spezifischen Bedingungen analysieren, unter denen Organisationen in der sogenannten reflexiven Moderne - das heißt im ausgehenden 20. Jahrhundert in Mitteleuropa, Nordamerika und vielleicht (aber schon mit Einschränkungen ?) einigen asiatischen Staaten - konfrontiert sind. Neben der Globalisierung (als zunehmender „Fernwirkung“ von lokalen Entscheidungen und Handlungen über globale direkte Kommunikation und den Massenverkehr auf andere lokale Handlungskontexte) und der Entwicklung hin zu einer posttraditionalen Gesellschaft (als Gesellschaft, in der Traditionen zwar nicht verschwinden, aber häufiger in Frage gestellt werden und gerechtfertigt werden müssen) ist für die reflexive Moderne eine vermehrte soziale Reflexivität typisch.

„In einer von der Enttraditionalisierung erfaßten Gesellschaft müssen sich die einzelnen daran gewöhnen, alle möglichen, für ihre Lebenssituation wichtigen Informationen zu filtern und routinemäßig auf der Grundlage dieser Filterung zu handeln... Außerdem handelt es sich hierbei nicht um ein bloßes Wissen von einer unabhängigen sozialen Realität, sondern um eines, das durch seine Anwendung beim Handeln die Realität beeinflusst. Diese Zunahme der sozialen Reflexivität bewirkt hauptsächlich eine Verschiebung des Verhältnisses zwischen Wissen und Beherrschbarkeit, und dies ist eine Hauptursache der hergestellten Unsicherheit.“ (Giddens 1997b: 26)

Damit unterliegen Organisationen heute - so pauschal diese Aussage natürlich erst einmal ist - in einer hergestellten Unsicherheit, da der eigene Handlungskontext selber oder von anderen Organisationen mit gestaltet wird, die unter Umständen weit entfernt sind (Globalisierung).

Daraus ergibt sich das Dilemma zwischen sinkenden linearen Steuerungsmöglichkeiten einerseits und zunehmenden reflexiven Lernnotwendigkeiten andererseits. Enttraditionalisierung heißt ja nichts anderes, als daß Routinen rationalisiert und ständig auf ihre Auswirkungen hin überprüft werden müssen (soziale Reflexivität). Organisationen sind gezwungen zu lernen, also ihre Strukturen zu

verändern, obwohl Lernen in einem so beschriebenen Umfeld nicht unbedingt die Beherrschbarkeit des eigenen Handlungskontextes erhöht. Organisationales Lernen hebt sich damit aus strukturationstheoretischer Perspektive von einmaligen, linearen, deterministischen und geplanten Veränderungskonzepten - wie dem der Organisationsentwicklung - ab.

#### 4.2 Prämissen für Eingriffe in organisationale Lernprozesse

Trotzdem heißt dies nicht, daß die Frage nach der bewußten Förderung organisationaler Lernprozesse nur mit einem Rückzug aus jeglichen Interventionen beantwortet werden kann. Vielmehr gesteht ja die Strukturationstheorie organisationalen Akteuren durchaus Interventionsmöglichkeiten zu. Diese sind allerdings nicht unbeschränkt gegeben. Vielmehr reproduzieren Akteure durch ihr Handeln Strukturen, die organisationale Lernprozesse sowohl fördern als auch behindern können. Eine Veränderung dieser Strukturen braucht unter anderem Ressourcen, aber auch Signifikations- und Legitimationsregeln, die jeweils nur bestimmte, durch die jeweilige strukturierte Situation beeinflusste, Lernschritte möglich machen.

Aus strukturationstheoretischer Sichtweise kommt dabei den **Ressourcen** ein besonderer Stellenwert zu. Lernen ist immer ein Machtprozeß, der sich auf bestehende Herrschaftsstrukturen in, an der Grenze und „außerhalb“ der Organisation bezieht und diese verändert. Lernen braucht somit Machtpromotoren. Damit kommt dem Top-Management und den Führungskräften eine besonders wichtige Rolle zu, da diese in der Regel (wenn auch nie ausschließlich) über die meisten Lernressourcen verfügen.

Führungskräfte haben allerdings dabei nicht nur eine Promotorenfunktion. Lernprozesse können nicht rein über autoritative (Anweisung) oder allokativen (materielle Anreize) Ressourcen in Gang gesetzt werden. Giddens zeigt mit seinem Schema der verschiedenen Dimensionen von Struktur, daß Führungskräfte in Lernprozessen auch Kommunikationsleistungen erbringen und Sinn stiften müssen. Es muß Sinn machen zu lernen. Schließlich behindern und ermöglichen bestimmte Werte und Normen Lernprozesse.

Das Konzept der „**dialectic of control**“ besagt, daß Führungskräfte dabei bestimmten Grenzen unterliegen: zum einen sind Führungskräfte in der Regel in unterschiedliche Subsysteme (Abteilungen, Professionen...) involviert, die in charakteristischer Weise für strukturelle Widersprüche in Organisationen sorgen, die Lernprozesse zwar einerseits anregen, aber auch behindern können. Zum anderen hat auch jeder Mitarbeiter immer ein Mindestmaß an Ressourcen zur Verfügung - sei es Fachwissen, Persönlichkeit oder generell Strukturmomente, die vielleicht auch organisationsübergreifend „vorhanden“ sind, wie gesellschaftliche Wertesysteme oder andere kollektive Akteure wie Gewerkschaften. Wer Lernprozesse fördern will, muß daher immer die Herrschaftskonstellationen einer Organisation und der sie betreffenden inter- und überorganisationalen Strukturen berücksichtigen.

Lernprozesse stecken immer in dem **strukturellen Widerspruch zwischen Reproduktion und Veränderung von Strukturen**. Ein erster Schritt für deren Veränderung besteht darin, die eigenen

Handlungsbedingungen und routinemäßigen Handlungsfolgen explizit, das heißt diskursiv verfügbar zu machen. Dabei kann es um die Handlungsbedingungen von einzelnen oder kollektiven (Gruppen, Organisation) Akteuren gehen. Verschiedene Emergenzebenen (Akteur, Gruppe, Organisation, Gesellschaft) sind miteinander verschränkt, so daß Lernprozesse nie an der jeweiligen „Systemgrenze“ enden und nicht nur an „internen“ Selektions- und Retentionsvorgängen (Türk 1989: 57) ansetzen. Lernprozessen und Nichtlernen liegen zudem Motive zugrunde, die in einen solchen Prozeß ebenfalls mit einbezogen sind.

Allgemeingültige how-to-do-Regeln lassen sich aus einem strukturationstheoretischen Ansatz wie gesagt nicht ableiten. Es kommt vielmehr jeweils auf die Situation und die beteiligten Akteure an. Die direkt Beteiligten sind die einer Organisation angehörenden Akteure sowie die den spezifischen strukturierten Kontext unmittelbar bestimmenden Akteure an der Grenze oder außerhalb der Organisation. Unsichtbar beteiligt sind all diejenigen, die die Strukturen, in denen sich die Organisation bewegt, mit reproduzieren. Im Zeitalter der Globalisierung können dies räumlich wie zeitlich weit entfernte Akteure sein, deren Handlungen jedoch Fernwirkungen auf die Organisation haben.

Die Theorie der Strukturierung kann so nur sensibilisieren für die verschiedenen Dimensionen von Lernprozessen. Dies soll in den folgenden abschließenden Prämissen für Interventionen in Lernprozesse noch einmal verdeutlicht werden. Diese sind in einem pragmatischen Sinn zu verstehen, das heißt nicht als unbedingt zu beachtender Verhaltenskatalog, sondern als Orientierungspunkte für jeden (ob Führungskraft, Mitarbeiter oder Organisationsberater), der Lernprozesse bewußt beeinflussen oder auch analysieren will. Sie können Basis oder erster Hinweis sein für die Entwicklung von Beratungstools.

Diese Interventionsperspektive verdeutlicht aber auch noch einmal die Hauptansatzpunkte und Interessenschwerpunkte einer Diskussion organisationalen Lernens aus strukturationstheoretischer Perspektive:



### **Prämissen für Interventionen in organisationale Lernprozesse**

- Generell: Suche die Strukturen, die die Handlungsbedingungen der Akteure prägen
- Fördere die Bewußtmachung der unerkannten Folgen des eigenen Handelns der Akteure
- Suche nach Lernpromotoren, die über Lernressourcen verfügen oder schaffe Lernressourcen
- Vermittle oder fördere den Sinn von Lernprozessen, beispielsweise über die Verdeutlichung der Ziele von Lernschritten
- Finde die für Lernprozesse förderlichen Werte und Normen, die das organisationale Handeln bestimmen
- Nutze positive und negative Sanktionsmöglichkeiten
- Orientiere Dich nicht nur an den intraorganisationalen Strukturen, sondern beziehe Strukturen an der Grenze der Organisation mit ein
- Beachte die Fernwirkungen organisationalen Handelns
- Analysiere Widersprüche in Organisationen und fördere ggf. ihre Bewußtmachung
- Lernprozesse und Nichtlernen sind immer motiviert - nimm auf die zugrundeliegenden Motive Rücksicht
- Nimm Rücksicht auf zu bewahrende Strukturen, deren Reproduktion das System zusammenhält
- Nutze „kritische Situationen“, in denen routinisierte Abläufe gestört werden als Lernchancen

**Abbildung 15: Prämissen für Interventionen in organisationale Lernprozesse**

	18
Abbildung 7: Aspekte sozialen Wandels .....	23
Abbildung 8: Bewußtseins- und Motivationsprozesse organisationalen Lernens.....	10
Abbildung 9: Kommunikation in organisationalen Lernprozessen .....	14
Abbildung 10: Sinn- und Wissenstypen organisationalen Lernens .....	20
Abbildung 11: Beispiele für Ressourcen organisationalen Lernens .....	26
Abbildung 12: Unterschiedliche Aspekte inkrementaler und radikaler Lernprozesse .....	29
Abbildung 13: Strukturelle Regeln des Lernens und des Nichtlernens .....	34
Abbildung 14: Kriterien zur Beurteilung sozialwissenschaftlicher Theorien .....	35
Abbildung 15: Prämissen für Interventionen in organisationale Lernprozesse.	39

## Literaturverzeichnis

- Archer, M. (1990)** Human Agency and Social Structure: A Critique of Giddens, in: Clark, J./Modgil, C./Modgil, S. (Hg.) Anthony Giddens. Consensus and Controversy, London/New York/Philadelphia, 73-84
- Argyris, C. (1996)** Unrecognized Defenses of Scholars: Impact on Theory and Research, in: *Organization Science* 7/1, 79-87
- Argyris, C./Schön, D. (1978)** Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading
- Astley, W.G./ Van de Ven, A.H. (1983)** Central perspectives and debates in organization theory, in: *Administrative Science Quarterly* 28/2, 245-273
- Audretsch, D./ Feldman, M. (1996a)** Company-scientist locational links: The case of biotechnology, in: *The American Economic Review* 3
- Audretsch, D./ Feldman, M. (1996b)** R & D spillovers and the geography of innovation and production, in: *The American Economic Review* 3
- Ayas, K./Foppen, W. (1996)** Reflections on Design for Learning, o.O., unveröffentlichtes Arbeitspapier
- Ayas, K./Foppen, W./Maljers, F. (o.J.)** Exploring Organizational Learning: Some Observations on Resistance and Leadership, in: [http://www.orglearn.nl/Archives/RSM\\_Book/ayfoma.html](http://www.orglearn.nl/Archives/RSM_Book/ayfoma.html)
- Bailey, K.D. (1993)** Structure, Structuration, and Autopoiesis: The Emerging Significance of Recursive Theory, o.O., unveröffentlichtes Arbeitspapier
- Balasubramanian, V. (1996)** Organizational Learning and Information Systems, Rutgers University (Newark/NJ)
- Bandura, A. (1986)** Social foundations of thought and action - A social cognitive theory, Englewood Cliffs, N.J.
- Barley, S.R./ Tolbert, P.S. (1997)** Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution, in: *Organization Studies* 18/1, 93-117
- Barr, P.S./Stimpert, J.L./Huff, A.S. (1992)** Cognitive Change, Strategic Action, and Organizational Renewal, in: *Strategic Management Journal* 13, 15-36
- Barrett, F.J. (1995)** Creating Appreciative Learning Cultures, in: *Organizational Dynamics, Autumn*, 36-49
- Bartunek, J.M. (1984)** Changing interpretive schemes and organizational restructuring. The example of a religious order, in: *Administrative Science Quarterly* 29, 355-372
- Bateson, G. (1988)** Ökologie des Geistes, 2. Aufl., Frankfurt/M.
- Beck, U. (1996)** Der clevere Bürger. Bemerkungen zu Anthony Giddens' Konzeption „reflexiver Modernisierung“, in: *Soziologische Revue* 19, 3-9
- Becker, A./ Ortmann, G. (1994)** Management und Mikropolitik: Ein strukturationstheoretischer Ansatz, in: Hofmann, M./ Al-Ani, A. (Hg.) Neue Entwicklungen im Management, Heidelberg, 201-253
- Bennis, W./ Nanus, B. (1985)** Leaders: The Strategies for Taking Charge, New York
- Berger, P./ Luckmann, T. (1991)** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M.
- Bethanis, S.J. (1995)** Language as Action: Linking Metaphors with Organization Transformation, in: Chawla, S./Renesch, J. (Hg.) (1995) Learning Organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace, Portland, Oregon, 185-195
- Blackler, F. (1995)** Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation, in: *Organization Studies* 16/6, 1021-1046
- Bloor, G./ Dawson, P. (1994)** Understanding Professional Culture in Organizational Context, in: *Organization Studies* 15/2, 275-295
- Boland, R.J. Jr./Tenkasi, R.V. (1995)** Perspective making and Perspective Taking in Communities of Knowing, in: *Organization Science* 6/4, 350-372
- Bouchikhi, H./ Kilduff, M./ Whittington, R. (1997)** Editorial to the Special Issues of *Organization Studies* 18/1 on Action, Structure and Organizations, v-vii
- Bouchikhi, H./ Kilduff, M./ Whittington, R. (Hg.) (1995)** Action, Structure, and Organizations, Working Paper, Warwick Business School, Coventry. England
- Boudon, R. (1984)** Theories of Social Change. A Critical Appraisal, Cambridge/ Oxford
- Bouwen, R./Fry, R. (1991)** Organizational Innovation and Learning. Four Patterns of Dialog between the Dominant Logic and the New Logic, in: *International Studies of Management and Organization* 21/4, 37-51
- Boyce, M.E. (1995)** Collective Centring and Collective Sense-making in the Stories and Storytelling of

- One Organization, in: *Organization Studies* 16/1, 107-137
- Bronner, R. (1980)** Lernprozesse in Organisationen, in: Frese, E. (Hg.) Handwörterbuch der Organisation, Stuttgart, 1215-1223
- Brown, J.S./Duguid, P. (1991)** Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation, in: *Organization Science* 2/1, 40-57
- Bryant, C.G.A./ Jary, D. (Hg.) et al. (1991)** Giddens' Theory of Structuration: a Critical Appreciation, London/ New York
- Buenger, V./ Daft, R.L./ Conlon, E.J./ Austin, J. (1996)** Competing Values in Organizations: Contextual Influences and Structural Consequences, in: *Organization Science* 7/5, 557-576
- Bühl, W.L. (1984)** Die Ordnung des Wissens, Berlin
- Burns, T.R./ Dietz, T. (1996)** Kulturelle Evolution: Institutionen, Selektion und menschliches Handeln, in: Müller, H.-P./ Schmid, M. (Hg.) (1996) Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze, Frankfurt/M., 340-383
- Burrell, G. (1988)** Modernism, Post Modernism and Organizational Analysis 2: The Contribution of Michel Foucault, in: *Organization Studies* 9/2, 221-235
- Burrell, G./Morgan, G. (1979)** Sociological Paradigms and organisational analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life, London
- Callinicos, A. (1989)** Making History. Agency, Structure and Change in Social Theory, Cambridge/ Oxford
- Campbell, J.P./ Pritchard, R.D. (1976)** Motivation theory in industrial and organizational psychology, in: Dunnette, M.D. (Hg.) , Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Chicago, 63-130
- Chia, R. (1996)** The Problem of Reflexivity in Organizational Research: Towards a Postmodern Science of Organization, in: *Organization* 3(1), 31-59
- Child, J. (1997)** Strategic Choice in the Analysis of Action, Structure, Organizations and Environment: Retrospect and Prospect, in: *Organization Studies* 18/1, 43-76
- Christensen, S./ Molin, J. (1995)** Origin and Transformation of Organizations, in: Scott, W.R./ Christensen, S. (Hg.) The Institutional Construction of Organizations: International and Longitudinal Studies, Thousand Oaks/ London/ New Delhi, 67-90
- Clark, J. (1990)** Anthony Giddens, Sociology and Modern Social Theory, in: ders./Modgil, C./Modgil, S. (Hg.) Anthony Giddens. Consensus and Controversy, London/New York/Philadelphia, 21-27
- Clark, J./Modgil, C./Modgil, S. (Hg.) (1990)** Anthony Giddens. Consensus and Controversy, London/New York/Philadelphia
- Cohen, I.J. (1987)** Structuration Theory and Social Praxis, in: Giddens, A./ Turner, J.H. (Hg.) Social Theory Today, Cambridge
- Cohen, I.J. (1989)** Structuration Theory: Anthony Giddens and the Constitution of Social Life, New York
- Cohen, M.D. (1991)** Individual Learning and Organizational Routine: Emerging Connections, in: *Organization Science* 2/1, 135-139
- Cohen, M.D./ Bacdayan, P. (1994)** Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory. Evidence From a Laboratory Study, in: *Organization Science* 5/4
- Conger, J.A./ Kanungo, R.N. (1988)** Charismatic Leadership, San Francisco
- Cook, S.D.N./ Yanow, D. (1993)** Culture and Organizational Learning, in: *Journal of Management Inquiry* 2/4, in: Cohen, M.D./ Sproull, L.S. (Hg) (1996) Organizational Learning, a.a.O., 430-459
- Cooper, D.J./ Hinings, B./ Greenwood, R./ Brown, J.L. (1996)** Sedimentation and Transformation in Organizational Change: The Case of Canadian Law Firms, in: *Organization Studies* 17/4, 623-647
- Cooper, R./ Burrell, G. (1988)** Modernism, postmodernism and organizational analysis: an introduction, in: *Organization Studies* 9/1, 91-112
- Coopey, J. (1995)** The Learning Organization, Power, Politics and Ideology, in: *Management Learning* 26/2, 193-213
- Cowan, D.A. (1995)** Rhythms of Learning. Patterns That Bridge Individuals and Organizations, in: *Journal of Management Inquiry* 4/3, 222-246
- Craib, I. (1992)** Anthony Giddens, London/New York
- Crozier, M./Friedberg, E. (1993)** Die Zwänge kollektiven Handelns: Über Macht und Organisation, Frankfurt/M. (franz. Originalausgabe 'L'acteur et le système', 1977)
- Cyert, R.M./ March, J.G. (1963)** A Behavioral Theory of the Firm, Englewood Cliffs, N.J.
- Dallmayr, F.R. (1982)** Agency and Structure, in: *Philosophy of the Social Sciences* 12, 427-438
- Daudelin, M.W. (1996)** Learning from Experience Through Reflexion, in: *Organizational Dynamics*,

- Winter, 36-48
- De Cock, C./ Rickards, T. (1995)** Of Giddens, Paradigms, and Philosophical Garb, in: *Organization Studies* 16/ 4, 699-704
- de Geus, A. (1996)** Strategy and Learning, in: [http:// www.orglearn.nl/ Archives/ RSM\\_Book/ adgeus.html](http://www.orglearn.nl/Archives/RSM_Book/adgeus.html)
- Diamond, M. (1986)** Resistance to Change - A Psychoanalytic Critique of Argyris's and Schon's Contributions to Organization Theory and Intervention, in: *Journal of Management Studies* 23/5, 543-562
- DiBella, A.J./Nevis, E./Gould, J.M. (1996)** Understanding Organizational Learning Capability, in: *Journal of Management Studies* 33/3, 361-379
- DiMaggio, P.J./ Powell, W.W. (1983)** The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, in: *American Sociological Review* 48 147-160
- Dodgson, M. (1993)** Organizational Learning. A Review of Some Literatures, in: *Organization Studies* 14, 375-394
- Duncan, R./Weiss, A. (1979)** Organizational Learning - Implications for Organizational Design, in: *Research in Organizational Behavior* 1, 75-123
- Eberl, P (1996)** Die Idee des organisationalen Lernens. Konzeptionelle Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten, Bern/ Stuttgart/ Wien
- Eckel, G. (1995)** Lernen - ein wichtiges Element im Veränderungsprozeß, in: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 3 (Ergänzungsheft), 225-233
- Eder, K. (1985)** Geschichte als Lernprozeß ? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland, Frankfurt/M.
- Eder, K. (1996)** Die Institutionalisierung sozialer Bewegungen. Zur Beschleunigung von Wandlungsprozessen in fortgeschrittenen Industriegesellschaften, in: Müller, H,-P./ Schmid, M. (Hg.) (1996) Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze, Frankfurt/M., 267-290
- Eisen, A. (1996)** Institutionenbildung im Transformationsprozeß: Der Aufbau der Umweltverwaltung in Sachsen und Brandenburg 1990-1994, Baden-Baden, Diss.
- Felsch, A. (1996)** Personalentwicklung und organisationales Lernen: mikropolitische Perspektiven zur theoretischen Grundlegung, Hamburg
- Ferguson, K.E. (1994)** On Bringing More Theory, More Voices and More Politics to the Study of Organization, in: *Organization* 1/1, 81-99
- Fincham, R. (1992)** Perspectives on Power: Processual, Institutional and "Internal" Forms of Organizational Power, in: *Journal of Management Studies* 29/6, 741-759
- Finne, H. (1991)** Organizational Adaption to Changing Contingencies, in: *Futures (December)*, 1061-1074
- Fiol, C.M. (1994)** Consensus, Diversity, and Learning in Organizations, in: *Organization Science* 5/3, 403-420
- Fiol, C.M./Lyles, M.A. (1985)** Organizational Learning, in: *Academy of Management Review* 10/4, 803-813
- Fischer, H.R. (Hg.) (1995)** Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma, Heidelberg
- Foss, N.J. (1996)** Knowledge-based Approaches to the Theory of the Firm: Some Critical Comments, in: *Organization Science* 7/5, 470-476
- Foucault, M. (1979)** Power as Knowledge, aus: *The History of Sexuality, Vol 1: An Introduction*, New York
- Friedberg, E. (1988)** Zur Politologie von Organisationen, in: Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.) (1988) Mikropolitik - Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, Opladen, 39-52
- Friedberg, E. (1995)** Ordnung und Macht. Dynamiken organisatorischen Handelns, Frankfurt M./New York
- Frost, P.J./Egri, C.P. (1991)** The Political Process of Innovation, in: *Research in Organizational Behavior* 13, 229-295
- Fuchs, W./ Klima, R./ Lautmann, R./ Rammstedt, O./ Wienold, H. (1988)** Lexikon zur Soziologie, Opladen
- Gadamer, H.-G. (1972)** Wahrheit und Methode, Tübingen
- Garvin, D.A. (1993)** Building a Learning Organization, in: *Harvard Business Review (July/August)*, 78-91
- Giddens, A. (1990)** Structuration Theory and Sociological Analysis, in: Clark, J./Modgil, C./Modgil, S. (Hg.) (1990) Anthony Giddens. Consensus and Controversy, London/New York/Philadelphia, 297-315

- Giddens, A. (1991)** Structuration Theory: past, present and future, in: Bryant, C.G.A./ Jary, D. (Hg.) et al. (1991) Giddens' Theory of Structuration: a Critical Appreciation, London/ New York, 201-221
- Giddens, A. (1995)** Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, 2. Aufl., Frankfurt/New York (engl. Original: The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration, Cambridge 1984)
- Giddens, A. (1996a)** Strukturierung und sozialer Wandel, in: Müller, H.-P./ Schmid, M. (Hg.) Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze, Frankfurt/M.(engl. Original in: Giddens, A. (1979) Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in social analysis, Cambridge, 198-233)
- Giddens, A. (1996b)** Konsequenzen der Moderne, Frankfurt/M. (engl. Original: Giddens, A. (1990) The Consequences of Modernity, Cambridge)
- Giddens, A. (1997a)** „Man hat keine Wahl, außer zu wählen. Ein Gespräch über die Zukunft von Moral und Politik in einer Gesellschaft, losgelöst von Natur und Tradition“, Interviews mit J. Lau, in: *DIE ZEIT* Nr. 17 vom 18.04.97, 49f.
- Giddens, A. (1997b)** Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie, Frankfurt/M. (engl. Original: Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics, Cambridge 1994)
- Glaserfeld, E.V. (1985)** Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Watzlawick, P. (Hg.) Die erfundene Wirklichkeit, München, 16-38
- Gmür, M. (1993)** Organisationstheorien. Entwicklungslinien - Systematik - Kritik, Management Forschung und Praxis, Diskussionsbeitrag Nr. 7 des Lehrstuhls für Management, Universität Konstanz
- Gouldner, A.W. (1970)** The Coming Crisis of Western Sociology, New York
- Granovetter, M. (1985)** Economic action and social structure: The problem of embeddedness, in: *American Journal of Sociology* 91, 481-510
- Gregory, D. (1990)** 'Grand Maps of History': Structuration Theory and Social Change, in: Clark, J./Modgil, C./Modgil, S. (Hg.) Anthony Giddens. Consensus and Controversy, London/New York/Philadelphia, 217-233
- Guillén, M.F. (1994)** The Age of Eclecticism: Current Organizational Trends and the Evolution of Managerial Models, in: *Sloan Management Review, Fall*, 75-86
- Habermas, J. (1985)** Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt
- Hanft, A. (1996)** Organisationales Lernen und Macht - Über den Zusammenhang von Wissen, lernen, Macht und Struktur, in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hg.) Managementforschung 6: Wissensmanagement, Berlin/New York, 134-162
- Hasse, R./Krücken, G. (1996)** Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? Eine theoretische Auseinandersetzung mit besonderer Berücksichtigung des wissenschaftlichen Wandels, in: *Soziale Systeme* 2/1, 91-112
- Hedberg, B. (1981)** How Organizations Learn and Unlearn, in: Nyström, P./Starbuck, W. (Hg.) Handbook of Organization Design, Vol. 1, 3-27
- Held, D./Thompson, J.B. (Hg.) (1989)** Social theory of modern societies. Anthony Giddens and his critics, Cambridge
- Herriot, P./Pemberton, C. (1995)** Competitive Advantage Through Diversity: Organizational Learning from Difference, London/Thousand Oaks/New Delhi
- Herzer, M./ Hanke, F./ Glaser, K. (1997)** Management im Dilemma - Führung in lernendem Unternehmen, in: *Organisationsentwicklung* 16/1, 4-15
- Huber, G.P. (1991)** Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures, in: *Organization Science* 2/1, 88-115
- Hull, C.L. (1951)** Essentials of Behavior, New Haven
- Issacs, W.N. (1993)** Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning, in: *Organizational Dynamics, Autumn*, 24-39
- Joas, H. (1986)** Giddens' Theorie der Strukturbildung Einführende Bemerkungen zu einer soziologischen Transformation der Praxisphilosophie, in: *Zeitschrift für Soziologie* 15/4, 237-245
- Johnson, G. (1990)** Managing strategic change: the role of symbolic action, in: *British Journal of Management* 1, 183-200
- Jöns, I. (1995)** Managementstrategien und Organisationswandel. Die Integration neuer Philosophien in Unternehmen, Weinheim
- Jüngling, C. (1995)** Politik, Macht und Entscheidungen in Projektgruppen. Entscheidungsprozesse über Frauenförderung und Personalbeurteilung - Eine Analyse, Münster/ New York
- Kern, H./ Schumann, M. (1984)** Das Ende der Arbeitsteilung ?, München

- Kieser, A. (Hg.) (1993)** Organisationstheorien, Stuttgart/ Berlin/ Köln
- Kießling, B. (1988a)** Kritik der Giddensschen Sozialtheorie. Ein Beitrag zur theoretisch-methodischen Grundlegung der Sozialwissenschaften, Diss., Frankfurt/M. u.a.
- Kießling, B. (1988b)** Die „Theorie der Strukturierung“. Ein Interview mit Anthony Giddens, in: *Zeitschrift für Soziologie* 17/4, 286-295
- Kim, D.H. (1993)** The Link between Individual and Organizational Learning, in: *Sloan Management Review, Fall*, 37-50
- Kleinhans, A.M. (1989)** Wissensverarbeitung im Management. Möglichkeiten und Grenzen wissensbasierter Managementunterstützungs-, Planungs- und Simulationssysteme, Frankfurt/M. u.a. (Diss.)
- Klimecki, R.G. (1997)** Führung in der lernenden Organisation, unveröffentlichtes Arbeitspapier, Universität Konstanz
- Klimecki, R.G./ Laßleben, H./ Althage, O. (1995)** Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor - Teil 2: Methoden und Ergebnisse, Diskussionsbeitrag Nr. 13 des Lehrstuhls für Management, Universität Konstanz
- Klimecki, R.G./ Laßleben, H./ Rixinger-Li, B. (1994)** Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor: Modellbildung und Methodik, in: Bussmann, W. (Hg.) Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken, Chur/ Zürich, 9-37
- Knights, D. (1997)** Organization Theory in the Age of Deconstruction: Dualism, Gender and Postmodern Revisited, in: *Organization Studies* 18/1, 1-19
- Kofman, F./Senge, P.M. (1995)** Communities of Commitment: The Heart of Learning, in: *Organizational Dynamics, Autumn*, 5-23
- Kreckel, R. (1989)** Anthony Giddens' Sozialontologie - als Zeitkritik gelesen, in: *Soziologische Revue* 12, 339-345
- Kühl, S. (1996)** Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien, Frankfurt/ New York
- Kuhn, T.S. (1962)** The Structure of Scientific Revolutions, Chicago
- Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.) (1988)** Mikropolitik - Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, Opladen
- Lant, T.K./Mezias, S.J. (1992)** An Organizational Learning Model of Convergence and Reorientation, in: *Organization Science* 3/1, 47-71
- Layder, D. (1994)** Understanding Social Theory, London/ Thousand Oaks/ New Delhi
- Leflaive, X. (1996)** Organizations as Structures of Domination, in: *Organization Studies* 17/1, 23-47
- Lemert, C. (Hg.) (1993)** Social Theory. The Multicultural and Classic Readings, Boulder/ San Francisco/ Oxford
- Levinthal, D.A./March, J.G. (1993)** The myopia of learning, in: *Strategic Management Journal* 14, 95-112
- Levitt, B./March, J.G. (1988/1996)** Organizational Learning, in: Cohen, M.D./ Sproull, L.S. (1996) (Hg.) Organizational Learning, Thousand Oaks/ London/ New Delhi, 516-540 (Original in: *Annual Review of Sociology* 14, 1988, 319-340)
- Lewis, L.K./ Seibold, D.R. (1993)** Innovation modification during intraorganizational adoption, in: *Academy of Management Review* 18/2 322-354
- Liebeskind, J.P./Oliver, A.L./Zucker, L./Brewer, M. (1996)** Social Networks, Learning and Flexibility: Sourcing Scientific Knowledge in New Biotechnology Firms, in: *Organization Science* 7/4, 428-443
- Loose, A./ Sydow, J. (1994)** Vertrauen und Ökonomie in Netzwerkbeziehungen - Strukturationstheoretische Betrachtungen, in: Sydow, J./ Windeler, A. (Hg.) Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik, Opladen, 160-193
- Luhmann, N. (1969)** Klassische Theorie der Macht: Kritik ihrer Prämissen, in: *Zeitschrift für Politik* 16/2, 14-20
- Luhmann, N. (1984)** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M.
- Lullies, V./Bollinger, H./ Weltz, F. (1993)** Wissenslogistik: über den betrieblichen Umgang mit Wissen bei Entwicklungsvorhaben, Frankfurt/ New York
- Lyles, M.A./Schwenk, C.R. (1992)** Top Management, Strategy and Organizational Knowledge Structures, in: *Journal of Management Studies* 29/2, 155-174
- Lyotard, J.-F. (1984)** The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, Minneapolis
- Manz, C.C./Sims, H.P. (1981)** Vicarious Learning - The Influence of Modeling on Organizational Learning, in: *Academy of Management Review* 6 105-113
- March, J.G. (1988)** Decisions and Organizations, Oxford/ New York

- March, J.G. (1990)** Die Unternehmung als politische Koalition, in: March, J.G. (Hg.) Entscheidung und Organisation, Wiesbaden, 1-23
- March, J.G. (1991)** Exploration and Exploitation in Organizational Learning, in: *Organization Science* 2/1, 71-87
- March, J.G./ Olsen, J.P. (1976)** Organizational Learning and the Ambiguity of the Past, in: ders., Ambiguity and Choice in Organizations, Bergen/Oslo/Tromsø, 54-68
- March, J.G./ Simon, H.A. (1958)** Organizations, New York u.a.
- March, J.G./Sproull, L.S./Tamuz, M. (1991)** Learning from Samples of One or Fewer, in: *Organization Science* 2/1, 1-13
- Markóczy, L. (1994)** Modes of Organizational Learning. Institutional Change and Hungarian Joint Ventures, in: *International Studies of Management and Organization* 24/4, 5-30
- McGill, M.E./Slocum, J.W. (1993)** Unlearning the Organization, in: *Organizational Dynamics, Autumn*, 67-78
- Merton, R.K. (1949)** Manifest and latent functions, in: ders., Social Theory and Social Structure, Glencoe, 60-67 (zitiert aus: Lemert 1993: 328-334)
- Miller, M. (1986)** Kollektive Lernprozesse - Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie, Frankfurt/M.
- Miner, A.S./Mezias, S.J. (1996)** Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research, in: *Organization Science* 7/1, 89-99
- Mouritsen, J./ Skærbæk, P. (1995)** Civilization, Art, and Accounting. The Royal Danish Theater - An Enterprise Straddling Two Institutions, in: Scott, W.R./ Christensen, S. (Hg.) The Institutional Construction of Organizations: International and Longitudinal Studies, Thousand Oaks/ London/ New Delhi, 91-112
- Müller-Stewens, G./Osterloh, M. (1996)** Kooperationsinvestitionen besser nutzen: Interorganisationales Lernen als Know-how-Transfer oder Kontext-Transfer, in: *Zeitschrift für Führung und Organisation* 1, 18-24
- Neuberger, O. (1995)** Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen, Stuttgart
- New, C. (1994)** Structure, Agency and Social Transformation, in: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 24/3, 186-205
- Nonaka, I. (1994)** A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, in: *Organization Science* 5/1, 14-37
- Orlikowsky, W.J. (1992)** The duality of technology: Rethinking the concept of technology in organizations, in: *Organization Science* 3/3, 398-427
- Ortmann, G. (1992)** Handlung, System, Mikropolitik, in: Küpper, W./ Ortmann, G. (Hg.) Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, Opladen, 217-237
- Ortmann, G. (1994)** „Lean“. Zur rekursiven Stabilisierung von Kooperation, in: Schreyögg, G./ Conrad, P. (Hg.) Managementforschung 4, Berlin/ New York, 143-184
- Ortmann, G. (1995)** Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität, Opladen
- Ortmann, G. (1996)** Wiedergänger der Moderne. Derrida, Giddens und die Geister der Aufklärung, in: *Soziologische Revue* 19, 16-28
- Ortmann, G./ Sydow, J./ Türk, K. (Hg.) (1996)** Theorien der Organisation, Opladen (im Erscheinen)
- Ortmann, G./Windeler, A./ Becker, A./ Schulz, H.-J. (1990)** Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen, Opladen
- Outhwaite, W. (1990)** Agency and Structure, in: Clark, J./Modgil, C./Modgil, S. (Hg.) Anthony Giddens. Consensus and Controversy, London/New York/Philadelphia, 63-72
- Parker, M. (1995)** Critique in the Name of What ? Postmodernism and Critical Approaches to Organization, in: *Organization Studies* 16/4, 553-564
- Parsons, T. (1971)** The System of Modern Societies, in: Lemert 1993: 321-324
- Pautzke, G. (1989)** Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie organisatorischen Lernens, München
- Pawlowsky (1994)** Wissensmanagement in der lernenden Organisation, Paderborn
- Pedler, M./Burgoyne, J./Boydell, T. (1991)** The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development, London
- Perrow, C. (1983)** The Organizational Context of Human Factors Engineering, in: *Administrative Science Quarterly* 28, 521-541
- Pettigrew, A. (1985)** The Awakening Giant: Continuity and Change in ICI, Oxford
- Pettigrew, A. (1987a)** Context and action in the transformation of the firm, in: *Journal of Management*



- Studies* 24/6, 649-670
- Pettigrew, A. (1987b)** Theoretical, methodological, and empirical issues in studying change: a response to Starkey, in: *Journal of Management Studies* 24/4, 420-426
- Pettigrew, A./ Whipp, R. (1993)** *Managing Change for Competitive Success*, Oxford/ Cambridge
- Pfeffer, J. (1981)** *Power in Organizations*, Marshfield/Mass.
- Picot, A./ Reichwald, R./ Wigand, R.T. (1996)** *Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management; Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter*, Wiesbaden
- Polanyi, M. (1985)** *Implizites Wissen*, Frankfurt/M.
- Prahalad, C.K./ Hamel, G. (1990)** The core competence of the corporation, in: *Harvard Business Review* 90/3, 79-91
- Prange, C. (1996)** Interorganisationales Lernen: Lernen in, von und zwischen Organisationen, in: Schreyögg, G./ Conrad, G. (Hg.) *Managementforschung 6. Wissensmanagement*, Berlin/ New York, 164-189
- Price, I. (1995)** Organizational Memetics ? Organizational Learning as a Selection Process, in: *Management Learning* 26/3, 299-318
- Probst, G.J.B. (1986)** Management als Konstruktion von Wirklichkeiten - die Konsequenz „Verantwortung“, in: *Delfin VII*, 60-64
- Probst, G.J.B. (1994)** Organisationales Lernens und die Bewältigung von Wandel, in: Gomez, P./ Hahn, D./ Müller-Stewens, G./ Wunderer, R. (Hg.) (1994) *Unternehmerischer Wandel: Konzepte zur organisatorischen Erneuerung. Knut Bleicher zum 60. Geburtstag*, Wiesbaden, 295-320
- Quinn, R.E./Cameron, K. (1983)** Organizational Life Cycles and Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence, in: *Management Science* 29/1, 33-51
- Ranson, S./Hinings, B./Greenwood, R. (1980)** The structuring of organizational structures, in: *Administrative Science Quarterly* 25, 1-17
- Rappaport, A. (1995)** *Shareholder Value. Wertsteigerung als Maßstab für die Unternehmensführung*, Stuttgart
- Raub, S./Büchel, B. (1996)** Organisationales Lernen und Unternehmensstrategie - 'core capabilities' als Ziel und Resultat organisationalen Lernens, in: *Zeitschrift für Führung und Organisation* 1, 26-31
- Reed, M.I. (1985)** *Redirections in organizational analysis*, London
- Reed, M.I. (1997)** In Praise of Duality and Dualism: Rethinking Agency and Structure in Organizational Analysis, in: *Organization Studies* 18/1, 21-42
- Rehäuser, J./Krcmar, H. (1996)** Wissensmanagement im Unternehmen, in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hg.) *Managementforschung 6: Wissensmanagement*, Berlin/New York, 2-40
- Reinhardt, R. (1993)** *Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen*, Frankfurt/M. u.a.
- Ricoeur, P. (1974)** *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*, Frankfurt
- Riley, P. (1983)** A Structurationist Account of Political Culture, in: *Administrative Science Quarterly* 28, 414-437
- Röd, W. (1994)** „Erkenntnistheorie“, in: Seiffert, H./ Radnitzky, G. (Hg.) *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*, München, 52-58
- Sabatier, P.A. (1988)** An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein, in: *Policy Sciences* 21, 129-169
- Sackmann, S.A. (1991)** *Cultural knowledge in organizations: exploring the collective mind*, Newbury Park/ London/ New Delhi
- Sackmann, S.A. (1993)** *Die lernfähige Organisation: Theoretische Überlegungen, gelebte und reflektierte Praxis*, in: Fatzer, G. (Hg.) *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch*, Köln, 227-254
- Sayer, D. (1990)** Reinventing the Wheel: Anthony Giddens, Karl Marx and Social Change, in: Clark, J./Modgil, C./Modgil, S. (Hg.) *Anthony Giddens. Consensus and Controversy*, London/New York/Philadelphia, 235-250
- Schatz, R. (Hg.) (1996)** *Netzwerke als Basis der Lernenden Organisation*, Bonn u.a.
- Schein, E.H. (1985)** *Organizational culture and leadership: A dynamic view*, San Francisco u.a.
- Schein, E.H. (1993)** On Dialogue, Culture, and Organizational Learning, in: *Organizational Dynamics, Autumn*, 40-51
- Schein, E.H. (1994)** *Organizational and Managerial Culture as a Facilitator or Inhibitor of Organizational Learning*, Working Paper MIT Center for Organizational Learning, Cambridge/MA
- Schein, E.H. (1996a)** *Organizational Learning as Cognitive Re-definition: Coercive Persuasion Revisited*,

- Working Paper MIT Center for Organizational Learning, Cambridge/MA
- Schein, E.H. (1996b)** Organizational Learning: What is New ?, Working Paper MIT Center for Organizational Learning, Cambridge/MA
- Schienstock, G. (1993)** Management als sozialer Prozeß. Theoretische Ansätze zur Institutionenbildung, in: Ganter, H.-D./ Schienstock, G. (Hg.) Management aus soziologischer Sicht. Unternehmensführung, Industrie- und Organisationssoziologie, Wiesbaden, 8-46
- Schreyögg, G./Noss, C. (1995)** Organisatorischer Wandel. Von der Organisationsentwicklung zur Lernenden Organisation, in: *Die Betriebswirtschaft* 2, 169-185
- Schüppel, J. (1996)** Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren, Diss., Wiesbaden
- Scott, W.R. (1994)** Institutions and Organizations: Toward a Theoretical Synthesis, in: ders./ Meyer, J.W. (Hg.) (1994) Institutional environments and organizations: structural complexity and individualism, Thousand Oaks/ London/ New Delhi, 55-80
- Scott, W.R. (1995a)** Institutions and Organizations, Thousand Oaks
- Scott, W.R. (1995b)** Introduction. Institutional Theory and Organizations, in: ders./ Christensen, S. (Hg.) The Institutional Construction of Organizations: International and Longitudinal Studies, Thousand Oaks/ London/ New Delhi, xi-xxiii
- Scott, W.R./ Christensen, S. (Hg.) (1995)** The Institutional Construction of Organizations: International and Longitudinal Studies, Thousand Oaks/ London/ New Delhi
- Seliger, R. (1997)** Systemisches Training - Wie systemisches Denken Lernen in Organisationen verändert, in: *Organisationsentwicklung* 16/1, 28-38
- Senge, P.M. (1990)** The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization, New York
- Shrivastava, P. (1983)** A Typology of Organizational Learning Systems, in: *Journal of Management Studies* 20/1, 7-28
- Simon, H.A. (1991)** Bounded Rationality and Organizational Learning, in: *Organization Science* 2/1, 125-134
- Slappendel, C. (1996)** Perspectives on Innovation in Organizations, in: *Organization Studies* 17/1, 107-129
- Sprenger, R.K. (1997)** Wie geht's ?, in: Bungard, K./Jöns, I. (Hg.) Mitarbeiterbefragungen, Weinheim (erscheint im Herbst 1997)
- Srivastava, S./Bilimoria, D./Cooperrider, D.L./Fry, R.E. (1995)** Management and Organization. Learning for Positive Global Change, in: *Management Learning* 26/1, 37-54
- Starkey, K. (1987)** Book Review of Pettigrew, A.M. The Awakening Giant: Continuity and Change in ICI, Oxford 1985, in: *Journal of Management Studies* 24/4, 413-420
- Steyrer, J. (1995)** Charisma in Organisationen. Sozial-kognitive und psychodynamisch-interaktive Aspekte von Führung, Frankfurt/New York
- Stolz, H.-J./ Türk, K. (1992)** Individuum und Organisation, in: Frese, E. (Hg.) Handwörterbuch der Organisation, Stuttgart
- Strasser, G. (1994)** Die Bedeutung soziologischen Wissens bei der empirischen Analyse organisatorischer Lernprozesse. Zwischenbericht aus einem Forschungsprojekt des IfB der Daimler-Benz AG, St. Gallen
- Strauss, R. (1994)** Organizational Learning as a Cycle Between Microscopic and Macroscopic Levels - Aspects on a Theoretical Concept and an Empirical Validation, in: Ebrahimpour, M./Mangiameli, P. M. (Hg.) Northeast Decision Sciences Institute, 1995 Proceedings, Providence, Rhode Island (USA), 22.- 24.3.1995, 380 - 382
- Svyantek, D.J./Jones A.P./Rozelle, R.M. (1991)** The Influence of Organizational Frames on Decision Quality, in: *Advances in Information Processing in Organizations* 4 127-145
- Sydow, J./van Well, B. (1996)** Wissensintensiv durch Netzwerkorganisation - Strukturierungstheoretische Analyse eines wissensintensiven Netzwerkes, in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hg.) Managementforschung 6: Wissensmanagement, Berlin/New York, 192-234
- Sydow, J./Windeler, A. (1996)** Managing inter-firm networks: A structurationist perspective, in: Bryant, C.G.A./ Jary, D. (Hg.) Anthony Giddens: Critical assessments, Vol. 4, London (Routledge, forthcoming)
- Sydow, J./Windeler, A./Krebs, M./Loose, A./van Well, B. (1995)** Organisation von Netzwerken. Strukturierungstheoretische Analysen der Vermittlungspraxis in Versicherungsnetzwerken, Opladen
- Tenkasi, R.V. / Boland, R.J., Jr. (1993)** Locating Meaning Making in Organizational Learning: The Narrative Basis of Cognition, in: *Research in Organizational Change and Development* 7, 77-103

- Türk, K. (1976)** Grundlagen einer Pathologie der Organisation, Stuttgart
- Türk, K. (1989)** Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend-Report, Stuttgart
- Türk, K. (1992)** Organisationssoziologie, in: Frese, E. (Hg.) Handwörterbuch der Organisation, Stuttgart
- Turner, J.H. (1986)** Review Essay: The Theory of Structuration, in: *American Journal of Sociology* 91, 969-977
- Van de Ven, A.H./Polley, D. (1992)** Learning while Innovating, in: *Organization Science* 3/1, 92-116
- van Well, B. (1996)** Ressourcenmanagement in strategischen Netzwerken, in: Hinterhuber, H.H./Al-Ani, A./ Handlbauer, G. (Hg.) Das Neue Strategische Management. Elemente und Perspektiven einer zukunftsorientierten Unternehmensführung, Wiesbaden, 161-185
- Wagner, P. (1996)** Strukturierungstheorie auf dem Juggernaut, in: *Soziologische Revue* 19, 10-15
- Walgenbach, D. (1995)** Die Theorie der Strukturierung, in: *Die Betriebswirtschaft* 55/6, 761-782
- Walsh, J.P. (1995)** Managerial and Organizational Cognition: Notes from a Trip Down Memory Lane, in: *Organization Science* 6/3, 280-321
- Watson, T.J. (1995)** Rhetoric, Discourse and Argument in Organizational Sense Making: A Reflexive Tale, in: *Organizational Studies* 16/5, 805-821
- Weaver, G.R./ Gioia, D.A. (1994)** Paradigms Lost: Incommensurability vs Structurationist Inquiry, in: *Organization Studies* 15/ 4, 565-590
- Weaver, G.R./ Gioia, D.A. (1995)** Paradigms Lost vs Paradigms Found, in: *Organization Studies* 16/ 4, 704-705
- Weick, K.E. (1979)** The Social psychology of organizing, New York
- Weick, K.E. (1987)** Theorizing about Organizational Communication, in: Jablin, F./ Putnam, L./ Roberts, K./ Porter, L. (Hg.) Handbook of Organizational Communication, Newbury Park, 97-122
- Weick, K.E. (1991)** The Nontraditional Quality of Organizational Learning, in: *Organization Science* 2/1, 116-124
- Weik, E. (1996)** Postmoderne Ansätze in der Organisationstheorie, in: *Die Betriebswirtschaft* 56/3, 379-397
- Whittington, R. (1990)** Social Structures and Resistance to Strategic Change: British Manufacturers in the 1980s, in: *British Journal of Management* 1, 201-213
- Whittington, R. (1992)** Putting Giddens into action: Social systems and managerial agency, in: *Journal of Management Studies* 29/6, 693-712
- Wiegand, M. (1996)** Prozesse Organisationalen Lernens, Diss., Wiesbaden
- Wiesenthal, H. (1995)** Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen. Literaturreport und Ergänzungsvorschlag, in: *Zeitschrift für Soziologie* 24/2, 137-155
- Wildemann, H. (1995)** Ein Ansatz zur Steigerung der Reorganisationsgeschwindigkeit von Unternehmen: Die Lernende Organisation, in: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 3, 1-23
- Willke, H. (1996)** Dimensionen des Wissensmanagements - Zum Zusammenhang von gesellschaftlicher und organisationaler Wissensbasierung, in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hg.) Managementforschung 6: Wissensmanagement, Berlin/New York, 264-304
- Willmott, H. (1981)** The structuring of organizational structure: A note, in: *Administrative Science Quarterly* 26, 470-474
- Witt, F.H. (1995)** Theoretischen Traditionen der betriebswirtschaftlichen Forschung - deutschsprachige Betriebswirtschaftslehre und angloamerikanische Management- und Organisationsforschung, Wiesbaden, Diss., Wuppertal
- Womack, J.P./ Jones, D.T./ Roos, D. (1992)** Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie des Mass. Institute of Technology, Frankfurt/M./ New York
- Zander, U./Kogut, B. (1995)** Knowledge and the Speed of the Transfer and Imitation of Organizational Capabilities: An Empirical Test, in: *Organization Science* 6/1, 76-92