

Management Forschung und Praxis
Universität Konstanz
herausgegeben von Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki

Rüdiger G. Klimecki und Hermann Laßleben

**„Organisationale Bildung“
oder
„Das Lernen des Lernens“**

Nr. 12 (1995)

Diskussionsbeitrag September 1995

Rüdiger G. Klimecki, Prof. Dr.
Hermann Laßleben, Dipl. Soz.

Lehrstuhl für Management
Fakultät für Verwaltungswissenschaft
Universität Konstanz
Postfach 5560 <D 493>
D-78434 Konstanz

*Tel. (07531) 882394
Fax. (07531) 883179*

e-mail: Ruediger.G.Klimecki@popserver.uni-konstanz.de

"ORGANISATIONALE BILDUNG"
ODER:
"DAS LERNEN DES LERNENS"

1. Einführung

Interdisziplinäre Kombinatorik und interdisziplinäre Metaphorik

Die betriebswirtschaftliche Organisations- und Managementlehre zeichnet sich in den letzten Jahrzehnten durch einen ständigen "interdisziplinären Suchprozeß" aus. Die Ergebnisse dieser Suche sind reichhaltig. Themen wie "Unternehmenskultur" (Anthropologie), "Unternehmensverfassung" (Politologie), "Selbstorganisation" (Biologie), "fraktale Organisation" (Mathematik), "virtuelle Organisation" (Informatik) oder "organisationales Lernen" (Psychologie) markieren wichtige Fundstellen, welche die Entwicklung der Disziplin nachhaltig beeinflussen.

Ein solches transdisziplinäres Erschließen organisations- und managementrelevanter Themenfelder kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: Die Kombination (Verknüpfung) und die Metaphorisierung (Übertragung) stellen dabei die hauptsächlich genutzten Wege dar. Stößt man bei der Suche auf Konzepte, die bereits Ankopplungsvorrichtungen aufweisen, so geschieht die Nutzung über eine Kombination der Konzepte, die gleichzeitig einen neuen Kontext spezifiziert (zum Beispiel Mitarbeiter-Motivation). Stößt man hingegen auf Konzepte mit inkompatiblen Kupplungen, so empfiehlt sich die Möglichkeit, sie aus ihren bisherigen Kontexten herauszulösen und "metaphorisch" anzuwenden¹ (zum Beispiel "intelligent enterprise").

In ihrem "Versuch über die Management-Bildung" beispielsweise kombinieren Dieter Wagner und Heike Nolte (1993) das Konzept der "Bildung" mit dem des "Managements" betriebswirtschaftlicher Organisationen. Ausgehend von einem Verständnis von Bildung als dem "ständigen Bemühen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln"² (Wagner & Nolte 1993:7), definieren sie Management-Bildung als die "Disposition, sich reflexiv mit dem Gestalten und Lenken einer Organisation auseinanderzusetzen und sich gemäß der gewonnenen Einsichten zu verhalten" (Wagner & Nolte 1993:17f). Dieses Vorgehen stellt "interdisziplinäre Kombinatorik" dar: Das aus der (deutschen) Pädagogik

¹ Zum Gebrauch von Metaphern in der Managementlehre vgl. Klimecki, Laßleben & Rießinger-Li 1994:10ff.

² Im Anschluß an die Definition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960.

stammende Konzept der "Bildung" wird mit dem "funktionalen Managementbegriff"³ verbunden. Die der einen Seite (Bildung) zugeschriebenen positiven Konnotationen werden durch die "Inbezugsetzung" zu Hoffnungsträgern für die Lösung der Probleme auf der anderen Seite (Management)⁴.

Im Gegensatz dazu läßt sich der folgende "Versuch über die Organisations-Bildung" eher als "interdisziplinäre Metaphorik" bezeichnen. Den Begriff der "Bildung" auf Organisationen anzuwenden, bedeutet, den in der Pädagogik notwendigerweise an das humane Subjekt (vgl. Arnold 1995:16) geknüpften Bildungsbegriff auf soziale Subjekte (hier: Organisationen) zu übertragen.

Dabei wollen wir im folgenden zeigen, daß "organisationale Bildung" eine notwendige Ergänzung und Fortführung bereits etablierter Metaphern darstellt. Gemeint sind "organisationales Wissen" und "organisationales Lernen". Beide entspringen einer interdisziplinären Metaphorik, weisen jedoch aufgrund ihrer "Anreicherung" mit konzeptionellen und empirischen Bedeutungsinhalten bereits ein über die Metapher hinausweisendes "Eigenleben" auf⁵. In die aktuelle Diskussion über Wissen und Lernen von Organisationen auch noch die Idee der Bildung einzuführen, lenkt die Aufmerksamkeit auf einen bislang vergleichsweise unterbelichteten, dafür jedoch umso bedeutsameren Tatbestand: den Erwerb der "Meta"-Fähigkeit des Lernens. In der Literatur zum organisationalen Lernen findet vielfach eine Auseinandersetzung mit dem "Nicht-Lernen" statt. Daraus läßt sich schliessen, wie schwierig das "Lernen-Lernen" fallen muß, wenn bereits das "Lernen" selbst ein manchmal fast unüberwindbares Problem darzustellen scheint.

Um dies zu verdeutlichen, werden wir ein "Geflecht der Metaphern" aufspannen, ihre Ausgangs- und Endpunkte sowie ihre wechselseitigen Bezüge betrachten und schließlich die neue Metapher der organisationalen Bildung auf Bedeutung, Gestaltbarkeit und Nutzenpotentiale analysieren.

³ Die Autoren unterscheiden davon die Verbindung mit einem "institutionalen Managementbegriff". Diese würde in "Managerbildung" resultieren und die Bildung der Personengruppe "der Manager" betreffen (Wagner & Nolte 1993:18). Dennoch bezieht sich auch in ersterem Falle die "Bildung" auf Menschen, wenngleich nicht auf eine institutionell festgelegte Personengruppe, sondern auf alle Mitarbeiter, die in einem systemisch-evolutionären Sinne Steuerungsleistungen erbringen (Wagner & Nolte 1993:10).

⁴ Konkret sehen die Autoren den Nutzen der Management-Bildung in einem adäquateren Umgang mit Visionen, Symbolen und Kultur sowie ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung, die im Rahmen der Unternehmensführung eine zunehmend bedeutendere Rolle spielen (Wagner & Nolte 1993:11ff).

⁵ Der ungebrochene Boom der Veröffentlichungen zum "OL" könnte gar die Schlußfolgerung nahelegen, daß sich hier gerade eine neue Teildisziplin in der Organisationsforschung entwickelt, etwa analog der "OE" in den siebziger Jahren.

2. Wissen, Lernen und Bildung

2.1 Wissen

"Bildung ist nicht Wissen, aber sie ist ohne Wissen nicht möglich, doch Wissen allein ist noch nicht Bildung" (Becker 1992:16).

Dabei ist Wissen das Resultat von Erkenntnis. Die Majorität erkenntnistheoretischer Positionen definiert diesen Vorgang positivistisch (vgl. von Glasersfeld 1985:18f): Es wird vorausgesetzt, daß Wissen als Resultat der Erkenntnis eine prinzipiell unabhängige, selbständige und wirkliche äußere Welt repräsentiert. Wissen, als die Abbildung der ontologisch vorgegebenen Realität in einem erkennenden Subjekt, soll die Welt wahrheitsgetreu wiedergeben. Wissen zu schaffen, ist Aufgabe der Wissenschaft, ihm Wahrheit zu testieren, Aufgabe der Philosophie (vgl. von Glasersfeld 1985:19). Für wahr befundenes positives Wissen wird selbst objektiv. Es kann in Enzyklopädien aufgeschrieben werden und wird materiell (stofflich) greifbar. Es kann auf Speicher (Gedächtnis) gebracht und wieder gelöscht werden. Man kann es erwerben und vermitteln. Es wird ständig mehr und stellt damit die Pädagogik vor das Problem, daß "Bildung nicht etwa 'Wissen von allem' bedeuten kann" (Becker 1992:16).

Eine unterschiedliche Position vertritt die kognitive Psychologie und, darauf aufbauend, die konstruktivistische Erkenntnistheorie. Wissen wird verstanden als kognitive Struktur, als eine "Landkarte im Kopf" (mental map), die das Handeln instruiert wie eine Straßenkarte das Autofahren. Trotz dieser Umstellung auf ein strukturelles Wissensverständnis bleibt die Psychologie prinzipiell "realistisch": Man nimmt an, daß die kognitive Struktur der Realität entsprechen kann und daß Fehler in den handlungsleitenden Strukturen ausgemerzt werden können⁶.

Mit dieser Annahme bricht der radikale Konstruktivismus (vgl. Watzlawick 1985). Wissen basiert auf Wahrnehmung. Wahrnehmung ist subjektiv. Deshalb kann auch Wissen nur subjektiv sein. Zwar setzen auch Konstruktivisten das Vorhandensein einer ontologisch gegebenen Welt voraus (vgl. Lattmann 1993:232), sie bezweifeln allerdings die Möglichkeit, ein ikonisches Abbild schaffen zu können: "Die Wirklichkeit im Sinne dessen, was 'da draußen' ist und unabhängig von seinem Beobachter besteht, entzieht sich der Erkenntnis. Sie erfährt bei ihrem Erleben stets eine Verarbeitung" (Lattmann 1993:230). Mehr noch, Wirklichkeit - das, was wir für wirklich erachten - entsteht erst im Erleben: "...jede Wirklichkeit [ist] im unmittelbarsten Sinne die Konstruktion derer,

⁶ Ernst von Glasersfeld unterstellt, daß selbst Jean Piaget, "...trotz seiner epochemachenden Beiträge zum Konstruktivismus doch noch an einem Rest von metaphysischem Realismus festhalten möchte" (von Glasersfeld 1985:23).

die diese Wirklichkeit zu entdecken und zu erforschen glauben" (Watzlawick 1985:9). Die Karten in unseren Köpfen sind selbst gefertigt. Sie sind prinzipiell fehlerhaft. Sie sind Konstruktionen von Realität, nicht Kopien. Es ist nicht zuletzt diese "De-Ikonisierung" des Wissens, welche die Pädagogik vor das Problem stellt, "daß es eine Bildung mit festem Bildungskanon [im Sinne von Wissens- oder Bildungsinhalten; Anmerkung der Verfasser] heute nicht mehr geben kann" (Becker 1992:21).

2.2 Lernen

"Zunächst kann festgestellt werden, daß - aufgrund dieses besonderen 'Blicks' (...) der Pädagogik - nicht das 'Lernen' ihr Thema ist, sondern vielmehr die 'Bildung durch Lernen'" (Arnold 1995:14).

Was aber ist dann das Thema des Lernens? Ausgehend von einem stofflich-enzyklopädischen Wissensverständnis ist Lernen ein an sich recht einfaches Phänomen. Es ist gleichzusetzen mit der Übertragung extern vorhandenen Wissens in ein lernendes Subjekt⁷. Aufgabe einer Lerntheorie (oder besser -technologie) ist es in diesem Fall, nach Mitteln, Wegen und Bedingungen zu suchen, unter denen sich dieser Vorgang vollzieht, und Anregungen für Fehlersuche und Verfahrensoptimierungen zu geben. Bildung selektiert die Güter, Lernen managt den Transport. Lernen ist damit der Bildung untergeordnet und "...wird der Bildungstheorie Mittel für ihren Zweck..." (Schaller & Schäfer 1968:15).

Versteht man hingegen Wissen als Struktur (Konstruktion), so bedeutet Lernen die Veränderung, den Umbau dieser dem Handeln zugrundeliegenden Strukturen (Konstrukte). Den Anstoß für die Überarbeitung der mentalen Landkarten geben Informationen: "Lernen ist die Bezeichnung dafür, daß man nicht beobachten kann, wie Informationen dadurch weitreichende Konsequenzen auslösen, daß sie in einem System partielle Strukturänderungen bewirken, ohne dadurch die Selbstidentifikation des Systems zu unterbrechen" (Luhmann 1987a:159). Als lernauslösende Informationen werden in der Regel Erfahrungen (Erfahrungslernen) oder Vorbilder (Nachahmungslernen) verstanden. Da dem Beobachter ein direkter Einblick in die kognitiven Strukturen verwehrt ist, kann er lediglich aufgrund eines veränderten Verhaltens auf stattgefundene Lernprozesse rückschließen.

Die behavioristische "Lernpsychologie" blendet nicht zuletzt deshalb die im Organismus stattfindenden Prozesse vollständig aus, faßt die lernende Einheit als "black box" und versucht die Formulierung genereller Zusammenhänge zwischen Informations-Stimulus

⁷ Dieses Verständnis von Lernen liegt offensichtlich umgangssprachlichen Ausdrucksweisen zugrunde, wie "Geht das nicht in Deinen Kopf" oder auch dem kindlich-abergläubischen Verhalten, sich Schulhefte unter das Kopfkissen zu legen.

und Verhaltens-Response in Form "allgemeiner Lerngesetze" (vgl. Barben 1992:131). Eine solche Herangehensweise unterstellt, daß die Beziehungen zwischen Information und intra-organismischer Veränderung und Struktur- und Verhaltensänderung "linear-deterministisch" und damit präjudizierbar sind (Konditionierung).

Mit der "kognitiven Wende" (vgl. Barben 1992:131) wird der Blick auf die im Organismus stattfindenden Prozesse gerichtet und das Verständnis von Lernen enttrivialisiert (vgl. Luhmann 1987b:192f): Da das Lernergebnis immer auch vom aktuellen internen Zustand, von der vorhandenen kognitiven Struktur, die durch eintreffende Informationen verändert wird, abhängig ist, kann es nicht vorhergesagt werden.

Das Phänomen "Lernen" wird noch komplexer und die Möglichkeit des Erwerbs einer "richtigen" Weltsicht⁸ noch unwahrscheinlicher, wenn man - wie die Konstruktivisten - davon ausgeht, daß auch die lernauslösenden Informationen keine objektiven Größen darstellen, sondern "Eigenprodukt des Systems" (Luhmann 1988:173) sind: Informationen resultieren nach Bateson aus Beobachtung entlang selbstgesetzter Differenzen⁹. Dies hat zur Folge, daß die Bandbreite potentiell lernauslösender Informationen größer wird. Lernen kann nicht nur aufgrund von Erfahrung (Differenz von Handlungsabsicht und Handlungsergebnis) oder am Vorbild (Differenz von eigenem und fremden Verhalten) erfolgen, sondern beispielsweise auch vorausschauend-proaktiv (Differenz von Zukunftsanforderungen und gegenwärtigem Leistungsspektrum) oder kritisch-reflektierend (Differenz zwischen einem erwünschten Soll-Zustand und der Ist-Situation). Aufgrund der Subjektivität dessen, was als Information eingeht, lassen sich Lernprozesse außerdem kaum mehr vorherbestimmen oder fremdsteuern¹⁰. Vielmehr können Lernprozesse nur vom lernenden Individuum selbst als solche definiert und als erfolgreich bewertet werden. Für die Pädagogik, deren zentrales Anliegen ja die "Personveränderung" (vgl. Luhmann 1987a:628) ist, stellt sich dadurch das Problem, daß Lernen nur schwerlich an die "Leine gelegt" und instrumentalisiert (Bildung durch Lernen) werden kann.

2.3 Bildung

"Der Begriff der Bildung ist ein zentraler Begriff in der deutschen Pädagogik. Sein Inhalt ist nicht einheitlich bestimmt, sondern wird geprägt von dem zugrundeliegenden Verständnis von Erziehung, der entsprechenden Bildungstheorie und dem postulierten Menschenbild" (Schröder 1992:36). Er ist deshalb auch abhängig vom jeweiligen zeit-

8 Im Sinne von "Aufklärung".

9 "Was wir tatsächlich mit Information meinen - die elementare Informationseinheit -, ist ein Unterschied, der einen Unterschied ausmacht, ..." (Bateson 1983:582).

10 Was ein Problem besonders für eine erziehungswissenschaftliche Perspektive darstellen sollte.

und ideengeschichtlichen Hintergrund. Eine eindeutige Begriffsbestimmung ist zudem deshalb schwierig, weil die verschiedenen Bildungskonzeptionen sich nicht gegenseitig abgelöst haben, sondern implizit fortbestehen¹¹ und von der Pädagogik in ein komplexer werdendes Begriffsverständnis integriert werden.

- *Materielles Bildungsverständnis*

Ein erster möglicher Zugriff auf das Konzept Bildung erfolgt über die Wissensinhalte (materiale Bildung). Die Pädagogik geht heute davon aus, daß aufgrund der Vermehrung von Wissen "Bildung nicht etwa 'Wissen von allem' bedeuten kann" (Becker 1992:16). Bildung in einem rein enzyklopädischen Sinne ist mit anderen Worten "out". Auch ist man von der Auffassung des 19. Jahrhunderts abgerückt, gebildet sei nur derjenige, der ein humanistisches Gymnasium mit dem dazugehörigen Fächerkanon erfolgreich abgeschlossen habe. Dennoch sind auch heute (noch) Bestrebungen anzutreffen, Bildung durch eine bestimmte Auswahl "stofflichen" Wissensmaterials zu charakterisieren. So sieht Klafki beispielsweise die Aufgabe der Bildungstheorie in der Beantwortung der Frage, "welche Objektivierungen der Menschheitsgeschichte (...) am besten geeignet [scheinen], dem sich Bildenden Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Humanität, in Menschlichkeit aufzuschließen..." (Klafki 1991:23). Mit anderen Worten bedeutet dies, daß im Prinzip ein stofflich-encyklopädisches Wissensverständnis beibehalten wird, daß jedoch Bildung, schon um sich von einfachem Lernen, vom Erwerb bloßer Kenntnisse abzusetzen (vgl. Luhmann & Schorr 1979:61), durch eine spezielle Auswahl an Wissen, durch eine Selektionsregel im Sinne eines zusammenfassenden Prinzips gekennzeichnet sein muß. Diese Regel liefert in der Regel die humanistische Philosophie¹².

Es bleibt festzuhalten, daß ein inhaltlich-materiales Bildungsverständnis auf dem eingangs skizzierten stofflich-encyklopädischen Wissensverständnis basiert, sich von Lernen durch die spezifische Selektion von Wissenseinheiten abgrenzt und Lernen als Transportmittel zur Verinnerlichung der ausgewählten Wissensinhalte instrumentalisiert.

- *Formales Bildungsverständnis*

Eine zweite Zugriffsmöglichkeit auf Bildung besteht darin, ihr die Funktion der "Welterschließung" zuzuweisen (formale Bildung): "Für uns heute ist Bildung die Ausstattung des Menschen mit all dem, was er zum Umgang mit den Dingen braucht. Bildung ist die

¹¹ "Wenn wir heute in unserer Zeit von Bildung sprechen, müssen wir uns darüber klar sein, daß all diese historischen Traditionen in ihrer Vielfalt mitschwingen, unabhängig davon, ob sie dem einzelnen, der das Wort Bildung verwendet, bewußt sind" (Becker 1992:16).

¹² "Daher ist Bildung ohne Philosophie unmöglich. Die lediglich zusammenfassende Aufzählung von Wissen ist keine Bildung" (Becker 1992:17).

Brücke zwischen Mensch und Sache" (Becker 1992:13). Bildung hat in diesem Sinne die Aufgabe der "Initiation" des Individuums in die Gesellschaft und ist im Ergebnis innere Entsprechung der äußeren Welt. Als inhaltliches Selektionskriterium dient "Nützlichkeit" (vgl. Luhmann & Schorr 1979:77). Bildung muß so ausgelegt sein, daß sie das Individuum instruiert, mit der Welt zurechtzukommen. Hält man weiter an einem stofflich-encyklopädischen Wissensbegriff fest, so wird überdies gefordert, daß das notwendige Wissen nicht nur vorhanden ist, sondern auch in Handlungen umgesetzt werden können muß¹³. Führt man hingegen einen kognitiven Wissensbegriff im Sinn, der Wissen als Struktur, als Schema oder als Handlungstheorie begreift, so entsteht dieses Problem einer möglichen Differenz von Wissen und Handeln nicht. Wissen und Handeln sind dann untrennbar miteinander verbunden¹⁴. Das innere Abbild der äußeren Welt ist die einzig mögliche Handlungsgrundlage. Im Sinne der Welterschließung kann dann von Bildung nur noch gefordert werden, daß sie sich durch kognitive Strukturen auszeichne, die der äußeren Welt entsprechen - also ein korrektes Abbild zu liefern habe.

Es bleibt festzuhalten, daß ein Verständnis von Bildung als "Weltbezug", sofern es weiter auf ein stofflich-encyklopädisches Wissenskonzept zurückgreift, "lediglich" humanistische Selektionsprinzipien durch Nützlichkeitsabwägungen ersetzt. Ein kognitiv-strukturelles Wissensverständnis erhebt Lernen zur zentralen Figur und drängt Bildung an den Rand. Lernen wäre in diesem Fall der Prozeß, mit dem ein Individuum sich die Welt erschließt, Bildung bliebe die Rolle des mit der Welt übereinstimmenden Lernergebnisses. Bedenkt man überdies, daß die Welt sich ständig verändert, Lernen deshalb kontinuierlich erforderlich ist und kaum jemals als "abgeschlossen" gedacht werden kann, so wird Bildung als "Weltentsprechung" zu einem unerreichbaren Phantom: "... der früher übliche Begriff der abgeschlossenen Bildung [hat] seinen Sinn verloren. Bildung ist nicht mehr etwas, was man in einem bestimmten Stadium seines Lebens abschließen kann... Heute wissen wir, daß Bildung ein Prozeß ist, der das ganze Leben begleitet" (Becker 1992:23). Ein derart zurechtgestutzter Bildungsbegriff weist dann allerdings kaum mehr Unterschiede auf zu einem Verständnis von Lernen, wie es die kognitive Psychologie vertritt.

13 "Wissen wird erst dann zur Bildung, wenn der Mensch die Fähigkeit entfaltet, sein Wissen in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt anzuwenden" (Becker 1992:16).
Vgl. auch die Definition von Wagner & Nolte in Anlehnung an den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen.

14 "Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun" (Marturana & Varela 1991:31).

- *Bildung als "Meta-Lernen"*

Die dritte Annäherungsmöglichkeit besteht darin, Bildung als "Meta-Lernen" zu verstehen, als einen Prozeß des Lernen-Lernens, der in Lernfähigkeit (Ergebnisgröße) mündet.

Am deutlichsten herausgearbeitet wird dieses Verständnis von Niklas Luhmann. Er verwendet die Selbstbezüglichkeit des Lernens einerseits, um von einem selbstreferentiell geschlossenen, gesellschaftlichen Teilsystem der Erziehung sprechen zu können: "Hier [im Erziehungssystem; Anmerkung der Verfasser] entsteht jene zirkuläre Selbstreferenz dadurch, daß Lernleistungen typisch auch das Lernen selbst üben und fördern" (Luhmann 1987a:628). Andererseits sieht Luhmann die Reflexivität des Lernens durchaus auch im Bildungsbegriff der neuhumanistischen Pädagogik selbst angelegt: "Bildung selbst wurde geradezu als Methodik des Könnens begriffen, und Lernen des Lernens war mindestens eine wesentliche Komponente. Nur diese Reflexivität konnte den Gedanken gestatten, das Individuum werde damit für die 'Welt' ausgerüstet, also für alles, was immer es sich lernend aneignen und genießen wolle. Was Bildung ursprünglich sein sollte, nämlich 'innere Form' (...), wird nun individualisiertes Weltkorrelat" (Luhmann 1987a:628).

Eine solche Konzeptualisierung des Bildungsbegriffes ergibt sich jedoch nicht nur aus einer soziologischen Betrachtung, sondern findet auch in weiten Teilen der Pädagogik statt: "Gebildet ist der, der sich darüber klar ist, daß er auf den meisten Gebieten ungebildet ist, und der zugleich die Fähigkeit in sich entwickelt hat, immer Neues zu lernen, sich immer neuen Aufgaben in einer ständig sich wandelnden Welt zuwenden zu können. Den Anforderungen des Wechsels gewachsen zu sein, ist das eigentliche Ziel von Bildung heute" (Becker 1992:21). Dieses Bildungsverständnis verzichtet bewußt auf eine inhaltliche Füllung und definiert Bildung statt dessen formal-prozessual als Lernen des Lernens: "Dabei wird unterstellt, daß ein Reflexivmachen von Lernprozessen eine entscheidende Dimension in der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen in unserer Gesellschaft und Kultur ist (...). Diese Dimension sei mit dem Begriff der Bildung belegt, gleichviel wie sie sich im einzelnen ausformt" (Kron 1989:64).

Letztlich kann man feststellen, daß dieses Verständnis auch in der angewandten Bildungsforschung Beachtung findet: "Begrift man Bildung in diesem Sinn dynamisch als immerwährende ernsthafte Suche (...), so wird schnell deutlich, daß solche Bildung nur im Zusammenhang mit Ergebnissen dauernden neuen Lernens realisiert werden kann. 'Lernen lernen lebenslang' ist die dafür oft gebrauchte Kurzformel..." (Frommer 1991:6).

Wir fassen zusammen: In den Geisteswissenschaften sind unterschiedliche Verständnisse und Konzeptualisierungen von Wissen, Lernen und Bildung vorzufinden. Diese unterscheiden sich vor allem danach, welche Bezugspunkte und Beziehungen sie fokussieren, was wiederum vom gewählten theoretischen Standpunkt abhängt. Nur eine kognitionstheoretische Betrachtungsweise ermöglicht es, alle drei (mit "Handlung" vier) Konzepte in eine Bezugssystematik zu integrieren, die folgende Zusammenhänge aufweist:

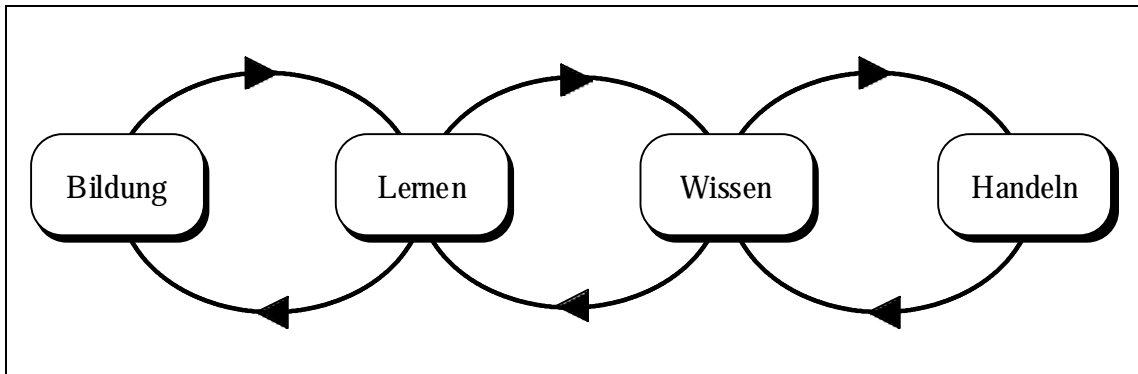


Abbildung 1: Terminologische Logik

Kognitionstheoretisch betrachtet, bezieht Wissen sich auf Handeln. Wissen stellt die kognitive Grundlage für intentionales und bewußtes Handeln dar. Wissen und Handeln sind miteinander verbunden (und nicht getrennt, wie dies ein stofflich-enzyklopädischer Wissensbegriff impliziert). Lernen bezieht sich auf Wissen. Lernen bezeichnet die Veränderung von Wissensstrukturen und führt dadurch (aber nur dadurch und nicht direkt, wie die behavioristische Lerntheorie annimmt) zu anderen, angemesseneren Handlungen. Bildung bezieht sich auf Lernen und bezeichnet das Lernen zu lernen, den Aufbau von Lernfähigkeit und - als Ergebnis - ein bestimmtes Lernniveau. Bildung ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einem bestimmten Wissen (materiale Bildung), dem kontinuierlichen Aufbau und der weltentsprechenden Veränderung von Wissen (formale Bildung) oder gar einer wie auch immer gearteten Brücke zwischen Wissen und Handeln.

Nur in dieser Aufeinanderbezogenheit eines kognitionstheoretischen Bezugsrahmens macht es unseres Erachtens Sinn, die Konzepte des Wissens, Lernens und, wie wir zeigen werden, der Bildung, metaphorisch auf Organisationen zu übertragen.

3. Organisationales Wissen

Diese "Metapher" überträgt den Wissensbegriff von der Ebene des Individuums auf die Ebene der Organisation. Was damit in den Blickpunkt gerückt wird, ist nicht das Wissen in Organisationen (der Organisationsmitglieder) sondern das Wissen von Organisationen. Ersteres wäre das Ergebnis interdisziplinärer Kombinatorik. Letzteres basiert auf interdisziplinärer Metaphorik. Daß in Organisationen Wissen vorhanden ist, welches einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil darstellen kann, ist keineswegs neu¹⁵. Die metaphorische Übertragung des Wissensbegriffes auf ganze Organisationen impliziert jedoch etwas anderes: Sie legt zugrunde, daß Organisationen als Ganzheiten - als soziale Systeme - über "institutionelles Wissen" verfügen, welches (relativ) unabhängig von den einzelnen Mitgliedern existiert¹⁶. Dieses organisationale Wissen ist nicht nur in den Köpfen der Menschen gespeichert, sondern auch in den Operationsformen des sozialen Systems: "Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personen-unabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren" (Willke 1995:291).

Es dürfte keineswegs zufällig sein, daß das Interesse der Organisationsforschung an der Idee des "organisationalen Wissens" zeitgleich mit einer "kognitiven Wende"¹⁷ in den Sozialwissenschaften auftritt. Das Argument, welches zur Annahme eines spezifisch organisationalen Wissens führt, ist recht einfach und "zwingend": Schließt man aus, daß Handlungen und Entscheidungen in und von Organisationen ausschließlich von den individuellen Präferenzen beziehungsweise Rationalitätskalkülen der Organisationsmitglieder geleitet werden, und schließt man weiter aus, daß sie rein willkürliche Emergenzen darstellen, so liegt die Schlußfolgerung nahe, daß Organisationen als kognitive Systeme ihre Wahrnehmungen und Handlungen auf der Basis einer spezifischen (institutionellen) Wissensstruktur generieren. Organisationale Handlungen "reflektieren" organisationales Wissen (vgl. Klimecki, Probst & Eberl 1994:66).

15 Dieses Wissen kann, wie die Praxis zeigt (zum Beispiel Ignazio Lopez) in Form seiner Träger auch abgeworben werden.

16 "Organizations do not have brains, but they have cognitive systems and memories. As individuals develop their personalities, personal habits, and beliefs over time, organizations develop world views and ideologies. Members come and go, and leadership changes, but organizations' memories preserve certain behaviors, mental maps, norms, and values over time" (Hedberg 1981:6).

"Einzelne Personen verlassen Organisationen, Vorstände wechseln, unternehmenspolitische Leitlinien, Führungsgrundsätze, Kulturen und Werthaltungen ebenso wie Kenntnisse über spezifische Arbeitsabläufe aber überdauern zumeist den personellen Wechsel" (Pawlowsky 1992:202).

17 Als grundlegend für die "kognitive Wende" im Bereich der Organisationstheorie kann wohl Weick 1985 (im Original 1969) gelten.

In der Organisationsforschung entwickelt sich im Anschluß an diese kognitive Interpretation ein lebhaftes Bemühen, das Phänomen organisationalen Wissens zu lokalisieren und durch Unterscheidung und Bezeichnung "in den Griff" zu bekommen.

Die kognitive Grundlage des organisationalen Handelns wird - unter anderem - verstanden als

- organisationales Wissen über "action-outcome-relations" (vgl. Duncan & Weiss 1979),
- nach Schichten differenzierbare "organisatorische Wissensbasis" (vgl. Pautzke 1989),
- organisationale Handlungstheorie (vgl. Argyris & Schön 1978),
- organisational geteilte Wirklichkeitskonstruktion (vgl. Klimecki, Laßleben & Riexinger-Li 1994).

Organisationales Wissen wird in "brains and papers" (vgl. Walsh & Ungson 1991), in Kultur und Instrumenten (vgl. Collins 1993), in "human heads, procedures and computer memories" (vgl. Simon 1991) oder situationsspezifisch in "activity systems" vermutet, die aus Teams, Routinen und Vorschriften (vgl. Blackler 1993) bestehen. Unterschieden wird dabei zwischen technisch-instrumentellem (Verfahren), sozialem (Rollen) und moralischem (Werte und Normen) Wissen (vgl. Klimecki, Probst & Eberl 1994), "dictionary, directory, recipe and axiomatic knowledge" (vgl. Sackmann 1992) oder "explicit and tacit knowledge" (vgl. Spender 1993).

Ungeachtet (noch) uneinheitlicher Spezifikationen bleibt festzuhalten: In der Organisationsforschung hat sich der Begriff "organisationales Wissen" etabliert um anzuzeigen, daß Handlungen in und von Organisationen durch spezifische Strukturen, wie "Standardverfahren (...), Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozeßbeschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen und die Merkmale der spezifischen Kultur einer Organisation" (Willke 1995:291f) instruiert werden. Obgleich derartige Routinen, Regeln und Rituale auf Personen zurückzuführen sind, entwickeln sie, einmal kodifiziert, ein schwer handhabbares Eigenleben: "Im Extremfall wissen alle Mitglieder einer Organisation, daß eine bestimmte Regel kontraproduktiv ist, und dennoch gilt die Regel, und alle richten sich nach ihr" (Willke 1995:292f).

Spannt man den Bogen zurück zu den eingangs skizzierten unterschiedlichen Wissensverständnissen, so ist festzustellen, daß hier eine stofflich-enzyklopädische Wissensauffassung von sehr untergeordneter Bedeutung ist. Da auf die Existenz organisationalen Wissens im Zusammenhang mit der Generierung organisationsspezifischer Handlungen geschlossen wird, liegt hier der Wissensbegriff vor allem in seiner

kognitiv-strukturellen Variante zugrunde. Ob dies aus einer realistischen oder konstruktivistischen Perspektive heraus erfolgt, ist in den Ansätzen selbst von untergeordneter Bedeutung.

4. Organisationales Lernen

Die Metapher des organisationalen Lernens überträgt das Lernen von der Ebene des Individuums auf die Ebene der Organisation. Gemeint ist wiederum nicht das Lernen von Individuen in Organisationen (interdisziplinäre Kombinatorik; zum Beispiel im Sinne von Personalentwicklung), sondern ein Lernen der Organisation als Ganzes. Auf einen Punkt gebracht, bezeichnet das Lernen einer Organisation die Veränderung der dem organisationalen Handeln zugrundeliegenden kognitiven Strukturen. Es steht somit für den Wandel der organisationalen Wissens- und Wertebasis, das heißt der gemeinsamen (organisational geteilten) Wirklichkeitskonstruktionen mit dem Ziel der Erhöhung der organisationalen Problemlösungspotentials (vgl. Klimecki, Laßleben & Riexinger-Li 1994:27). Wenn man davon ausgeht, daß Organisationen über kognitive Muster (Programme, Ziele, Werte) verfügen, so ist es nur naheliegend anzunehmen, daß diese auch "umgebaut" werden können. Basiert dieser Umbau auf Informationen über das Organisation-Umwelt-Verhältnis, so kann im Sinne des eingangs geschilderten Lernverständnisses der kognitiven Psychologie von einem Lernen der Organisation gesprochen werden.

Zwar gibt es aus der "Frühzeit" der Forschung zum organisationalen Lernen auch behavioristisch geprägte Ansätze. Solche "adaptiven" Ansätze (vgl. Shrivastava 1983) beschreiben organisationales Lernen als inkrementalen Prozeß, der zu Verhaltensänderungen der Institution aufgrund von Erfahrungen mit der Umwelt führt. Als Hauptvertreter dieses Ansatzes sind Cyert & March (1963) und March & Olsen (1976) anzusehen. Organisationales Lernen auf "ex post" Verhaltensänderung zu reduzieren, ist aus der Managementperspektive schon deshalb unangemessen, weil Organisationen für wichtige Lern- und Veränderungsprozesse heute in der Regel nicht mehrere "trial-and-error" Anläufe zur Verfügung stehen. Außerdem interessieren für die Steuerung von organisationalem Lernen gerade die intern ablaufenden Prozesse, die bei verhaltenstheoretischen Betrachtungen als black-box ausgeblendet werden.

Ogleich sich mittlerweile eine kognitionstheoretische Betrachtungsweise durchgesetzt hat, zeigt die Forschung zum organisationalen Lernen kein einheitliches Bild (vgl. Klimecki & Thomae 1995).

Organisationales Lernen wird - unter anderem - verstanden als

- Entwicklung einer organisationalen Wissensbasis, "...als der Prozeß in einer Organisation, durch welchen Wissen über Handlungs-Ergebnis-Relationen und die Effekte der Umwelt auf diese Relationen entwickelt wird"¹⁸ (Duncan & Weiss 1979:84; ähnlich Pautzke 1989),
- Umbau der organisationalen Handlungstheorie, der so abläuft, daß "Organisationsmitglieder (...) auf Veränderungen der internen und externen Umwelten der Organisation mit der Aufdeckung und Berichtigung von Fehlern..."¹⁹ (Argyris & Schön 1978:29) in eben dieser Handlungstheorie reagieren,
- Veränderung gemeinsamer Annahmen als "...Prozeß, durch welchen Management-Teams ihre geteilten mentalen Modelle über ihre Firma, ihre Märkte und ihre Wettbewerber verändern"²⁰ (De Geus 1988:70; ähnlich Senge 1990),
- Ausdifferenzierung organisational geteilter Wirklichkeitskonstruktionen zur Erhöhung des Problemlösungspotentials der Organisation (vgl. Klimecki, Laßleben & Riexinger-Li 1994:25).

Dabei wird - unter anderem - unterschieden zwischen

- "single-loop Lernen" (Verbesserungslernen), welches die Justierung von Annahmen und Strategien betrifft, und "double-loop learning" (Veränderungslernen), welches auch Normen - die zentralen Elemente einer Handlungstheorie - umgestaltet (vgl. Argyris & Schön 1978:18ff),
- "exploitation", die bessere Ausnutzung vorhandener Ressourcen, und "exploration", die Aufdeckung neuer Möglichkeiten betreffend (vgl. March 1991),
- "adaptivem Lernen" (überlebensnotwendige Anpassung) und "generativem Lernen" (Spielräume eröffnende Gestaltung) (vgl. Senge 1991:14),
- an den Strukturen ansetzendem (eher reaktivem) und an Visionen orientiertem (eher proaktivem) Lernen (vgl. Klimecki & Laßleben 1994).

Ungeachtet der jeweils gewählten spezifischen Konzeptualisierung kann man festhalten: In der Organisationsforschung hat sich der Terminus "organisationales Lernen" etabliert, um die informationsinduzierte Veränderung der (dem Handeln zugrundeliegenden) spezifisch organisationalen Wissensstrukturen anzuzeigen. Ansätze zum organisationalen Lernen unterscheiden sich zum einen hinsichtlich der unterstellten kognitiven Handlungs-

18 Übersetzung durch die Autoren.

19 Übersetzung durch die Autoren.

20 Übersetzung durch die Autoren.

grundlage (organisationales Wissen) und zum anderen danach, welche Formen von Lernprozessen unterschieden werden. Kaum Dissens herrscht darüber, daß der Prozeß organisationalen Lernens auf einer bewußten Reflexion der kognitiven Grundlagen im Lichte neuer Informationen beruht.

Spannt man den Bogen zurück zu den eingangs skizzierten unterschiedlichen Verständnissen von Lernen, so ist ein direkter Bezug zu einem kognitiven Lernverständnis festzustellen. Lernen als Wissensaufnahme spielt keine, Lernen als Verhaltensanpassung eine lediglich untergeordnete Rolle. Organisationales Lernen vollzieht sich in der Transformation handlungsleitender Strukturen; gleichviel ob dabei ein mit der Realität übereinstimmendes Wissen (Duncan & Weiss 1979) oder "viable" Wirklichkeitskonstruktionen (De Geus 1988; Senge 1991; Klimecki, Laßleben & Riexinger-Li 1994) zugrundegelegt werden.

5. Organisationale Bildung

Was aber rückt in den Blick, wenn man nun auch noch von organisationaler Bildung spricht? Die Metapher der organisationalen Bildung überträgt das Konzept der Bildung von der Ebene des Individuums auf die Ebene der Organisation. Gemeint ist damit nicht Bildung in Organisationen (im Sinne der Forderung, daß Organisationen über gebildete Mitarbeiter verfügen und (oder) zur Bildung ihrer Mitarbeiter beitragen sollten; vgl. Arnold 1995). Dieses Verständnis wäre das Resultat interdisziplinärer Kombinatorik. Die Metapher der organisationalen Bildung impliziert vielmehr, daß Organisationen nicht nur "lernen" (also ihre handlungsleitenden Wissensstrukturen reflektieren und verändern), sondern auch das "Lernen lernen" (also die Art und Weise der Veränderung dieser Wissensstrukturen Reflexions- und Veränderungsprozessen zugänglich machen können).

Diese Übertragung knüpft an die zuvor skizzierte kognitionstheoretische Metaphernsequenz an und führt sie fort:

Organisationen generieren Handlungen, die nicht oder nur unzureichend durch individuelle Präferenzen und Rationalitätskalküle erklärt werden können und die wohl auch mehr sind als "Emergenz".

-> *Organisationales Handeln*

Organisationen können dies deshalb, weil sie über ein spezifisches Wissen in Form von subjektunabhängigen Regelsystemen und Werten verfügen, welches konstitutiv²¹ für ihre Operationsweise ist.

-> *Organisationales Wissen*

Organisationale Prozesse, die durch eine Verarbeitung vollzogener oder vorweggenommener Erfahrungen zu einer Restrukturierung dieser Wissensbasis führen, können daher (in einem kognitiven Bezugsrahmen) als Lernen bezeichnet werden.

-> *Organisationales Lernen*

Beziehen sich diese Prozesse reflexiv auf sich selbst, werden also die eingefahrenen Regeln für die Veränderung organisationalen Wissens durch Lernprozesse verändert, so kann dies als Bildung bezeichnet werden.

-> *Organisationale Bildung*

Die Metapher der organisationalen Bildung basiert somit auf der eingangs geschilderten dritten Variante des Bildungsverständnisses: Was übertragen wird, ist nicht die Vorstellung von Bildung als philosophisch deduziertem oder mit der äußeren Welt kongruentem Wissenssortiment, sondern diejenige, welche impliziert, daß das Lernen selbst gelernt werden muß.

Der Doppelbedeutung des Ausgangsbegriffs folgend, fokussiert organisationale Bildung deshalb sowohl

- das organisationale Lernen des organisationalen Lernens (Bildung als Prozeß), als auch
- die durch diesen Prozeß vermittelte Kompetenz zum organisationalen Lernen - die organisationale Lernfähigkeit (Bildung als Ergebnis).

Demgemäß "bildet" sich eine Organisation sofern es ihr gelingt, organisationale Lernprozesse zu initiieren und kontinuierlich fortzuentwickeln. Sie "ist gebildet", wenn sie über die für organisationales Lernen erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten verfügt und diese auch umzusetzen vermag. Die "Bildungsmetapher" akzentuiert damit ein von der OL-Forschung bislang vernachlässigtes Problem: Welche Fähigkeiten ermöglichen es ei-

²¹ "Ohne Wissen sind weder Kommunikation noch Handlungen vorstellbar; ein Rekurs auf die Wissensbasis ist jeder Systemaktivität inhärent" (Schreyögg & Noss 1995:177).

ner Organisation, situationsgerecht zu lernen und wie können sie akquiriert werden? Gerade weil die Realität uns nicht selten mit "ungebildeten" Organisationen konfrontiert,²² erscheint es umso wichtiger, die Bedingungen organisationalen Lernens zu erforschen.

5.1 Organisationale Lernfähigkeit

Nachfolgend sollen zwei Ansätze vorgestellt werden, die sich von unterschiedlichen Seiten der Idee der organisationalen Lernfähigkeit (Bildung als Ergebnis) nähern.

- Argyris (1990) identifiziert Blockaden und Hemmnisse, die für organisationales Nicht-Lernen verantwortlich sind. Diese kommen in drei grundlegenden individuellen Verhaltensmustern zum Ausdruck, die benutzt werden, um Fehler in der organisationalen Handlungstheorie zu kaschieren. Solche Lernpathologien sind (vgl. Probst & Büchel 1994:75ff):

- *Geschickte Unfähigkeit*

Gekonntes Erklären, Verzerren und Entschuldigen zum Zwecke der Gesichtswahrung und um Bestehendes zu erhalten.

- *Defensive Routinen*

Automatismen, die Individuen und Gruppen vor peinlichen und bedrohlichen Situationen bewahren.

- *Phantasievolle Verrenkungen*

Mechanismen, die eine schützende und defensive Beweisführung sowie das Leugnen oder Decken von Fehlern beinhalten.

Organisationale Lernfähigkeit (oder Bildung), so könnte man argumentieren, ist somit eine Fähigkeit, die jeder Organisation gegeben ist²³. Wird sie durch unproduktive Verteidigungs- und Vertuschungsstrategien oder andere dysfunktionale Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder (vgl. Argyris & Schön 1978:109-127) überlagert, so müssen

²² Mit anderen Worten solchen, die es nicht oder nur zu spät fertigbringen, auf Wandlungsprozesse in ihrer Umwelt mit Veränderungen ihrer handlungsleitenden Strukturen zu reagieren und statt dessen kontrafaktisch an eingefahrenen und lieb gewordenen Routinen, Zwecken und Werten festhalten.

²³ Es ist zu vermuten, daß sie im Nukleus - alle prohibitiven Schichten entfernt - in offener, konsensorientierter Kommunikation besteht.

diese Hindernisse aus dem Weg geräumt werden, um die Lernfähigkeit freizulegen. Dies geschieht im Rahmen von Lernprozessen.

- Für Peter Senge (1990) ist die Lernfähigkeit einer Organisation von der Beherrschung bestimmter - positiv definierter - Disziplinen abhängig. Aus seiner Sicht besteht die "Organisationsbildung" aus einem Konglomerat folgender fünf Kernkompetenzen (vgl. Senge 1990):

- *Mental Models*

Die Fähigkeit, sich Annahmen, Generalisierungen oder Bilder, die Einfluß darauf nehmen, wie man die Welt versteht und welche Handlungen man wählt, bewußt zu machen, zu prüfen und ständig zu verbessern.

- *Systems Thinking*

Die Fähigkeit, Abhängigkeiten und Interdependenzen zu erkennen, Strukturen statt Ereignisse und Veränderungsmuster statt Momentaufnahmen zu sehen.

- *Personal Mastery*

Die Fähigkeit, auf Ziele hinzuarbeiten, dabei Situationen realistisch einzuschätzen, sich jedoch nicht vorschnell mit Gegebenheiten abzufinden sondern Gewohnheiten in Frage zu stellen und Grenzen als Herausforderung zu betrachten.

- *Shared Visions*

Die Fähigkeit, gemeinsam geteilte Leitbilder zu entwickeln, die ein Gefühl der Zusammengehörigkeit vermitteln, dadurch die Kohärenz unterschiedlichster Aktivitäten ermöglichen und den Fokus für das Lernen bereitstellen.

- *Team Learning*

Die Fähigkeit, in Teams gemeinsam zu arbeiten, zu handeln und zu lernen und dadurch systematisch individuelle kognitive Grenzen zu überwinden.

Das Ausmaß, in dem die Organisation über diese Kompetenzen verfügt, kann somit als "organisationaler Bildungsgrad" verstanden werden (vgl. Senge 1990:13f). Organisationale Lernfähigkeit - oder Bildung - ist also in dieser Konzeption an allgemein bestimmbare Voraussetzungen gebunden. Lernfähigkeit wird aufgespalten in ein objektivierbares Set von Sub-Fähigkeiten, welche geübt, praktiziert und beherrscht (mit anderen Worten "gelernt") werden können.

An diesen beiden Versuchen, organisationale Lernfähigkeit entweder als Absenz von Fehlverhalten oder als Präsenz bestimmter Kompetenzen zu definieren, ist folgendes zu kritisieren:

- Die vorgestellten Konzeptualisierungen führen organisationale Lernfähigkeit im Endeffekt auf individuelles Verhalten zurück. Oder um in der eingangs verwendeten Terminologie zu bleiben: Gebildet sei diejenige Organisation, die über gebildete Mitarbeiter verfügt.
- Jeder Versuch, organisationale Lernfähigkeit bei den Inhalten zu fassen, bringt einen finalen Soll-Zustand zum Ausdruck, welcher einem modernen Verständnis von Bildung widerspricht²⁴.

5.2 Organisationales Lernen zu lernen

Aufgrund der Problematik, organisationale Lernfähigkeit inhaltlich zu operationalisieren, erscheint es angezeigt, den Zugang zur Idee der organisationalen Bildung aus der Prozeßperspektive zu suchen. Bildung als Prozeß bedeutet "Lernen des Lernens" oder "Lernen zu lernen". Erst dieser reflexive Bezug des Lernens stellt sicher, daß es der lernenden Institution möglich ist, ihr Wissen über die Welt immer neu zu organisieren - und zwar indem das Wissen über die Veränderung des Wissens reflektiert wird.

Daß Organisationen das Lernen selbst lernen und dadurch Lernfähigkeit aufbauen können, ist explizit in der Konzeption des "deutero-learning" bei Argyris und Schön enthalten²⁵: "The organization needs to learn how to carry out single- and double-loop learning. This sort of learning to learn...[is]...called deutero-learning" (Argyris & Schön 1978:26). Dazu müssen die Organisationsmitglieder gemeinsam frühere Lernkontexte und erfolgreiche sowie erfolglose Lernepisoden erinnern, reflektieren und investigieren und dabei Lernhindernisse (siehe 5.1) und Lernerleichterungen identifizieren. Die gewonnenen Einsichten fließen in die organisationale Handlungstheorie ein und stehen für zukünftige Lernsituationen zur Verfügung. Sie tragen dadurch zu einer Verbesserung des organisationalen Lernens bei (vgl. Argyris & Schön 1978:27)²⁶.

24 Diesem Verständnis zufolge ist Bildung ein niemals abgeschlossener Prozeß, der konsequenterweise keinen inhaltlich bestimmaren Endzustand aufweisen kann. "Gebildet zu sein", kann demnach "nur" das kontinuierliche Bemühen beschreiben, sich lernend ein Bild von der Welt zu machen (vgl. Meyer-Dohm 1991:199).

25 Argyris und Schön beziehen sich dabei auf Gregory Bateson. Bateson spricht von "Lernen II", welches eine Veränderung im Prozeß des "Lernen I" bezeichnet und somit ein "Lernen zu lernen" darstellt (vgl. Bateson 1983:378ff).

26 Analog zu dem aufgezeigten Verständnis von "deutero-learning" verwenden Probst und Büchel

Beim "deutero-learning" wird also das Lernen selbst zum Objekt des Lernens. Argyris und Schön duplizieren dazu ihre Vorstellung vom Verlauf organisationaler Lernprozesse²⁷ und beziehen das Duplikat auf das Original. Wenn für Duplikat und Original gleichermaßen gilt, daß sie nicht nur sporadisch, sondern kontinuierlich erforderlich sind (Argyris & Schön 1978:9), dann steht der Begriff des "deutero-learning" für den Zusammenhang, der auch als Prozeß organisationaler Bildung bezeichnet werden kann.

Nun ist jedoch Argyris' und Schöns Konzeptualisierung organisationaler Lernprozesse als gemeinsame Fehlersuche und Fehlerbehebung nicht die einzige Möglichkeit, wie der Prozeß der Veränderung organisationaler Wissensstrukturen durch organisationales Lernen ausgedeutet werden kann (siehe auch 3.).

Weitere Denkanstöße ergeben sich, wenn man auf Ergebnisse der (im OL-Bereich noch seltenen) empirischen Forschung zurückgreift. In einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt haben wir Veränderungsbedingungen organisationaler Wissensstrukturen in den Sozialverwaltungen von zwei deutschen Großstädten untersucht²⁸ (vgl. Klimecki, Laßleben & Riexinger-Li 1994; Klimecki & Laßleben 1994). Im Zusammenhang mit organisationaler Bildung sind vor allem folgende Ergebnisse von Bedeutung:

- Organisationales Lernen vollzieht sich in in formalen, selbstgesteuerten Netzwerken. Diese bilden sich quasi "naturwüchsig" durch die Auseinandersetzung von Organisationsteilen und -mitgliedern mit (a) aus der Erfahrung heraus als relevant erachteten Problemen oder (b) wahrgenommenen neuen Herausforderungen. Die Netzwerke halten sich dabei weder an Hierarchie- noch an Abteilungsgrenzen. Sie gruppieren und verändern sich aufgrund der Wahrnehmungsnahe ihrer Mitglieder zu Problemen respektive Zukunftserwartungen.

den leicht irreführenden Terminus "Prozeßlernen". Prozeßlernen bezeichnet nicht Lernen in Prozessen oder Lernen von Prozessen, sondern Lernen von Lernprozessen: "Prozeßlernen ist die Einsicht über den Ablauf der Lernprozesse, in dem Lernen zu lernen der zentrale Bezugspunkt wird" (Probst & Büchel 1994:39).

27 Gemeinsame und bewußte Suche und Berichtigung von Fehlern in der organisationalen Handlungstheorie durch die Organisationsmitglieder (vgl. Argyris & Schön 1978).

28 In dieser Studie wird organisationales Lernen als die Transformation organisational geteilter Wirklichkeitskonstruktionen definiert. Informationen über die Wirklichkeitskonstruktionen und die sozialen Beziehungen der Organisationsmitglieder wurden in Interviews erhoben und mittels Cognitive Mapping und Netzwerkanalysen ausgewertet. Die Synopse der beiden Analysen sowie Quervergleiche über die beiden untersuchten Organisationen führten zu generellen Schlußfolgerungen über den Prozeß organisationalen Lernens (vgl. Klimecki & Laßleben 1994).

- Zwar ist das Lernen einer Organisation nicht deterministisch gestaltbar, doch gibt es Möglichkeiten der steuernden Einflußnahme: Genese und Wachstum organisationaler Lernnetzwerke können von Führungskräften durch vorbildhaftes und offenes Kommunikationsverhalten sowie durch das "Knüpfen der Netzwerke" gefördert werden. Aktive und massive Mitwirkung ermöglicht es ihnen überdies, eine Art Drehscheibenfunktion einzunehmen, das heißt Themen "einzuspeisen" und über die Dauer der Behandlung sowie die Diskussionspartner mitzuentcheiden.

Bezieht man dieses Verständnis organisationaler Lernprozesse auf die Metapher der organisationalen Bildung, so ist festzustellen, daß auch der "Prozeß der organisationalen Bildung" sich über einen "Prozeß der Netzwerkbildung" vollzieht. Wenn sich die geteilten Annahmen (Wirklichkeitskonstruktionen) der Organisationsmitglieder über die Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Probleme durch die Thematisierung in Netzwerken verändern, die sich eigens zu diesem Zweck formieren (organisationales Lernen), dann müssen auch die geteilten Annahmen über den Modus der Veränderung solcher Annahmen in einem Geflecht von Diskursen weiterentwickelt werden (organisationales Lernen zu lernen). Ein "organisationales Bildungsnetzwerk" wäre insofern gleichbedeutend mit einem Lernnetzwerk, welches das organisationale Lernen selbst thematisiert (und nicht konkrete Probleme). Seine Funktion müßte es sein, Erfahrungen mit Lernprozessen und Einsichten in die Art und Weise von Wissensveränderungen für künftiges Lernen nutzbar zu machen (und damit das Lernen zu lernen). Die zentralen Fragen organisationaler Bildung sind dann etwa: Wie gehen wir eigentlich mit Problemen um? Wie begegnen wir Herausforderungen? Und nicht: Was ist eigentlich unser Problem und wie können wir es lösen? Was kommt da auf uns zu und wie können wir uns darauf einstellen?

Eine solche Interpretation organisationaler Bildungsprozesse unterscheidet sich von den Konzepten Argyris' und Senges signifikant, da keine inhaltlichen Aussagen über erfolgreiche Lernprozesse getroffen werden. Die Idee organisationaler Bildungsnetzwerke beschreibt vielmehr die erforderliche Infrastruktur oder, um ein anderes Bild zu gebrauchen, die Hardware, auf deren Basis die Organisation selbst ihre Bildung betreiben kann. Was dabei herauskommt, das heißt welche Regeln der Wissensveränderung eine Organisation zu einem bestimmten Zeitpunkt, in einer bestimmten Situation, für sich als adäquat betrachtet bleibt offen. In jedem Falle wird es jedoch Lernfähigkeit sein, die auf eigenen Erfahrungen mit eigenen Lernprozessen gründet.

6. Vom Nutzen organisationaler Bildung

"Quid bono" pflegen humanistisch "gebildete" Menschen zum Abschluß solcher Ausführungen zu fragen. Was nützt es, was bringt es, an die kognitionstheoretische Metapherkette (organisationales Handeln - organisationales Wissen - organisationales Lernen) auch noch die "organisationale Bildung" anzuhängen? Welche Konsequenzen, welche Ideen für die Organisationspraxis und für das Management von Organisationen ergeben sich daraus?

Aus theoretischer Perspektive lautet die Antwort, daß organisationale Bildung zur Erhöhung der Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeit einer Organisation beiträgt (vgl. Klimecki 1995). Folgt man systemtheoretischen Überlegungen, so sind reflexive Prozesse eine Grundvoraussetzung für die Selbststeuerung (vgl. Luhmann 1987a:210f). Erst das "Nachdenken über das Denken", die "Kommunikation über Kommunikation" und "Entscheidungen über das Entscheiden" ermöglichen es einem System, zielgerichtete Änderungen vorzunehmen. Gleiches gilt für das Lernen. Inadäquate Lernprozesse (nicht, nicht viel, nicht weitreichend, nicht tiefgreifend, nicht schnell genug zu lernen) können nur durch ein Lernen des Lernens verbessert werden. Wird organisationales Lernen in Zeiten turbulenter Veränderungen als der "Königsweg" eingeschätzt, der über den Erfolg einer Organisation entscheidet, so ist organisationale Bildung der "Kompaß", der den rechten Weg zu weisen vermag. Erst reflexives Lernen ermöglicht es einer Organisation, nicht nur lernend zu "evolutionieren", sondern sich zielgerichtet zu entwickeln. Nicht so sehr auf einzelne gelungene Lernakte, sondern auf den Aufbau genereller organisationaler Lernfähigkeit²⁹ kommt es an. Insbesondere dann, wenn die Halbwertszeit des Wissens stark abnimmt, der "Wert" des Wissens also immer schneller zerfällt.

Eine stärker praxisorientierte Argumentation kann anführen, daß es sich bei organisationaler Bildung wohl um ein strategisches "Meta"-Erfolgspotential handelt. Als Erfolgspotentiale bezeichnet das strategische Management bewußt geschaffene und gepflegte Kompetenzen, die es einem Unternehmen ermöglichen, in der Zukunft im Vergleich zum Wettbewerb überdurchschnittliche Ergebnisse zu erzielen. Klassischerweise wurden Erfolgspotentiale in speziellen Produkten oder Dienstleistungen, einem dichten Distributionsnetz oder in einer hervorragenden Kostenstruktur gesehen. Da der Aufbau derartiger Erfolgspotentiale zeitintensiv ist und Ressourcen bindet, können sie sich in Märkten mit hohen Veränderungsraten sehr schnell in Risikopotentiale verwandeln (vgl. Klimecki & Gmür 1993). Man verläßt sich auf sie und ist verlassen. Da immer mehr

²⁹ "Die Lernfähigkeit ist so gesehen von essentieller Bedeutung, sie stellt eine nach Erfordernis intensiv einsetzbare und dauerhaft bereitzuhaltende Spezialkompetenz einer Organisation dar, ohne die ein System in komplexer Umwelt seinen Bestand nicht gewährleisten kann" (Schreyögg & Noss 1995:178).

Märkte eine immer höhere Dynamik aufweisen, geht man heute davon aus, daß die eigentlichen Erfolgspotentiale in den Fähigkeiten bestehen, Probleme zu lösen, zu lernen und flexibel zu reagieren. Was aber meinen wir, wenn wir von organisationaler Bildung als einem "Meta"-Erfolgspotential sprechen? Ein "betagter" Witz mag dies verdeutlichen: Auf einem Waldspaziergang stoßen wir auf einen Holzfäller. Mit stumpfer Axt und letzter Kraft versucht er gerade, einen Baum zu schlagen. "Guter Mann", fragen wir, "warum schärfen Sie nicht Ihre Axt?" "Keine Zeit", erhalten wir zur Antwort, "ich habe genug damit zu tun, den Baum zu fällen!" Organisationale Bildung ist deshalb "Meta", weil ihr Nutzen nicht darin besteht, unmittelbar Probleme zu lösen (ebenso wie vom Schärfen der Axt nicht unmittelbar der Baum fällt) oder verwertbares Wissen zu erzeugen. Bildung schärft und verbessert aber das "Werkzeug" (das Lernen), das Organisationen dringend benötigen, um in fluktuierenden Umwelten erfolgreich zu operieren. Es liegt auf der Hand, daß die Hektik des Alltags Organisationen nicht gerade dazu verleitet, sich auch noch mit dem Lernen des Lernens zu beschäftigen. Man sollte sich aber vergegenwärtigen, daß zunehmender Umweltwandel, abnehmende Haltbarkeit von Problemlösungen und wachsende operative Hektik einen Teufelskreis darstellen. Bildung offeriert eine Möglichkeit, diesem Kreislauf zu enttrinnen: Die Lernfähigkeit einer Organisation wird verbessert, Probleme können schneller und besser gelöst werden. Wen dies nicht überzeugt, der findet sich schnell in der Rolle des zuvor beschriebenen Holzfällers wieder.

Wenn nun aber organisationale Bildungsprozesse wichtig und nützlich sind, darf das Management einer Organisation sich dann darauf verlassen, daß sie "passieren"? Oder, anders gefragt, gibt es Möglichkeiten, auf Bildungsprozesse in Organisationen Einfluß zu nehmen?

Da wir es bei organisationalen Lernprozessen und deshalb auch beim "Lernen des Lernens" mit "mustergültigen" Selbstorganisationsphänomenen zu tun haben, ist auszuschließen, daß Bildung deterministisch gestaltet, direkt gesteuert oder zielgenau beherrscht werden kann. Aufgrund unserer empirischen Beobachtungen sind wir jedoch der Überzeugung, daß es möglich ist, Bildung durch Kontextsteuerung, das heißt durch "infrastrukturelle Hilfen" zu unterstützen. Die Mittel, die dem Management dafür zur Verfügung stehen, sind die Katalyse von Bildungsnetzwerken und das Einspeisen von Themen in den Kommunikationsprozeß der Netzwerke³⁰.

³⁰ Wir beziehen uns im folgenden auf den zweiten, unter Punkt 5.2 vorgestellten Block von Ergebnissen, der die Möglichkeit der Beeinflussung organisationaler Lernprozesse betrifft.

Dazu sind zwei Varianten von Bildungsnetzen vorstellbar, die sich danach unterscheiden, ob der "Lern-Lern-Prozeß" parallel oder sequentiell zum "Sach-Lern-Prozeß" erfolgt.

- Die erste Möglichkeit basiert auf der Annahme, daß Lernleistungen immer auch das Lernen selbst üben und fördern, daß also organisationale Bildung - die Erhöhung der organisationalen Lernfähigkeit - ein mitlaufendes (paralleles) Nebenprodukt³¹ organisationaler Lernprozesse ist. Die Reflexion über das Lernen wird den lernenden Netzwerken selbst zugemutet. Deren Erfahrungen und Einsichten - die Ergebnisse der Lern-Lern-Prozesse - müssen allerdings den anderen Lernnetzwerken (allen potentiell an organisationalen Lernprozessen Beteiligten) verfügbar gemacht werden, damit tatsächlich von organisationaler Bildung gesprochen werden kann. Dies kann über eine Vernetzung der einzelnen Lerngruppen erfolgen, die ein umfassendes "Gesamt-Netzwerk" (gewissermaßen ein organisationales "Internet") organisationaler Bildung entstehen läßt, in dem ein freies "Fließen" von Informationen über die Erfahrungen mit dem Lernen und mit Veränderung möglich ist.

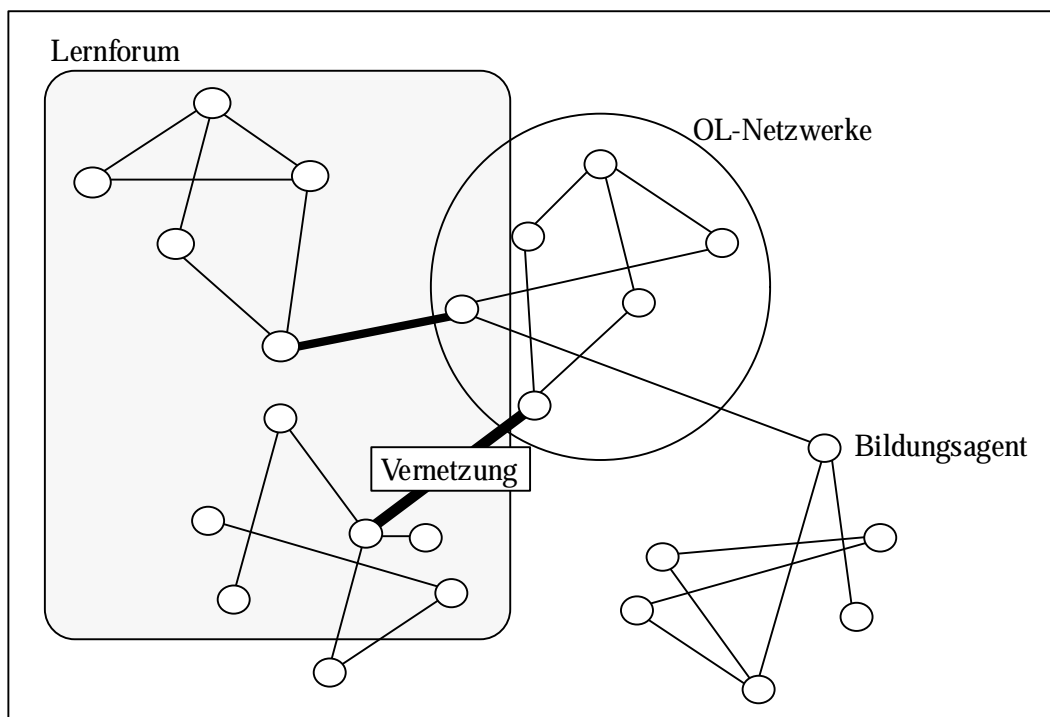


Abbildung 2: Das Gesamt-Netzwerk organisationaler Bildung

³¹ Oder frei nach Goethes Wilhelm Meister: "Alles was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei" (zitiert nach Becker 1992:15)

Die Managementaufgabe wäre in diesem Falle darin zu sehen, artifiziell Verbindungen zwischen den einzelnen Lernnetzwerken herzustellen, falls diese nicht "naturwüchsig" dadurch etabliert sind, daß einzelne Organisationsmitglieder in mehreren Netzen partizipieren und damit wie "Bildungsagenten" fungieren. Die bewußte "Vernetzung von Netzen" kann durch das "Weben von Netzwerkknoten", oder durch die "Institutionalisierung von Lernforen" als eine Plattform für die Kommunikation über organisationale Lern- und Veränderungsprozesse erfolgen.

- Die zweite Variante besteht darin, das organisationale Lernen zum Thema eines eigenen organisationalen Lernprozesses zu machen und den Aufbau eines separaten Netzwerkes zur Thematisierung organisationaler Lernprozesse zu fördern. Die Funktion der organisationalen Bildung, der Aufbau organisationaler Lernfähigkeit, wird hier zu einer eigenständigen Lernaufgabe. Die Reflexion über die Art und Weise der Veränderung organisationalen Wissens wird vom tatsächlichen Veränderungsprozeß (sequentiell) abgetrennt. Damit Erfahrungen und Einsichten aus und in organisationalen Lernprozessen direkt und unverfälscht in dieses Meta-Netzwerk organisationaler Bildung eingehen, ist es geraten, daß sich das Bildungsnetzwerk aus Organisationsmitgliedern formiert, die zugleich auch Teil "operativer" Lernnetzwerke sind.

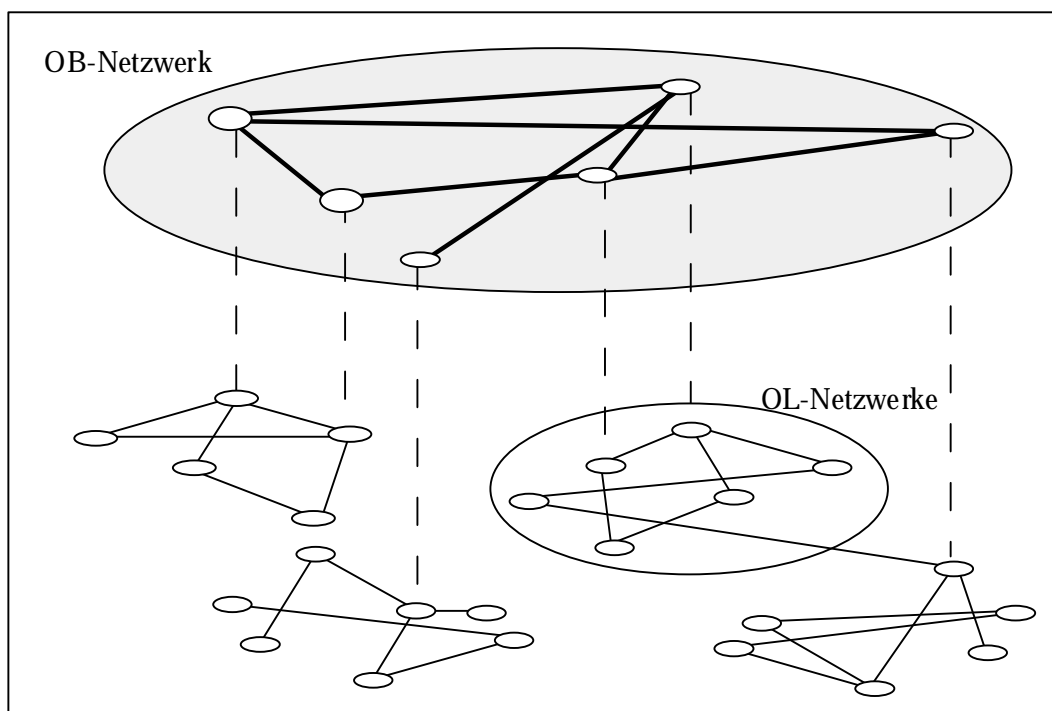


Abbildung 3: Das Meta-Netzwerk organisationaler Bildung

Dies bedeutet, sich nicht auf die natürliche Akkumulation von Lernfähigkeit zu verlassen, sondern gezielt Wissen über die Veränderung von Wissen (Wissensmanagement) zu entwickeln (vgl. Willke 1995:306), fortzuschreiben und gegebenenfalls zu kodifizieren und dadurch Lernen reflexiv werden zu lassen. Die Aufgabe des Managements bestünde in diesem Falle darin, die Einrichtung und Entwicklung eines solchen "Meta-Netzwerks" organisationaler Bildung zu betreiben. Konkret bedeutet dies, geeignete Organisationsmitglieder (Lern-Multiplikatoren) zu identifizieren, einen Erfahrungsaustausch über das Lernen der Organisation zu initiieren und förderliche Rahmenbedingungen sicherzustellen, sowie Sinn und Nutzen motivierend zu kommunizieren. Das ist leicht gesagt und schwer getan.

Riskant mag es allerdings auch erscheinen, sich darauf zu verlassen, daß in den Bildungsnetzwerken - quasi von selbst - die Reflexionsleistungen erbracht werden, die aus Lernprozessen "Lernfähigkeit" extrahieren³². Reflexion basiert auf Selbstbeobachtung³³. Zur Selbstbeobachtung kann man ein System anregen, wenn man es mit Fremdbeobachtungen konfrontiert. Um die Organisation zur Reflexion über ihre eigenen Lernprozesse zu stimulieren, wäre deshalb die Institutionalisierung von "Beobachtern" des organisationalen Lernens sinnvoll. Als "Lernbeobachter" könnte man sich eine Art "change manager" vorstellen, dessen Aufgabe darin bestünde, seine Wahrnehmung über stattgefundenen Lernprozesse kommunikativ in die Bildungsnetzwerke einzubringen und diese dadurch zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten zu veranlassen.

Es ist müßig zu erwähnen, daß diese infrastrukturellen Maßnahmen ebensowenig eine Gewähr für eine de facto Erhöhung der organisationalen Lernfähigkeit bieten, wie die Bereitstellung von Infrastruktur im Bereich der Wirtschaftspolitik zwingend zur Ansiedlung von Betrieben führt.

Vielleicht - und dieser Hoffnung möchten wir zum Abschluß Ausdruck verleihen - kann aber bereits die Einführung des Themas "Bildung" in die organisationstheoretische Debatte und eine bewußtere organisationspraktische Auseinandersetzung mit Veränderungsprozessen zu einer positiveren Grundhaltung gegenüber organisationalem Wandel

32 So, wie eine wesentliche Voraussetzung für organisationales Lernen darin besteht, sich die handlungsleitenden organisationalen Wissensstrukturen erst einmal bewußt zu machen (vgl. den Begriff "inquiry" bei Argyris & Schön 1978), muß die Voraussetzung für organisationale Bildung in der Bewußtmachung organisationaler Lernprozesse, das heißt der Dynamik des organisationalen Wissens, gesehen werden.

33 "Voraussetzung für die Fähigkeit eines sozialen Systems zur Reflexion ist, daß es sich selbst beobachten und schließlich über die Produktion semantischer Anknüpfungspunkte auch sich selbst beschreiben kann" (Willke 1987:265).

beitragen. Es wäre zu begrüßen, wenn die Verankerung im "positiv belegten" Bezugsrahmen von Lernen und Bildung der Unausweichlichkeit organisationaler Veränderungen etwas von ihrem durch eine lange Tradition zentralistischer Reorganisations- und Rationalisierungsprojekte entstandenen Schrecken nähme. In einer Zeit, in der der Wandel die einzige Konstante ist, wäre es weder human noch sinnvoll, Veränderungen frustriert zu begegnen. Und wenn es in der Natur der Sache liegt, daß Veränderungen Ängste auslösen, ist Bildung und das damit verbundene Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit das beste Heilmittel. Eine gebildete Organisation zeichnet sich dann durch ein Verständnis aus, welches die lernende Veränderung als den Normalfall und Stabilität als den Ausnahmezustand begreift. Für den "Gebildeten" bedeutet Lernen nicht eine lästige Pflicht, sondern Spaß, Faszination, Herausforderung und Abenteuer. Organisationen, die dies von sich sagen können, empfinden Umweltveränderungen nicht mehr als gefährliche Störung, sondern als Chance, sich durch Innovationen und Lernen neue Potentiale zu erschließen.

Literatur:

- Argyris, C. und D. Schön (1978)**, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading.
- Argyris, C. (1990)**, *Overcoming Organizational Defenses - Facilitating Organizational Learning*, Boston.
- Arnold, R. (1995)**, Bildungs- und Systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: R. Arnold und H. Weber (Hg.), *Weiterbildung und Organisation: Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen*, Berlin, S. 13-29.
- Barben, D. (1992)**, Zur interdisziplinären Problematik und diskursiven Konstitution der Theorie autopoietischer Systeme. Veröffentlichungsreihe der Abteilung Organisation und Technikgenese des Forschungsschwerpunktes Technik - Arbeit - Umwelt des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, FS II 92-102, Berlin.
- Bateson, G. (1983)**, *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 2. Auflage, Frankfurt am Main.
- Becker, H. (1992)**, Was ist Bildung? In: F. Hager (Hg.), *Widersprüche aushalten: Aufgaben der Bildung in unserer Zeit*, München, S. 13-25.

- Blackler, F. (1993)**, Knowledge and the Theory of Organizations: Organizations as Activity Systems and the Reframing of Management. In: *Journal of Management Studies* (30), S. 863-884.
- Collins, H. M. (1993)**, The Structure of Knowledge. In: *Social Research* (60), S. 95-116.
- Cyert, R. und J. March (1963)**, *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs.
- De Geus, A. (1988)**, Planning as Learning. In: *Harvard Business Review* (2), S. 70-74.
- Duncan, R. und A. Weiss (1979)**, Organizational Learning - Implications for Organizational Design. In: B. Staw (Hg.), *Research in Organizational Behavior* 1, Greenwich Connecticut, S. 75-123.
- Frommer, H. (1991)**, Lernen, Wissen, Bildung. Ein integrierendes Lernkonzept für die Erwachsenenbildung. *Schriften der Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg* Nr. 16, Villingen-Schwenningen.
- Glaserfeld, E. von (1985)**, Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: P. Watzlawick (Hg.), *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* 5. Auflage, München, S. 16-38.
- Hedberg, B. (1981)**, How organizations learn and unlearn. In: P. C. Nystrom und W. H. Starbuck (Hg.), *Handbook of organizational design*, Vol. 1, London, S. 3-27.
- Klafki, W. (1991)**, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 2. Auflage, Weinheim, Basel.
- Klimecki, R. und M. Gmür (1993)**, Strategie und Flexibilität: Wenn Erfolgspotentiale zu Risikopotentialen werden. *Diskussionsbeiträge aus Management Forschung und Praxis*, 5, Konstanz.
- Klimecki, R., Probst, G. und P. Eberl (1994)**, *Entwicklungsorientiertes Management*, Stuttgart.
- Klimecki, R., Laßleben, H. und B. Riexinger-Li (1994)**, Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor: Modellbildung und Methodik. In: W. Bussmann (Hg.), *Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken*, Chur, Zürich, S. 9-37.
- Klimecki, R. und H. Laßleben (1994)**, Exploring the Process of Organizational Learning: An Empirical Study Using Cognitive Maps and Network Analysis. Paper presented at the Second IFSAM (International Federation of Scholarly Associations of Management) Conference in Dallas, August 18, 1994.

- Klimecki, R. und M. Thomae (1995)**, Zwischen Differenzierung und Internationalisierung: Neuere Trends in der Erforschung organisationalen Lernens. Diskussionsbeiträge aus Management Forschung und Praxis, 11, Konstanz.
- Klimecki, R. (1995)**, Self-Organization as a New Paradigm in Management Science. Diskussionsbeiträge aus Management Forschung und Praxis, 10, Konstanz.
- Kron, F. W. (1989)**, Grundwissen Pädagogik, 2. Auflage, München, Basel.
- Lattmann, C. (1993)**, Der Konstruktivismus und seine Bedeutung für die Betriebswirtschaftslehre. In: management revue (3), S. 217-241.
- Luhmann, N. und K.-E. Schorr (1979)**, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart.
- Luhmann, N. (1987a)**, Soziale Systeme, Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (1987b)**, Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: N. Luhmann (Hg.), Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, Opladen, S. 182-201.
- Luhmann, N. (1988)**, Organisation. In: W. Küpper und G. Ortmann (Hg.), Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, Opladen, S. 165-185.
- March, J. und J. Olsen (1976)**, Organizational Learning and the Ambiguity of the Past. In: J. March und J. Olsen (Hg.), Ambiguity and Choice in Organizations, Bergen, S. 54-67.
- March, J. (1991)**, Exploration and Exploitation in Organizational Learning. In: Organization Science (2), S. 71-87.
- Maturana, H. R. und F. J. Varela (1991)**, Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, 2. Auflage, Bern, München.
- Meyer-Dohm, P. (1991)**, Lernen im Unternehmen - Vom Stellenwert betrieblicher Bildungsarbeit. In: P. Meyer-Dohm und P. Schneider (Hg.), Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart, Dresden, S. 195-212.
- Pautzke, G. (1989)**, Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis, München.
- Pawlowsky, P. (1992)**, Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: W. Staehle und P. Conrad (Hg.), Managementforschung 2, Berlin, New York, S. 177-238.
- Probst, G. J. B. und B. S. T. Büchel (1994)**, Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft, Wiesbaden.

- Sackmann, S. (1992)**, Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. In: Administrative Science Quarterly (37), S. 140-161.
- Schaller K. und K.-H. Schäfer (Hg.) (1968)**, Bildung und Kultur. Ein Repertorium moderner Bildungstheorien I, Hamburg.
- Schreyögg, G. und C. Noss (1995)**, Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: DBW (55), S. 169-185.
- Schröder, H. (1992)**, Grundwortschatz Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, München.
- Senge, P. (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), S. 7-20.
- Simon, H. A. (1991)**, Bounded Rationality and Organizational Learning. In: Organization Science (2), S. 125-134.
- Spender, J. C. (1993)**, Competitive Advantage from Tacit Knowledge? Unpacking the Concept and its Strategic Implications. Working Paper.
- Wagner, D. und H. Nolte (1993)**, Management-Bildung. In: management revue (1), S. 5-22.
- Walsh, J. P. und G. R. Ungson (1991)**, Organizational Memory. In: Academy of Management Review (16), S. 57-91.
- Watzlawick, P. (Hg.) (1985)**, Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? 5. Auflage, München.
- Weick, K. (1985)**, Der Prozeß des Organisierens, Frankfurt am Main.
- Willke, H. (1987)**, Differenzierung und Integration in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. In: H. Haferkamp und M. Schmid (Hg.), Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung, Frankfurt am Main, S. 247-274.
- Willke, H. (1995)**, Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme, Stuttgart, Jena.