Management Forschung und Praxis

Universität Konstanz

herausgegeben von Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki

Rüdiger Klimecki/Gilbert Probst/Peter Eberl

Perspektiven eines entwicklungsorientierten Managements

Diskussionsbeitrag Nr. 1 (1991)

März 1991

Rüdiger G. Klimecki, Prof. Dr.
Lehrstuhl für Management
Fakultät für Verwaltungswissenschaft
Universität Konstanz
Postfach 5560 <D 493>
D-78434 Konstanz

Tel. (07531) 882394

Gilbert Probst, Prof. Dr. Peter Eberl, Dipl. Verw.- Wiss.
Lehrstuhl für Unternehmungs-organisation und Management
Universität Genf
2, rue de Candolle
CH-1211 Genf

Tel. (022) 705 72 54

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

Dieser Beitrag erscheint in gekürzter Form in: Staehle, W./Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung. Berlin 1991

Inhaltsverzeichnis

Überblick 1

1. Veränderungsprozesse aus entwicklungsbezogener Sicht 4
1.1 Veränderungsprozesse: Entwicklungschancen für soziale Systeme 4
1.2 Zum Problem der Veränderung in der Managementlehre 6
1.3 Entwicklung als "gestaltete" Veränderung 10

2. Basiskonzepte eines entwicklungsorientierten Managements 17
2.1 Konstruieren von Wirklichkeiten 17
2.2 Selbst-Organisation 22
2.3 Organisationales Lernen 24

3. Entwicklungsbezogene Gestaltungsperspektiven 32
3.1 Systemidentität: Sinnbezug des Handelns 33
3.2 Heterarchie: Interaktionsspielräume der Handelnden 36
3.3 Flexibilisierung: Auflösen starrer Kopplungsbeziehungen 40

4. Instrumente als Gestaltungshilfen eines Managements von Entwicklungsprozessen 46
4.1 Elemente eines entwicklungsbezogenen Gestaltungsleitbildes 48
4.2 Gestaltungsleistung entwicklungsorientierter Managementinstrumente 54
4.3 Stärken und Schwächen-Analyse von Managementinstrumenten 58

5. Anmerkungen zum "Entwicklungsstand" einer entwicklungsbezogenen Managementlehre 73

Literaturverzeichnis 77

Überblick

Mit dem vorliegenden Beitrag werden folgende Ziele verfolgt:

a) Es soll eine neue Perspektive entwickelt werden, wie sich soziale Systeme bewußt und "proaktiv" mit Veränderungsprozessen auseinandersetzen und welche Ziele mit solchen Gestaltungsmaßnahmen verfolgt werden können. Wir wählen hierfür den Begriff der Entwicklung, um die Qualität der Veränderung sowie deren Sinnhaftigkeit zu betonen.

b) Es geht uns um die Frage, mit welchem Managementverständnis und mit welchen Managementkonzepten an Veränderungsprobleme heranzugehen ist, wenn man soziale Systeme problemlösungsfähig halten und den Menschen, die in diesen Systemen leben und arbeiten, die Möglichkeit zur persönlichen Entwicklung einräumen will. Welche Konsequenzen für das Management ergeben sich also aus dieser entwicklungsorientierten Perspektive?

Eine entwicklungsbezogene Gestaltung von Veränderungsprozessen benötigt in vielfacher Hinsicht ein neues Managementverständnis; neu nicht unbedingt in Hinblick auf die einzelnen Elemente, sondern vielmehr mit Blick auf die grundlegende Orientierung, d.h. auf das Verständnis, das wir von Management haben.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Zielsetzungen werden die Basiselemente dargestellt und damit jene Konzepte diskutiert, die theoretische Leitperspektiven für ein solches Managementverständnis darstellen können. Sie stellen zugleich spezielle Sichtweisen dar, von denen ein entwicklungsbezogenes Management ausgehen kann. Die Basiselemente sind: Konstruieren von Wirklichkeiten, Selbst-organisation und Lernen:

- Mit dem Konstruieren von Wirklichkeiten wenden wir uns dem Problem der "Deutungsspielräume" zu, die entscheidend sind für die Wahrnehmung einer Ausgangsproblematik und die Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten/-chancen in Veränderungsprozessen. Definition und Nutzung solcher Deutungsspielräume entstehen aus Wirklichkeitskonstruktionen der am Entwicklungsprozeß beteiligten Individuen und Gruppen.
- Mit dem Konzept der Selbst-Organisation soll die "Ganzheitlichkeit" der Systementwicklung betont werden. Gleichzeitig gilt es dabei aufzuzeigen, welche Bedingungen und Anforderungen aus der Selbstorganisationsperspektive mit dem Management verbunden sind.
- Lernen erscheint als das wesentliche Grundelement solcher Entwicklungsprozesse. Allerdings nur, wenn es gelingt, individuelle Lernpotentiale und -erfolge in institutionelles Lernen umzusetzen.

Aus diesen Basiselementen lassen sich Konsequenzen für Gestaltungsperspektiven ableiten, die von einem entwicklungsbezogenen Management zu verfolgen sind:

- Die erste von uns hier genannte Gestaltungsperspektive umfaßt die Systemidentität und den Sinnbezug des Handelns. Dabei gehen wir davon aus, daß Managementprozesse zur Förderung der Entwicklungsfähigkeit prinzipiell einen gemeinsamen und gemeinsam akzeptierten Sinnbezug

benötigen, um wirksam werden zu können. Gerade die Kultur eines sozialen Systems leistet einen wesentlichen Beitrag, um solche Sinnbezüge herzustellen, so daß der "sensible" und reflektierte Umgang mit Kultur zur wesentlichen Managementaufgabe wird.

- Um Entwicklungspotentiale freisetzen zu können, müssen soziale Systeme heterarchisch gestaltet sein. Stärker als bisher üblich, wollen wir den Begriff Management auf die Prozesse richten, aus denen Gestaltungsleistungen entstehen. Die Träger solcher Prozesse sind nicht nur jene Personen, die aufgrund ihrer Stellenbeschreibung dafür verantwortlich sind, sondern vielmehr prinzipiell alle Systemmitglieder und damit das System als "Ganzes". Deshalb ist es nützlich, Management als eine "Eigenschaft des Systems" anzusehen. Managementleistungen sind weder an einem bestimmten Ort im System lokalisierbar, noch sind sie auf eine bestimmte Person oder Gruppe von Personen reduzierbar, sondern sie sind diffus über das gesamte System verteilt. Ein solches Managementverständnis geht einher mit einer verstärkt interaktiven Ausrichtung des Handelns, d.h. wir betonen den Handlungsprozeß und zwar in einer proaktiven, prosozialen und partizipativen Dimension.
- Entwicklungsbezogenes Management ist auf flexible Denkmuster sowie Arbeitsstrukturen angewiesen. Flexibilisierung wird damit zu einem zentralen Gestaltungsproblem. Dies wird umso deutlicher, je mehr Flexibilisierung auch auf die kognitiven Strukturen eines sozialen Systems bezogen wird. Ein grundlegender Aspekt ist hierbei die Entkopplung oder lose Kopplung, d.h. die in einem sozialen System vorhandenen verfahrens-, ziel- und sinnbezogenen Kopplungsmuster müssen hinreichend flexibel sein, um für ein ausreichendes Maß an Verhaltensvarietät im System zu sorgen. Dieses Problem betrifft vor allem die formalen Steuerungskonzepte, die im Rahmen des Managements zur Problemlösung eingesetzt werden. Konkret angesprochen ist hier etwa eine Auflösung verfahrensbezogener Kopplungsmuster zugunsten von ziel- und sinnbezogenen Kopplungsmustern.

Die Basiskonzepte und Gestaltungsperspektiven eines entwicklungsorientierten Managements sind in folgendem Schaubild zusammengefaßt:

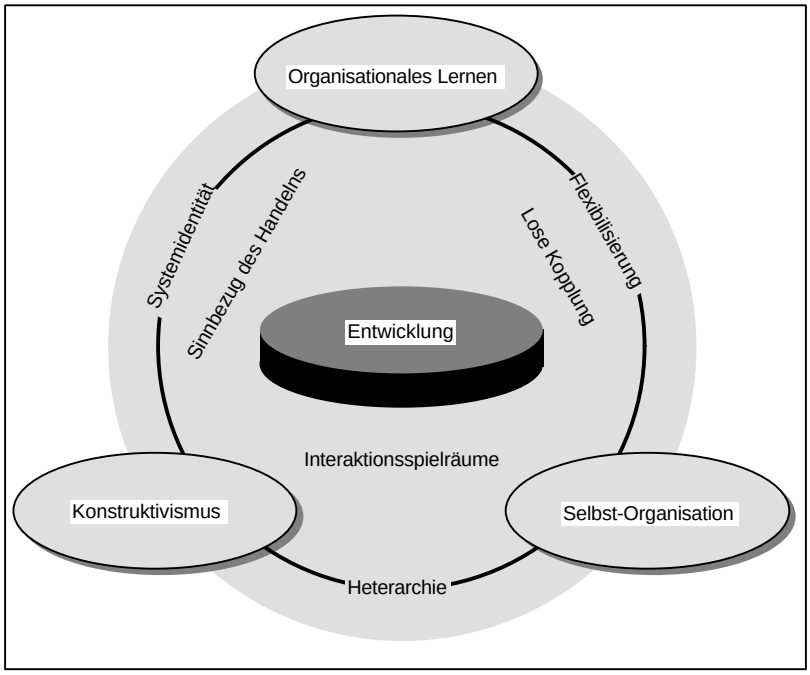

Abb. 1: Basiskonzepte und Gestaltungsperspektiven eines entwicklungsorientierten Managements.

In einem abschliessenden Kapitel wollen wir aufzeigen, welches Gestaltungsleitbild hinter Managementinstrumenten stehen muß, damit entwicklungsförderliche Gestaltungsleistungen erbracht werden können. Dabei geht es uns nicht darum, neue Instrumente zu erarbeiten oder gar Patentlösungen zu liefern. Wir gehen vielmehr davon aus, daß zunächst Leitideen notwendig sind, die gleichsam ein Beurteilungskriterium für bisher eingesetzte Instrumente bzw. für neue Instrumente darstellen. Darauf aufbauend werden wir ein Stärken- und Schwächen-Profil zur Beurteilung der Entwicklungsleistung von Instrumenten entwickeln und dieses beispielhaft auf eine fiktive Fallsituation anwenden.

1. Veränderungsprozesse aus entwicklungsbezogener Sicht

1.1 Veränderungsprozesse: Entwicklungschancen für soziale Systeme

Veränderungsprozesse stellen fast alle sozialen Systeme gegenwärtig vor tiefgreifende und neuartige Probleme. Diese Probleme lassen sich im wesentlichen als Probleme der Komplexitätsbewältigung beschreiben. Managementhandeln muß heute und in Zukunft immer mehr auf komplexe Situationen bezogen werden, wobei sowohl die sozialen Systeme, in denen wir handeln, als auch die Umwelt an Komplexität gewinnen.[1]

Die folgenden drei Entwicklungstendenzen sollen dies verdeutlichen:

Technologische Veränderungen

Gerade der Ausbau der Mikroelektronik hat in den letzten Jahren zu einem immensen "Technologieschub" geführt, so daß die Zeit für technologische Veränderungen um ein Vielfaches kürzer ist, als zu Beginn dieses Jahrhunderts. Gerade die Entwicklung in der Computertechnologie sowie die biotechnologische Revolution sind Beispiele hierfür. Zudem geht der Trend immer mehr zu einer Integration ursprünglich getrennter technischer Dienstleistungen. So ist etwa ein Zusammenwachsen von Informatik und Telekommunikation zu beobachten, was im modernen "Technikjargon" dann als Telematik bezeichnet wird.

Veränderung in der Struktur der Aufgaben

Moderne Volkswirtschaften können ihr Leistungsangebot immer weniger in Form einfacher Aufgaben (z.B. Massenproduktion) erfüllen. Vielmehr treten komplexe Aufgaben (z.B. Dienstleistungssektor, Hochtechnologie) immer mehr in den Vordergrund. Während einfache Aufgaben sich in vorhersehbarer Weise zerlegen und zusammenführen lassen, sind komplexe Aufgaben hingegen unbestimmt, in ihrem Lösungsverlauf nicht völlig vorhersehbar und sie verändern sich, während man an ihnen arbeitet. Lösungsverfahren sind damit nicht "deterministisch" planbar. Es entstehen kurzfristige und unvorhersehbare Anpassungszwänge, die ein umfangreiches und spontan aktivierbares Verhaltenspotential erfordern (vgl. Klimecki 1987, S.345). Verkürzte Produktlebenszyklen, neue politische Rahmenbedingungen, verändertes Konsumentenverhalten und der Ausbau des Dienstleistungssektors sind Kennzeichen für eine beschleunigte Entwicklung hin zu solchen komplexeren Aufgabenstellungen. Dabei ist immer weniger technisches (wie produziere ich etwas), sondern soziales Know-how (wie bekomme ich lernfähige und motivierte Mitarbeiter) gefragt. Das kreative und innovative Potential von

---

[1] Vgl. zur Unterscheidung von einfachen, komplizierten und komplexen Situationen Ulrich/Probst 1988 sowie Probst/Gomez 1989.

Mitarbeitern rückt damit immer mehr in den Mittelpunkt, denn komplexe Aufgaben können nur schwer von einem mechanistischen System bearbeitet werden.

Veränderung in den Werthaltungen

Der Trend zu komplexen Aufgaben wird begleitet von einer veränderten Einstellung zur Arbeit. Mitarbeiter fordern verstärkt eine anspruchsvolle, geschätzte und sinnvolle Arbeit ein. Materielle Anreize werden zunehmend überlagert, ja sogar ersetzt durch postmaterialistische Werte (Selbstverwirklichung, Entfaltungsmöglichkeiten, Selbstbestimmung). Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen (vgl. Klimecki 1987, S.346 sowie zur Veränderung der Werthaltungen Dyllick/Probst 1983, S.32ff.):

- Arbeit verliert ihre Stellung als dominierender Bestandteil des individuellen Lebensplans.
- Der Wunsch nach einer besseren Integration der Arbeit in das gesamte Lebenskonzept wird zunehmend stärker artikuliert.
- Die Forderung nach partizipativen Formen der Arbeitsgestaltung wird immer häufiger erhoben, autoritäre Konzepte geraten mehr und mehr in "Begründungsnotstand".
- Die Frage nach dem Sinn von Aufgabenzielen und Arbeitsbedingungen wird häufiger gestellt und verweist auf "Begründungsdefizite" von und in sozialen Systemen.
- Allgemein zeigt sich eine Ablösung der industriellen Werthaltungen seit zwei Jahrzehnten. Sie schreitet langsam aber sicher fort und wird in allen Gesellschaftsteilen immer differenzierter aufgenommen (vgl. dazu auch Abb. 3 bei Dyllick/Probst 1983, S.43f.).

An den drei hier grob skizzierten Entwicklungstendenzen läßt sich erkennen, daß eine aktivere Auseinandersetzung mit Komplexität erforderlich ist und eine "Verflüssigung" von Sinnzusammenhängen in bezug auf die Arbeit stattfindet, die mehr denn je Fragen nach Sinn und Zweck des eigenen Handelns bzw. des sozialen Systems aufkommen lassen.

Als Konsequenz muß sich "das Management" neuen Anforderungen stellen und einen adäquaten Umgang mit solchen Veränderungsprozessen erreichen. Dies erfordert ein ganzheitliches, vernetztes Denken, das nicht mehr versucht, Einzelmechanismen und Einzelstrukturen exakt zu analysieren, sondern Wechselwirkungen und Zusammenhänge zwischen den Teilen, die eine Ganzheit bilden, zu erkennen.[2] Denn komplexe Situationen können nicht mehr kausalanalytisch berechnet werden und sind damit auch nicht beherrschbar. So ist es unmöglich, sich alle notwendigen Informationen zu beschaffen, um etwa sichere Entscheidungen zu fällen, deren Auswirkungen auf die Situation genau kalkulierbar sind. Zudem sind im Zeitablauf immer neue Faktoren und neue Verknüpfungen zu berücksichtigen, wobei sich die Funktionen der Teile in den Interaktionen ständig verändern (vgl.

---

2 Gerade die vielen Beispiele von Dörner et al. 1983, Dörner 1989, Vester 1983, Gomez/ Probst 1987 aber auch Perrow 1987 haben gezeigt, welche Fehler wir im Umgang mit komplexen Problemen machen.

Ulrich/Probst 1988, Probst/Gomez 1989, Dörner et al. 1983, Dörner 1989). Diese Dynamik der Umwelt setzt soziale Systeme unter einen gewissen (Zeit-) Druck, d.h. soziale Systeme müssen sich schnell mit veränderten Umwelten auseinandersetzen. Es reicht nicht mehr aus, eine gegebene Umweltsituation und ihre Vergangenheit zu analysieren, sondern es gilt, die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten der Umwelt durch Mustervoraussagen zu antizipieren.[3] Eine exakte Einschätzung der Umweltentwicklung hingegen ist unmöglich, da sich die Umwelt keineswegs linear entwickelt, sondern durch Instabilitäten und Diskontinuitäten[4] geprägt ist.

Soziale Systeme müssen von daher die Fähigkeit besitzen, neue Verhaltensweisen zu generieren bzw. für zukünftig unvorhersehbare Umweltentwicklung "unbestimmte" (momentan noch nicht verwertbare) Verhaltenspotentiale bereitzuhalten bzw. aufzubauen.

1.2 Zum Problem der Veränderung in der Managementlehre

Im folgenden soll betrachtet werden, wie ausgewählte Managementansätze sich mit dem Problem der Veränderung auseinandersetzen. Dabei wollen wir uns auf zwei Grundkonzeptionen (Paradigmen) der bisherigen Managementlehre beschränken.

Das "klassische" Konzept

Die klassische Managementlehre geht weitgehend von einer mechanistischen Systemkonzeption aus.[5] Dieser Ansatz ist von der Annahme geprägt, Organisationen seien wie Maschinen zu betrachten, die analytisch berechenbar und von außen exakt gestaltbar sind. Das Verhalten des Systems als Ganzes wird aus dem Verhalten der Einzelteile erklärt, das sich im wesentlichen aus den kausalen Naturgesetzen ableiten läßt (vgl. Gharajedaghi/Ackoff 1985, S.281).

Die Effizienz von Organisationen wird in dieser Perspektive vornehmlich eine Frage der (situationsunabhängigen) optimalen Gestaltung der Organisationsstruktur und der Arbeitstechniken. Es wird von einer technischen Rationalität ausgegangen, die Organisationen als Instrumente, als Mittel begreift, mit denen spezifische Ziele erreicht werden sollen (vgl. Scott 1986, S.92ff.). So wird auch der Mensch als Instrument, als "Humanmaschine" betrachtet, die vor allem funktionieren muß.

Veränderung stellt für eine mechanistische Systemkonzeption kein eigentliches Managementproblem dar, denn Veränderungsprozesse werden vom Manager als "außenstehendem Ingenieur" durch ein

---

3 Bei Mustervoraussagen geht es nicht um die Analyse einzelner Teile im Detail, sondern um das Erkennen der Beziehungen zwischen den Teilen. Für eine Mustererkennung ist damit nicht eine genau Kenntnis der Teile notwendig, diese können getrost "unscharf" sein, sondern wichtig ist, wie die Teile zusammenhängen und eine Ganzheit bilden. Vgl. dazu Vester 1983, S.35 sowie Gomez/Probst 1987, S.11.

4 Hier sei auf die Bifurkationstheorie von Prigogine 1985, insbesondere S. 117ff. sowie die Erkenntnisses der Chaosforschung (vgl. etwa Stewart 1990 sowie die kritische Auseinandersetzung von Mayntz 1988 und 1990) verwiesen.

5 Die mechanistische Systemkonzeption findet sich etwa in den Ansätzen von Taylor, Fayol und Weber aber auch in der klassischen Betriebswirtschaftslehre (z.B. dem faktortheoretischen Ansatz von Gutenberg). Vgl. dazu vor allem Morgan 1986, S.19ff. Zur Unterscheidung zwischen mechanistischen, biologistischen und sozialen Systemkonzepten vgl. auch Probst 1987c sowie Probst/Dyllick 1987.

ausgeklügeltes Regelwerk gezielt beeinflußt und unterliegen seiner vollständigen Kontrolle. Es hängt also an der Person des Managers, ob er eine Veränderung für notwendig hält. Eigendynamische Veränderungen innerhalb des Systems werden ausgeschlossen bzw. müssen geradezu verhindert werden. Es geht mehr um eine Optimierung des Systems in Richtung höherer Effizienz als um echte Veränderung. Die Managementhandlungen müssen weitestgehend darauf abzielen, das System "stabil" zu halten, d.h. das Funktionieren der Teile zu gewährleisten. Veränderungen in der Systemumwelt werden entweder ignoriert, oder es müssen vorprogrammierte Verhaltensweisen vorhanden sein, um reaktiv die Störungen der Umwelt absorbieren zu können (vgl. Morgan 1986, S.34f. sowie Rüegg 1989, S.214). Die Umwelt wird als "Lieferant" von Ressourcen betrachtet, die so effizient wie möglich in einen vorher festgelegten Output umgewandelt werden müssen.

Mechanistisch konzipierte Systeme sind geschlossene Systeme, die unflexibel sind und nur innerhalb einer stabilen Umwelt funktionieren können. Sie sind von daher nicht in der Lage, innerhalb einer komplexen Umwelt auf Veränderungen zu reagieren oder Wechselwirkungen zwischen System und Umwelt überhaupt zu thematisieren (vgl. Gharajedaghi/Ackoff 1985, S.284).

Evolutionskonzepte der Managementlehre

Als Gegenkonzept zu diesen mechanistischen Ansätzen haben sich organismische Systemkonzeptionen profiliert. Diese versuchen, Eigenschaften von biologischen Systemen auf soziale Systeme zu übertragen. Analog zu Organismen, die sich in beschränktem Maße auf sich ändernde Umweltbedingungen einstellen können, werden Organisationen als offene soziale Systeme hinsichtlich ihrer Interdependenzen und Austauschbeziehungen mit ihrer Umwelt untersucht. Um die Ordnungsbildung und Veränderung innerhalb des Systems zu erklären, bedient man sich gängiger Metaphern aus der Biologie. Konzeptionell aufgegriffen werden Phänomene wie Selbstorganisation, Autopoiesis und Selbstreferenz.

Schon diese Begriffe zeigen, daß Veränderungsprozesse in sozialen Systemen als etwas betrachtet werden, das nicht von außen gemacht werden kann und damit auch nicht mehr beherrschbar ist. Veränderung kommt dabei allerdings nicht aus einer relativ autonomen und aktiven Systemdynamik, sondern eher durch einen reaktiven Anpassungsprozeß an eine komplexe Umwelt zustande.[6] Veränderung in sozialen Systemen wird in Analogie zur Veränderung biologischer Systeme als Evolution konzipiert.[7].Überleben ist das oberste Kriterium, an dem sich alle Managementhandlungen ausrichten müssen. Wachstum spielt dabei eine entscheidende Rolle, denn jedes Schrumpfen wird als

---

6 So wird auch das Selbstorganisationskonzept eher als reaktiver Ansatz verwendet. Eine Ausnahme bilden hierbei Maturana/Varela 1987.

7 Hier sei vor allem auf die Konzepte der evolutionären Managementlehre (also etwa Malik,1979 und 1983, Sprüngli 1981, Bigelow1978) sowie den population ecology Ansatz (Hannan/Freeman1977, Mc Kelvey 1982, Mc Kelvey/Aldrich 1983) hingewiesen. Vgl. dazu den Überblick bei Semmel 1984, S.140f. Das dort ebenfalls angeführte Konzept von Weick, das den Evolutionsgedanken auf die aktive Rolle einzelner oder mehrer Individuen bei der kognitiven Konstruktion der Umwelt eines sozialen Systems bezieht, soll an dieser Stelle ausgeklammert werden.

Verschlechterung der Überlebenschancen, als mangelndes Angepaßtsein interpretiert (vgl. Gharajedaghi/Ackoff 1985, S. 285).

Das soziale System wird in dieser Perspektive mehr oder weniger von seiner Umwelt determiniert, d.h. die Umwelt selektiert nach bestimmten Kriterien gewisse soziale Systeme oder ganze Populationen von sozialen Systemen aus, die sich bewährt haben. Soziale Systeme sind somit unausweichlich zu einer Anpassung an die spezifischen Bedingungen ihrer Umwelt gezwungen, wobei die Umweltbedingungen als Selektionsfaktoren wirken, denen das soziale System durch sein Systemverhalten genügen muß (vgl. Segler 1985, S.119).

Die zentrale These dieses Ansatzes lautet deshalb: Komplexitätsprobleme werden durch Anpassung bewältigt. Sind soziale Systeme dazu nicht in der Lage, werden sie ausselektiert. Der Prozeß der Veränderung, der dieses Angepaßtsein bewerkstelligt, orientiert sich am formalen, wertneutralen Mechanismus von Variation, Selektion und Retention,[8] der aus der Evolutionsbiologie oder der sozio-kulturellen Evolutionstheorie (meist unter Bezugnahme auf Campbell 1969) übernommen wurde. Durch den Evolutionsprozeß soll es zu einer immer besseren Anpassung an die Umweltbedingungen kommen, womit die Lebensfähigkeit erhöht wird.

Das Prinzip, dem soziale Systeme aus der biologistischen Perspektive unterliegen, ist das der passiven Anpassung an die Zwänge einer objektiv gegebenen komplexen Umwelt.

Veränderungsprozesse gestalten, heißt aus dieser Perspektive, Wachstum und Evolution zu forcieren. Qualitative Aspekte der Veränderung sowie deren Sinnhaftigkeit spielen keine Rolle.

Diese Konzepte des "Machens" und des "Anpassens" klammern die Frage nach dem selbst-bewußten Gestalten solcher Veränderungsprozesse aus. Sie zeigen deshalb auch keinen Weg, wie sich soziale Systeme mit den zuvor aufgezeigten Entwicklungstendenzen aktiv auseinandersetzen können. Die Konzeptualisierung von Veränderungsprozessen sowie das daraus resultierende Managementverständnis greifen zu kurz, da Veränderung lediglich als quantitative Größe verstanden wird und Fragen nach dem Inhalt, der Verantwortbarkeit und der Sinnhaftigkeit solcher Veränderungs-prozesse nicht gestellt werden. Typische Systemeigenschaften von Humansystemen, wie Kultur, Sinn aber auch menschliche Kommunikation, Reflexion und Selbstthematisierung werden damit, wenn überhaupt, nur unzureichend erfaßt. Soziale Systeme sind nicht nur einfach als Maschinen oder Organismen zu betrachten, sie sind vielmehr auch als politische und kulturell definierte Institutionen zu begreifen.[9]

---

8 Als Variation wird der Prozeß der Generierung von neuen Strukturen, Strategien, Verhaltensweisen usw. in sozialen Systemen verstanden. Die Auswahl verträglicher und effizienter Variationen wird als Selektion umschrieben, denn nur ein bestimmter Teil der verschiedenen Variationen erweist sich als lebensfähig bzw. ist mit den Umwelt-"constraints" verträglich. Die effizienten Formen, die sich bewährt haben, werden erhalten, können sich ausbreiten und verstärken. Dieser Prozeß wird dann als Retention bezeichnet.

9 Eine Auswahl von Bildern bzw. Metaphern, wie ein soziales System betrachtet werden kann, ist von Morgan 1986 zusammengestellt worden. So diskutiert er "organizations as machines, brains, cultures, political systems, psychic prisons, flux and transformation and as instruments of domination". Alle diese Bilder haben einen gewissen heuristischen Erklärungswert und beschreiben bestimmte Aspekte von sozialen Systemen.

Soziale Systeme sind zweckorientierte Systeme, d.h. das System kann sowohl das gleiche Ergebnis auf verschiedene Arten in der gleichen Umwelt erreichen als auch verschiedene Ergebnisse in derselben und in verschiedenen Umwelten anvisieren. Die Akteure in sozialen Systemen sind auch unter konstanten Umweltbedingungen frei, Ziele und Zwecke selbst zu bestimmen. Soziale Systeme können sich nicht nur anpassen, sondern der Systemzweck kann auch jederzeit neu definiert werden (vgl. Gharajedaghi/Ackoff 1985, S.291f.).

Soziale Systeme sind nicht dazu da, sich "nur selbst zu erhalten". Ihr Bestand ist vielmehr nur legitim, wenn und solange sie "nützlich" sind. Und nützlich sind Systeme dann, wenn sie einen Sinn "produzieren", der auch "nachgefragt" wird. Soziale Systeme benötigen deshalb die Fähigkeit, aktiv zu sein, autonom und selbstbestimmt zu handeln. Autonomie betont dabei die grundsätzliche Wahlfreiheit von sozialen Systemen hinsichtlich ihrer Ziele und Zwecke. Denn soziale Systeme sind von Menschen geschaffene künstliche Gebilde, die nicht um jeden Preis überleben müssen, sondern die auch jederzeit wieder "aufgelöst" bzw. völlig neu gestaltet werden können, wenn sie für die Menschen keine Sinnzusammenhänge mehr herzustellen vermögen.

Nachfolgend sollen Veränderungsprozesse auf Basis theoretischer Leitperspektiven betrachtet werden, mit denen diese aktive und selbstbestimmende Rolle bei der Auseinandersetzung mit Veränderungsprozessen betont werden kann. Für diese Form der "gestalteten" Veränderung wählen wir den (positiv belegten) Begriff der Entwicklung.

1.3 Entwicklung als "gestaltete" Veränderung

Veränderungsprozesse sind bisher vor allem in der Organisationsentwicklung (OE) thematisiert worden, also in prozeßorientierten Ansätzen, deren normative Basis vornehmlich in der humanistischen Psychologie und in der Human-Relations-Bewegung zu suchen ist. Dieser Theoriehintergrund kommt auch in Teilaspekten eines entwicklungsorientierten Managements zum Ausdruck. So spielen vor allem die Erkenntnisse der Gruppendynamik (in der Organisationsentwicklung zur Ausgestaltung partizipativer und prosozialer Entwicklungstechniken verwendet) auch in einer entwicklungsorientiert ausgerichteten Managementlehre eine wichtige Rolle bei der interaktiven Ausrichtung des Handelns. Die Stärke von OE-Ansätzen liegt darin, einen reichhaltigen und in der Praxis bewährten "Werkzeugkasten" von Interventionstechniken bereitzustellen. Ein Verständnis von Veränderung und Entwicklung wird in diesen OE-Ansätzen allerdings nicht erarbeitet. Ihr Ziel ist es vielmehr, Veränderungsprozesse sozio-professionell und human zu gestalten. Das Erkenntnisinteresse dieser Ansätze besteht darin, eine Theorie des Veränderns und nicht eine "entwicklungsorientierte Theorie" der Veränderung aufzustellen (vgl. Pieper 1988, S.78f. sowie Kubicek et al. 1979). Deutlich wird dies vor allem darin, daß OE-Konzepte in der Regel den von ihnen zugrunde gelegten Entwicklungsbegriff nicht thematisieren, sondern im Schwerpunkt Wirkungen verschiedener Interventionstechniken unter

den zwei folgenden Prämissen analysieren: Steigerung der Leistungsfähigkeit bzw. Effektivität der Organisation und Humanisierung der Arbeit (vgl. etwa Gebert 1974 oder Becker/Langosch 1986).
Das Erkenntnisinteresse eines entwicklungsorientierten Ansatzes liegt auf einer anderen Ebene: Herausarbeiten eines grundlegenden, ganzheitlichen Verständnisses von Management, das eine aktive Auseinandersetzung von sozialen Systemen mit komplexen Umwelten ermöglicht. Somit geht es um die Art und Qualität von Veränderung, um das Beschreiben systemischer Potentiale und um das Gewinnen eines Standpunktes, wie diese Potentiale zu den Veränderungen sinnvoll in Beziehung gesetzt werden können. Generelles Ziel von Veränderungsprozessen in sozialen Systemen ist die Systementwicklung. Im folgenden wollen wir unser Verständnis von Systementwicklung verdeutlichen.

Kennzeichen von "Entwicklung"

Entwicklung bedeutet eine Erhöhung des Problemlösungspotentials und der Handlungsmöglichkeiten von sozialen Systemen durch einen Prozeß des institutionalen Lernens. Entwicklung betont die Qualität der Veränderung und die Auswahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Handlungsalternativen.
Die Fähigkeit eines sozialen Systems, sich zu entwickeln, zu lernen, zu reflektieren und zu wählen, erlangt aus dieser Perspektive heraus zentrale Bedeutung. Die Veränderung sozialer Systeme wird damit nicht als evolutionärer Versuchs-Irrtums-Prozeß, der eine passiv-reaktive Anpassung an eine objektiv gegebene Umwelt erreichen will, oder als bloßer Wandel oder quantitatives Wachstum eines sozialen Systems begriffen, sondern als aktiver Entwicklungsprozeß, der aus der inneren Dynamik des Systems entsteht.
Wachstum ist für/mit Entwicklung weder identisch, hinreichend noch notwendig. Entwicklung in und von sozialen Systemen bedeutet wertfundierte Wahlakte und die Kreation neuer Eigenschaften, Fähigkeiten und Beziehungen. Auch das Erreichen von Zielen bedeutet nicht zwangsläufig Entwicklung, wenn diese Ziele für ihre Umwelt unerwünschte oder zerstörerische (Neben-)wirkungen hervorrufen. Entwicklung in sozialen Systemen bedeutet, neue Problempotentiale und Handlungsmöglichkeiten zu lernen und diese verantwortungsbewußt zu nutzen. Die aktive Gestaltung und Lenkung ist dabei ein wesentlicher Teil.
In einem vorausschauenden und konstruktivistischen Sinne aktiv zu sein, heißt in erster Linie Verantwortung übernehmen. Mechanische und biologische Konzepte, die eine deterministische, nicht selbstbestimmte Anpassung durch das Überlebensziel des Systems rechtfertigen, überwälzen damit zugleich diese Verantwortung auf eine - objektiv gegebene - Umweltsituation. Dieser "Sachzwang-Ethik" können wir nicht zustimmen. Sinnvolle Entwicklung, d.h. also bewußt und aktiv gestaltete Verbesserung des Problemlösungspotentials bedeutet vielmehr immer auch, Verantwortung für die Nutzung eben dieses Potentials zu übernehmen.

Entwicklung hat also nicht nur mir einer qualitativen Verbesserung des Problemlösungspotentials zu tun, sondern auch mit der Verständnisgewinnung, der Sinnhaftigkeit und ethischen Verantwortbarkeit eben dieser Verbesserung.

Wenn wir also von Entwicklung reden, so meinen wir damit nicht etwas, was abgehoben von den Menschen in einem sozialen System vonstatten geht, vielmehr ist Entwicklung immer "Selbst"-Entwicklung, d.h. sowohl individuelle als auch institutionelle Entwicklung kann nicht durch andere, sondern nur "selbst" vollzogen werden. Dabei ist die Entwicklung des Systems als Ganzes nicht die Summe der individuellen Entwicklungsprozesse im System. Systementwicklung ensteht aus den Interaktionen. Sie besitzt eine eigene Qualität und Identität und entsteht aus einem aktiven, selbstorganisierenden Prozeß. Sie kann nicht "gemacht" bzw. angeordnet werden. Sie ist zwar umweltabhängig aber nicht kausal determiniert.

Soziale Systeme verändern sich "grundsätzlich". Sie besitzen eine relativ autonome Eigendynamik, d.h. sie können sich selbst so verändern, daß sie ausgewählte Funktionen und Werte erfüllen. Entwicklung ist damit mehr als eine Auswahl von Verhaltensmöglichkeiten aus einem bestehenden Verhaltensrepertoire. Sie umfaßt vielmehr ein bewußtes oder unbewußtes Erweitern des Verhaltens-potentials und eine Neugestaltung oder Wahl von Zielen und Zwecken (Probst 1987b, S.250).

Entwicklung ist eine spezifisch humane Fähigkeit. Während technische Systeme sich zwar an Störungen anpassen können, wenn die entsprechenden Verhaltensweisen vorprogrammiert sind und biologische Systeme zwar ihre Umwelt in beschränktem Maße auswählen (z.B. durch das Suchen einer Nische) und so eventuell leichter überleben können, so besitzen beide Systeme dennoch nicht die Fähigkeit, ihre Verhaltensmöglichkeiten im Hinblick auf sinnvolle, wünschenswerte Komponenten zu erweitern oder zu erhöhen (Probst 1987b, S.251). Dies hängt wohl in erster Linie mit der spezifisch menschlichen Fähigkeit der Reflexion zusammen. Reflexion ist nach Maturana/Varela "ein Prozeß, in dem wir erkennen, wie wir erkennen, das heißt eine Handlung, bei der wir auf uns selbst zurückgreifen. Sie ist die einzige Gelegenheit, bei der es uns möglich ist, unsere Blindheiten zu entdecken und anzuerkennen, daß die Gewißheiten und die Erkenntnisse der anderen ebenso überwältigend und ebenso unsicher sind wie unsere eigenen" (1987, S.29). Reflexion ist somit die kritische Auseinandersetzung mit uns selbst und unseren eigenen Handlungen. Aufgrund unseres Bewußtseins und unserer menschlichen Sprache können wir uns selbstabstrahieren und selbstbeobachten. Entwicklung ist deshalb kein evolutionärer Versuchs- und Irrtumsprozeß, sondern sie ist gerichtet, reflektierend und von ihren Gestaltern zu verantworten, indem diese sich mit ihren eigenen Handlungen, ihren Werten, Zielen und Zwecken auseinandersetzen (vgl. dazu auch Rüegg 1989, S.210).

Systementwicklung und organisationales Lernen

Wir verwenden einen normativen Entwicklungsbegriff, für uns bedeutet Entwicklung "Höherentwicklung". In diesem Prozeß entstehen bisher noch nicht dagewesene Eigenschaften, Fähigkeiten und Beziehungen, für die wie oben geschildert Verantwortung zu übernehmen ist.

Die Entwicklung eines sozialen Systems läßt sich an verschiedenen Stufen festmachen, wobei sich eine höhere Stufe durch ein verbessertes Problemlösungspotential und eine "höherwertige" Ethik auszeichnet. Lernen, in diesem Fall organisationales Lernen, beschreibt dann den Übergangsprozeß von einer Stufe auf die nächsthöhere. Lernen ist damit eine notwendige Bedingung, daß Entwicklung in sozialen Systemen stattfinden kann. Lernen und Entwicklung sind allerdings nicht immer gleichzusetzen, denn es können auch Lernprozesse stattfinden, die keine Entwicklung bedeuten.

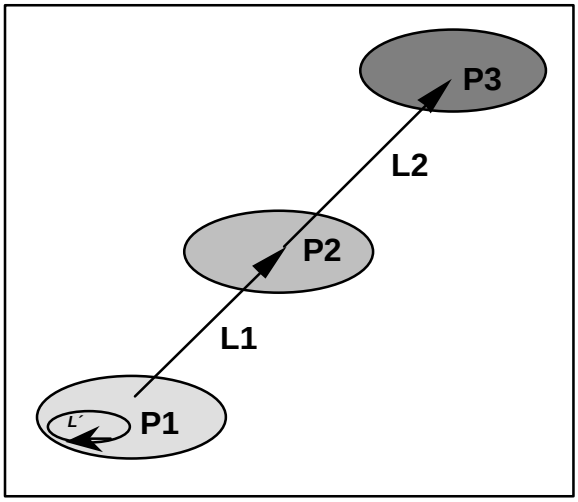

Abb. 2: Entwicklungsstufen und Lernprozesse

In obigem Schaubild werden drei verschiedene Entwicklungsstufen unterschieden (P1, P2, P3), die über die kollektiven Lernprozesse L1 und L2 erreicht werden. Lernprozesse (L´), die innerhalb der gleichen Stufe bleiben, also etwa der Ausbau bzw. die effizientere Gestaltung bereits bestehender Problemlösungstechniken oder Arbeitsweisen (z.B. verbesserte Produktionstechniken, Vertriebsnetze oder Produktqualitäten) bedeuten für uns keine Entwicklung. Denn wir sprechen nur dann von Entwicklung, wenn ein System von einem Zustand P1 zu einem "höheren" Zustand P2 gelangt. P2 unterscheidet sich dabei von P1 durch ein erhöhtes Verhaltenspotential und durch eine verbesserte Lern- und Wahrnehmungsfähigkeit, wobei damit gleichzeitig ein Mehr an Verantwortung einhergehen muß. Dabei ist zu beachten, daß P1-3 systemische Potentiale bezeichnen, so daß damit noch nichts über die individuellen Potentiale in einem sozialen System gesagt ist. Diese können durchaus größer als die systemischen Potentiale sein, wenn z.B. die individuelle Qualifikation der Mitarbeiter sehr hoch ist, diese allerdings vom System nicht "nachgefragt" wird.

Dies bedeutet zum einen für das System ein gewisses Risiko (z.B. kann die Unzufriedenheit steigen und dadurch die Fluktuationsrate zunehmen), zum anderen liegen in einem solchen "Überschußlernen" aber auch große Chancen für ein soziales System. Dieser "slack"[10] ist sogar notwendig, wenn das System entwicklungsfähig bleiben will. Um auf eine höhere Entwicklungsstufe zu gelangen, müssen Systeme vielmehr Lernressourcen[11] freihalten. Ein völliges "Ausreizen" des Systems, wobei alle Ressourcen zur

---

10 Der Begriff des "organizational slack" ist von Cyert/March 1963, S.36ff im Rahmen ihrer Anreiz/Beitragstheorie geprägt worden. "Organizational Slack" entsteht dabei aus einem Ungleichgewicht zwischen den zur Verfügung stehenden Ressourcen einer Organisation und den erforderlichen materiellen Anreizen, um die "Koalition" zwischen den Ansprüchen der Mitarbeiter und den Erfordernissen der Organisation aufrechtzuerhalten. Das heißt, sind die materiellen Anreize für die Mitarbeiter höher als für den weiteren Bestand der Organisation erforderlich, so entsteht nach Cyert/March ein "organisational slack". Wir fassen den Begriff des "organizational slack" etwas weiter und verstehen darunter alle Aktivitäten und Fähigkeiten innerhalb eines sozialen Systems, die nicht auf den eigentlichen Arbeitszweck gerichtet sind und im Moment vom System nicht nachgefragt werden aber für zukünftige Anforderungen eine wesentliche Ressource darstellen.

11 Lernressourcen sind für uns auf der Ebene des Individuums als individuelle Lernenergie, auf der Ebene der Gruppe

Reproduktion des Systems verbraucht werden, gefährdet letztlich den weiteren Bestand des Systems, da keine Mittel eingesetzt werden können, um Entwicklungsprozesse einzuleiten.

Soziale Systeme müssen flexibel gestaltet sein, damit diese Lernressourcen genutzt werden können. Nur Flexibilität gestattet neue Sichtweisen und damit das Entstehen neuer Verhaltenspotentiale. Starre Strukturen verhindern die Generierung alternativer Handlungsmöglichkeiten und blockieren Entwicklung damit bereits im Ansatz. Entwicklung benötigt ein "veränderungsfreundliches" Umfeld, benötigt Flexibilität. Veränderungen und neue Verhaltensweisen allein bewirken allerdings noch keine Entwicklung. Denn der Erwerb neuer Problemlösungspotentiale geht zugleich mit einer Veränderung der kognitiven Strukturen eines Systems einher. Entwicklung bedeutet immer eine "fundamentale" Veränderung. Es kommt zu neuen intersubjektiv geteilten Wirklichkeitskonstruktionen und damit zu einem erfahrbaren Sinnzusammenhang dieser neuen Verhaltensmöglichkeiten. Fehlt der Sinnzusammenhang, so ist ein reicheres Problemlösungspotential im wahrsten Sinne des Wortes "sinnlos", die "Nützlichkeit" der Veränderung ist für die Menschen in System und Umwelt nicht nachvollziehbar. In diesem Fall sprechen wir nicht von Entwicklung.

---

als Synergieeffekte und auf der Ebene des Systems als "organizational slack" vorhanden.

Zusammenfassend läßt sich unser Verständnis von Entwicklung wie folgt kennzeichnen:

- Entwicklungsprozesse können im System aktiv und in Auseinandersetzung mit der Umwelt gestaltet werden. Systeme oder ihre Mitglieder sind deshalb keine "Opfer" von Umwelteinflüssen.
- Im Rahmen solcher Entwicklungsprozesse besteht die Notwendigkeit aber auch die Möglichkeit, Entwicklungsziele zu vereinbaren, die von den Menschen in System und Umwelt als "nützlich" anerkannt werden. Der Ausbau von "schädlichen" Problemlösungsfähigkeiten wird deshalb nicht als Entwicklung bezeichnet.
- Nach unserem Verständnis lassen sich Entwicklungsprobleme durch quantitative Größen allein nicht bewältigen. So garantiert z.B. quantitatives Wachstum und damit eine Erhöhung der einem System zur Verfügung stehenden Ressourcen noch nicht die Entwicklung qualitativ höherwertiger Problemlösungsfähigkeiten.
- Damit Entwicklung in sozialen Systemen stattfinden kann, ist ein selbstorganisierender, institutionaler Lernprozeß erforderlich, der eine intersubjektive Konstruktion von Wirklichkeit und damit für den einzelnen eine erfahrbare Sinnhaftigkeit zum Inhalt hat.

2. Basiskonzepte eines entwicklungsorientierten Managements

Im folgenden Kapitel zeigen wir auf, welche theoretischen Grundpositionen für ein entwicklungsbezogenes Management von Bedeutung sind. Diese stellen die "Eckpfeiler" dar, auf denen ein solches Managementverständnis aufbaut. Die Basiskonzepte helfen uns, die Frage zu beantworten, welche theoretischen Quellen "nützlich" sind, um Erklärungsmuster für die "Entwicklung" zu gewinnen.

Die einzelnen Basiskonzepte sind bekannt. Sie spielen in der gegenwärtigen Managementdiskussion zwar eine wachsende, aber noch untergeordnete Rolle. Unser Ziel ist es, die Bedeutung dieser Konzepte für das Management stärker herauszuarbeiten, sie aufeinander zu beziehen sowie ihre Wechselwirkung darzustellen (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 3). Außerdem werden sie teilweise reinterpretiert.

2.1 Konstruieren von Wirklichkeiten

Ob neue Handlungsmöglichkeiten wahr- und angenommen werden, hängt davon ab, wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren. Diese Konstruktionen bestimmen, wie Managementmaßnahmen interpretiert und Chancen, Möglichkeiten, Risiken und Grenzen des eigenen Handelns bewertet werden. Entwicklung läßt sich somit nicht an "oberflächlichen" Verhaltensänderungen festmachen, sondern verändert auch die kognitiven Strukturen eines sozialen Systems und führt zu neuen, intersubjektiv geteilten Interpretationen von Wirklichkeiten. Aus konstruktivistischer Sicht ist Wirklichkeit deshalb nicht objektiv "ontologisch" gegeben, sondern sozial konstruiert: "(....) jede Wirklichkeit (ist) im unmittelbarsten Sinne die Konstruktion derer (....), die diese Wirklichkeit zu entdecken und erforschen glauben. Anders ausgedrückt: Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewußt ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines »Wissens« und daher auch seines Handelns macht" (Watzlawick 1988, S.9f.).

Alle Modelle, die wir entwerfen, um soziale Systeme und deren Veränderung zu erklären, sind somit auch Konstruktionen von Wirklichkeit. Unsere Konstruktion eines entwicklungsorientierten Managements hängt von unserer Problemwahrnehmung und -deutung ab und ist eine Wirklichkeitskonstruktion unter vielen anderen. Dabei geht es nicht darum, Wirklichkeitskonstruktionen zu liefern, die richtig, wahr oder falsch sind, sondern die Konstruktionen zu entwerfen, die "Sinn" machen, zum entsprechenden Problem "passen". Damit sind andere Konstruktionen, die alternative Sichtweisen des Problems entwerfen, jedoch nicht ausgeschlossen. Sie sind vielmehr erwünscht, da sie zu anderen, bisher vielleicht vernachlässigten Problemstellungen führen können.

Geteilte Wirklichkeitskonstruktionen als Fundament von sozialen Systemen

Alle Managementhandlungen auf substantieller und symbolischer Ebene sind der Interpretation zugänglich und selbst Resultat von Wirklichkeitsinterpretationen. Solche Wirklichkeitskonstruktionen werden meist unbewußt und implizit interpretiert. Da soziale Systeme gewachsen sind und Kulturen entwickelt haben, verfügen sie über intersubjektiv geteilte Wirklichkeitskonstruktionen, mit deren Hilfe neue Erfahrungen gedeutet und mit Sinn versehen werden. Jede menschliche Gemeinschaft braucht solche Sinnkonstrukte, braucht einen Grundkonsens über das, was für wirklich gehalten wird, um ein Zusammenleben zu ermöglichen. Wie sonst wäre es dem Menschen als soziales Wesen möglich, seine Erfahrungen und Interpretationen mit anderen zu teilen und sich in die Gemeinschaft einzubringen.

Ein gemeinsames Fundament von Wirklichkeitsinterpretationen erlaubt dem einzelnen, einen Sinnbezug zu seinen und anderen Handlungen im System herzustellen. Im folgenden sei der Entstehungsprozeß intersubjektiv geteilter Wirklichkeitskonstruktionen in Anlehnung an Berger/Luckmann beschrieben.

In der Gründungsphase einer sozialen Institution wird die Institution selbst als sozial konstruierte und intersubjektiv geteilte Wirklichkeit verstanden. Dies entsteht durch einen Prozeß der Externalisierung, der Entäußerung eines subjektiv gemeinten Sinns (vgl. Berger/Luckmann 1987, S.53). Die Gründergeneration bringt ihre subjektiven Erfahrungen und Wirklichkeitskonstruktionen in die Institution ein, und so entsteht ein Basiskonsens über Zwecke und Ziele der Institution (vgl. Greipel 1988, S. 143). Als Folge bilden sich Verhaltensweisen und Handlungen heraus, die aufgrund positiver Erfahrungen häufig wiederholt und unter Einsparung von Kraft reproduziert werden können (Habitualisierung). Habitualisierung ermöglicht es dem Individuum, sich nicht ständig neu entscheiden zu müssen und sorgt somit für psychologische Entlastung (vgl. Berger/Luckmann 1987, S.56f.). Die Habitualisierung systemtypischer Handlungen führt zu einer systemspezifischen Institutionalisierung. Damit entsteht ein institutioneller kognitiver Bezugsrahmen. Diese Typisierungen werden damit zum Allgemeingut und sind für alle Mitglieder der Institution erreichbar. (vgl. 1987, S.58). Institutionen stellen Verhaltensmuster auf, und ihr Vorhandensein führt zu einer sozialen Kontrolle, die durch Sanktionsmechanismen unterstützt werden kann. Solange die entstehende Institution nur durch die Interaktionen der Gründungsmitglieder aufrechterhalten wird, bleibt der institutionsspezifische kognitive Bezugsrahmen instabil und veränderbar. Dies ändert sich jedoch mit der Weitergabe an eine neue Generation. Die Wirklichkeitskonstruktionen werden quasi "objektiviert" und damit zu einer "gegebenen" Wirklichkeit, die dem Individuum vorangeht und es überdauert. Die institutionale Welt wird als objektive Wirklichkeit erlebt. Dieser Vorgang der Vergegenständlichung konstruierter Wirklichkeiten wird als Objektivation bezeichnet. Die Wirklichkeitskonstruktionen von Individuen produzieren deshalb eine Welt, die dann als "objektive", d.h. vom Individuum unabhängige "Tatsache" erlebt wird (vgl. 1987, S.62ff.). Um die konstruierte Wirklichkeit als objektive zu erklären, bedarf es der Objektivation im Zuge einer Legitimation von überlieferten institutionellen Wirklichkeiten, die auf eine

neue Generation eher als Tradition denn als eigene Erinnerung zukommt (vgl. 1987, S.66). "Die objektivierte Sinnhaftigkeit institutionalen Handelns wird als "Wissen" angesehen und als solches weitergereicht" (Berger/Luckmann 1987, S.75).

Dieser dialektische Prozeß der Konstruktion von Wirklichkeit besteht aus drei Komponenten: Externalisierung, Objektivation und Internalisierung. Während die Mitglieder einer Institution durch Externalisierung und Objektivation ihre Wirklichkeitskonstruktionen objektivieren, internalisieren sie gleichzeitig die institutionsspezifische Wirklichkeit und machen sie damit zu ihrer eigenen sinnhaften Welt (vgl. Greipel 1988, S.154 sowie Abb.3). Das Konstruieren einer institutionsspezifischen Wirklichkeit ist ein ständiger Prozeß, denn aufgrund neuer Erfahrungen werden neue Interpretationsmuster hinzugefügt und alte, "unpassende" ersetzt.

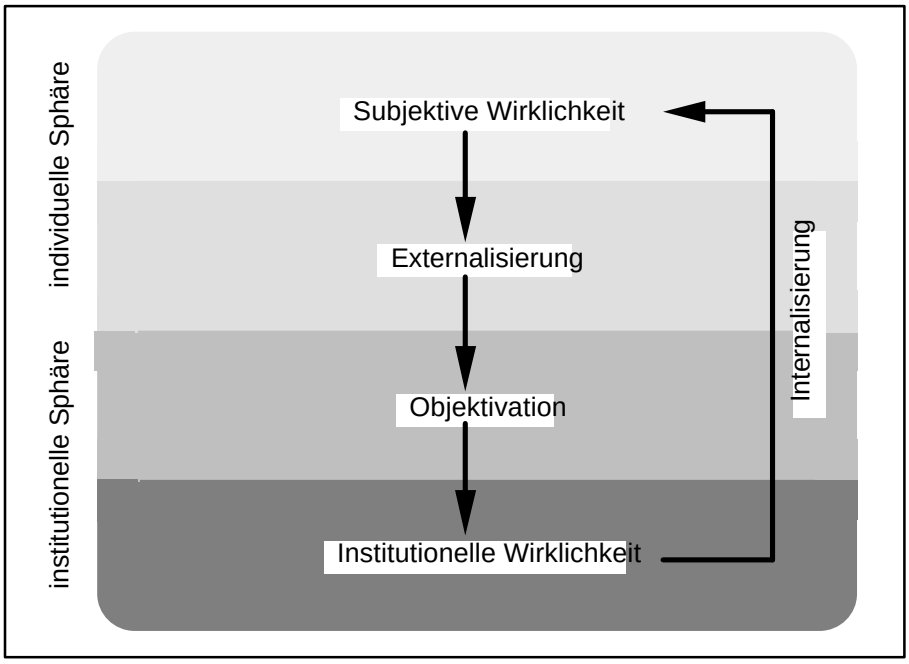

Abb. 3: Der Prozeß der sozialen Wirklichkeitskonstruktion

Das Prinzip der Toleranz

Wenn Wirklichkeiten (subjektiv) konstruiert sind, gilt es zu tolerieren, daß neben den eigenen Wirklichkeitsvorstellungen, gleichberechtigt, noch andere bestehen. Denn die Welt, die jedermann sieht, ist nicht *die* Welt, sondern *eine* Welt, die wir mit anderen hervorbringen. (vgl. Maturana/Varela 1987, S.263f.).

Diese Toleranz ist für die Entwicklung eines sozialen Systems dringend notwendig. Verschiedene, immer wieder neue Betrachtungsweisen derselben Situation müssen zugelassen, ja herausgefordert werden, um entwicklungsfähig zu sein und eine eindimensionale Erfassung komplexer Probleme zu verhindern.

Problemlösungen können dabei nicht nur in der Erinnerung gesucht werden, sondern müssen sich an der Bewältigung von Zukunftsproblemen orientieren. Dabei geht es nicht darum, anderen eine bestimmte Konstruktion von Wirklichkeit aufzudrängen, sondern einen Kontext zu schaffen, in dem neue Wirklichkeiten "erfunden" oder generiert werden können: "Handle stets so, daß weitere Möglichkeiten entstehen" (v. Foerster 1988, S.60).

Das Prinzip der Verantwortung

Ein weiterer wichtiger Impuls, der sich aus dem hier vertretenen konstruktivistischen Ansatz ergibt, ist das Prinzip der Verantwortung.
"Man braucht in der Tat gar nicht sehr tief in das konstruktivistische Denken einzudringen, um sich darüber klar zu werden, daß diese Anschauung unweigerlich dazu führt, den denkenden Menschen und ihn allein für sein Denken, Wissen und somit auch für sein Tun verantwortlich zu machen." (v. Glaserfeld 1988, S.16f.) Da jedes Individuum seine eigene Wirklichkeit konstruiert, muß es deshalb auch selbst die Verantwortung übernehmen. Ein Abschieben der Verantwortung auf die Umwelt oder auf die naturgebenen Voraussetzungen des Individuums ist von daher nicht mehr möglich, denn die Welt, in der wir leben, haben wir uns selbst zu verdanken (vgl. v. Glaserfeld, S.17).
Bisher haben wir von individueller Verantwortung gesprochen, gibt es aber auch eine Verantwortung des sozialen Systems? Nach den vorhergehenden Ausführungen wohl kaum; denn eine System-verantwortung, die abgehoben von den Individuen (die ein soziales System konstituieren) existiert, würde sich selbst auflösen und zu einer "immunisierten" Sachzwang-Ideologie führen, die alles möglich macht, aber niemanden zur Rechenschaft zieht. Deshalb bedeutet das Prinzip der Verantwortung, daß jedes Individuum als Teil eines sozialen Systems für "das Verhalten des Systems" verantwortlich ist und zwar unabhängig von den formal festgelegten Verantwortungsbereichen und gesetzlichen Bestimmungen. Zusammenfassend lassen sich folgende Thesen formulieren (vgl. Probst 1986, S.63f.):

- Die von uns wahrgenommenen Wirklichkeiten sind "erfundene", und wir sind für diese "Erfindungen" und ihre Konsequenzen verantwortlich.
- Soziale Systeme brauchen ein gemeinsames Fundament an intersubjektiv geteilten Wirklichkeitskonstruktionen. Diese ermöglichen es, Sinn und Identität des Systems zu erkennen und zur Bezugsgröße von Handlungen zu machen.
- Unsere Handlungen müssen darauf gerichtet sein, daß weitere Wirklichkeiten geschaffen werden können.
- Wer erfaßt, daß seine Welt seine eigene Erfindung ist, toleriert die Welten anderer.

2.2 Selbst-Organisation

Entwicklung ist das Resultat eines selbstorganisierenden Prozesses. Sie entsteht aus Interaktionen, doch ist die Entwicklung der "Ganzheit" nicht gleichzusetzen mit der Entwicklung einzelner Elemente eines sozialen Systems. Im Zuge der Entwicklung entstehen neue Ordnungsmuster (substantielle und geistig-sinnhafte), die durch einen autonomen, interaktiven, rekursiven und eigendynamischen Prozeß erworben werden. Diese Ordnungsmuster entstehen nicht nur aus bewußten Gestaltungsaktivitäten, sondern synthetisch aus den Interaktionen aller Beteiligten (vgl. Probst 1987b, S.242 und S.245).

Ordnung in sozialen Systemen kann nicht (wie bei Maschinen) entworfen, geplant und konstruiert werden und läßt sich deshalb auch nicht auf ein absichtsgeleitetes menschliches Handeln, auf ein Individuum (den Organisator, Planer, Manager) reduzieren. Viele der heutigen Ordnungen im gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen oder ökologischen Bereich entsprechen keineswegs den ursprünglichen Absichten der Organisatoren oder der Planer einer solchen Ordnung (Boudon 1979). Die Absurdität dieses Gedankens liegt gerade darin, daß die Organisatoren oder Planer nicht eruiert werden können, da die Gestaltung und Lenkung in unseren komplexen sozialen Systemen nicht an einem zentralen Ort oder bei einzelnen Personen lokalisiert werden kann, sondern diffus über das ganze System verteilt ist (vgl. Probst 1987b, S.244 sowie Probst/Schwager 1990, S.221).

Das Organisieren durch die Systemmitglieder ist dabei durchaus wesentlicher Bestandteil der Ordnungsentstehung. Jedoch können wir Ordnung nur aus einer ganzheitlichen, selbstorganisierenden Perspektive verstehen und konzipieren (vgl. Probst 1987b, S.242). Wenn wir von Selbstorganisation reden, so meinen wir nicht einen reaktiven, anpassenden Prozeß (wie dies bei biologischen Konzepten der Fall ist), sondern einen innovativen, kreativen und aktiven Vorgang (vgl. zu den verschiedenen Konzepten der Selbstorganisation Probst 1987a, S.16ff.). Selbstorganisation sozialer Systeme bedeutet die Fähigkeit, die eigenen Zwecke, Ziele, Werte und Verhaltensnormen zu thematisieren und zu verändern. Eine reaktive Anpassungsperspektive würde die Entwicklungschancen vermindern und eine aktive Auseinandersetzung mit Veränderungen als überflüssig, weil "sinn"-los erscheinen lassen.

Humansysteme besitzen die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Sie können den Sinn ihres Handelns immer wieder neu festlegen bzw. aushandeln. Vor diesem Hintergrund wollen wir die vier Charakteristika von selbstorganisierenden Systemen darstellen (vgl. dazu ausführlicher Probst 1987a, S.78ff.; Probst/Schwager 1990, S.222f.).

Komplexität

Soziale Systeme sind komplex, da sich die Anzahl sowie die Beziehungen zwischen ihren Elementen laufend verändern. Deshalb sind weder die Auswirkungen eines Eingriffs in das System noch das Verhalten des Systems vorhersagbar. Das System ist nicht analytisch bestimmbar, da das Verhalten des Systems weder aus den systeminternen Zuständen noch aus den Inputs abgeleitet werden kann. Ein

Beobachter hat nur beschränkte Information. Er kann lediglich "Mustervoraussagen" über das Verhalten des Systems treffen.
Bei der Systementwicklung kann es deshalb nicht um eine exakte Festlegung des Entwicklungszieles gehen, sondern um das Aufzeigen von Entwicklungspfaden bzw. Entwicklungsmustern und das Bereitstellen von Prozeßhilfen, die an mehreren Orten im Netzwerk ansetzen.

Selbstreferenz

Selbstreferenz bezeichnet die operationelle Geschlossenheit eines sozialen Systems. Jedes Verhalten des Systems wirkt auf sich selbst zurück und wird zum Ausgangspunkt für weiteres Verhalten. Es entsteht eine innere, auf sich selbst bezogene Dynamik. Die "Ursachen" des Verhaltens liegen im System und nicht in der Umwelt. Es sind die inneren Kohäsionskräfte, die für Struktur und Organisation verantwortlich sind und Selbstbestimmung, Selbstreflexion und Lernen ermöglichen.
Entwicklung entsteht aus dem interaktiven Zusammenspiel der Teile im System. Es gilt von daher, die Entwicklungsprozesse der Teile aufeinander abzustimmen, "Brücken" zwischen individueller Entwicklung und Systementwicklung zu bauen und einen gemeinsamen Sinnbezug zu allen Entwicklungsmaßnahmen herzustellen.

Redundanz

In selbstorganisierenden Systemen gibt es keine Trennung zwischen dem Gestalter und dem Gestalteten. Das Gestaltungspotential verteilt sich über das ganze System (heterarchisches Prinzip). Es ist davon auszugehen, daß Systeme einen "Potentialüberschuß" aufweisen und nicht alle Entwicklungskräfte gleichzeitig aktivieren. Diese Redundanz entsteht aus den nicht ausgeschöpften und nicht ausgerichteten Leistungsreserven seiner Mitglieder. Mehrere Mitglieder verfügen unabhängig von ihrer Position über die Fähigkeit dasselbe zu tun. Diese Redundanz stellt ein Reservoir von Entwicklungschancen dar, das Spielraum für die Bewältigung diskontinuierlicher und damit unvorhersehbarer Veränderungen läßt und lassen muß.

Autonomie

Ein System ist dann autonom, wenn die Beziehungen und Interaktionen, die das System als Einheit definieren, nur das System selbst involvieren. Autonomie bedeutet jedoch keine Unabhängigkeit von der Umwelt, sondern die relative Wahlfreiheit, wie man sich mit den Umwelteinflüssen auseinandersetzen will. Warum das System gerade das tut, was es tut, ist deshalb nur durch systeminterne Beziehungen zu erklären.

Daraus folgt, daß soziale Systeme grundsätzlich frei sind, ihre Ziele und Zwecke zu bestimmen. Entwicklungsprozesse werden nicht durch die Umwelt determiniert, sondern sind vom System "autonom" gestaltbar.

Aus der Selbstorganisations-Perspektive lassen sich zusammenfassend folgende Thesen ableiten:

- Neue Ordnungsmuster lassen sich nicht auf absichtsgeleitetes Gestalten, sondern auf das interaktive Wechselspiel aller Systemteile zurückführen.
- Ein soziales System ist grundsätzlich autonom, seine Ziele und Zwecke zu wählen.
- Soziale Systeme sind aktiv, sie können jederzeit neue Handlungsmöglichkeiten generieren, die nicht nur auf eine Veränderung in der Umwelt zurückzuführen sind.

2.3 Organisationales Lernen

Damit Entwicklung innerhalb eines selbstorganisierenden Systems stattfinden kann, ist ein institutioneller Lernprozeß erforderlich. Lernen von sozialen Systemen ist mit der Summe individueller Lernprozesse nicht gleichzusetzen. Allerdings sind individuelle Lernprozesse notwendig, um institutionelles Lernen zu ermöglichen. Deshalb ist es sinnvoll, zunächst auf individuelles Lernen einzugehen.

Individuelles Lernen

"Klassische" Lerntheorien definieren Lernen als "Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential (...) hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen (...) in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt, daß diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (wie etwa Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände usw.) zurückgeführt werden kann" (Bower/Hilgard 1983, S.31).
Lernen zielt demnach auf eine Veränderung des beobachteten Verhaltens ab. Dieser Lernbegriff, der vor allem von der behavioristischen Lerntheorie[12] aufgenommen wurde, greift allerdings zu kurz, da die internen Vorgänge im lernenden Subjekt ausgeklammert werden. Kognitive Lerntheorien[13] sind u.E. "erkärungsmächtiger", da sie den Menschen nicht als "black-box" betrachten, sondern die kognitiven Vorgänge im Individuum in den Mittelpunkt des Interesses rücken. Innerhalb dieses Ansatzes kommt selbstorganisierenden Prozessen eine vorrangige Bedeutung zu (vgl. Bandura 1979, S.22). Der Mensch

12 Wesentliche Erkenntnisse der behavioristischen Theorie wurden aus Tierversuchen gewonnen, so etwa Pawlows klassische Konditionierungslehre oder Skinners operante Konditionierung (vgl. dazu den Überblick bei Bower/Hilgard 1983).

13 Der Hauptvertreter kognitiver Lerntheorien ist Piaget. Vgl. zu einer ausführlichen Darstellung seiner Lernpsychologie Montada 1970.

steht in einem reflexiven Austausch mit seiner Umwelt. Er wählt aufgrund individuell reflektierter Erfahrungen, Erwartungen und Überzeugungen Verhaltensweisen aus und schafft somit seine eigene Umwelt. Lernen ist der individuelle Prozeß der Auseinandersetzung mit der Umwelt auf der Grundlage bereits erworbener kognitiver Strukturen, die zugleich Möglichkeitsstrukturen weiteren Lernens sind (vgl. Zimmer 1987, S.52f.).

Damit werden zum einen die Handlungsmöglichkeiten des Individuums und zum anderen die Veränderung tieferliegender kognitiver Strukturen berücksichtigt.

Kognitive Lerntheorien sind deshalb besser in der Lage, die Entstehung des Neuen zu erklären, da es nicht nur um die Erklärung von Auftrittswahrscheinlichkeiten bestimmter Verhaltensweisen innerhalb einer Stimulussituation geht, sondern um eine grundsätzliche Veränderung des Verhaltenspotentials (vgl. dazu auch Pautzke 1989, S.96).

Institutionelles Lernen

Individuelle Lerntheorien sind deutlich weiterentwickelt als institutionelle Lerntheorien. Dabei besteht jedoch bereits ein breiter Konsens darüber, daß institutionelle Lernprozesse eine eigenständige, soziale Qualität besitzen. Institutionen entwickeln Lernsysteme, die im Laufe ihrer Geschichte entstehen und sich in den Geschichten, Symbolen, Leitlinien, Werten und Normen der Institution widerspiegeln. Sie sind somit grundsätzlich unabhängig von den jeweiligen Mitgliedern (vgl. Fiol/Lyles 1985, S. 804)[14].

> "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, S.6)

Die Frage, was unter dem Begriff des institutionellen Lernen zu verstehen ist und wie dieses zustande kommt, wird allerdings unterschiedlich beantwortet. In Anlehnug an Shrivastava (1983) lassen sich drei Hauptströmungen[15] herauskristallisieren (vgl. Shrivastava 1983, S.9ff; Daft/Huber 1987, S.3f.):

1. Institutionelles Lernen als "adaptive learning"

Institutionen passen sich Veränderungen in der Umwelt durch eine Neugestaltung ihrer Ziele, Aufmerksamkeitsregeln und Problemlösungsverfahren an. Lernen beschreibt den inkrementalen Prozeß, der zu Verhaltensveränderung der Institution aufgrund von Erfahrungen mit der Umwelt führt.

---

14 Der in 2.1 beschriebene Prozeß, wie es zu geteilten Wirklichkeitsinterpretationen in einem sozialen System kommt, kann auch als institutioneller Lernprozeß verstanden werden, da mit der Herausbildung geteilter Wirklichkeitskonstruktionen Werte, Normen, Leitbilder und Führungsgrundsätze durch den Prozeß der traditionellen Verankerung in den kognitiven Strukturen eines sozialen Systems abgebildet werden.

15 Shrivastava 1983 unterscheidet vier unterschiedliche Ansätze. Er nimmt als vierten Ansatz noch institutionelles Lernen als "institutionalized experience" hinzu. Da diesem Ansatz allerdings in der Literatur wenig Bedeutung zukommt, haben wir unsere Darstellung auf die ersten drei Ansätze beschränkt.

Vertreter dieses Ansatzes, wie etwa Cyert/March (1963) oder March/Olsen (1976), lehnen sich eher an eine behavioristisch anmutende Lerntheorie an.

2. Institutionelles Lernen als "assumption sharing"
Die Organisationsmitglieder reagieren auf Veränderungen der internen oder externen Umwelt durch eine Veränderung der kollektiv geteilten Handlungstheorien (theories-in-use), die aus den "kultivierten" Grundüberzeugungen und Werten entstanden sind. Lernen bedeutet damit eine Veränderung dieser Handlungstheorien. Die wichtigsten Vertreter dieses Ansatzes sind Argyris/Schön (1978).

3. Institutionelles Lernen als "development of knowledge base"
Lernen wird als ein Prozeß beschrieben, der das institutionelle Wissen über die Beziehungen zwischen Organisationshandeln und den daraus resultierenden Ergebnissen erweitert. Diese Richtung wird vor allem von Duncan/Weiss (1978) und in der neueren deutschen Literatur (vgl. z.B. Pautzke 1989) vertreten.

Mit Fiol/Lyles lassen sich Theorien des institutionellen Lernens danach unterscheiden, ob sie sich eher an einer kognitiven oder behavioristischen Veränderung orientieren oder eine Mischung aus beiden bevorzugen. Darauf aufbauend schlagen Fiol/Lyles eine Unterscheidung zwischen Lernen und Anpassung vor. Anpassung beschreibt die Fähigkeit, das Verhalten einer Organisation entsprechend den Veränderungen der Umwelt zu variieren. Lernen bedeutet die Entwicklung von Einsichten, Wissen und Assoziationen zwischen vergangenen Handlungen hinsichtlich deren Effektivität und zukünftigen Handlungen (vgl. 1985, S.811). Die Analyse von Fiol/Lyles geht in die gleiche Richtung, wie wir sie bereits bei den individuellen Lerntheorien ausgeführt haben. Ein institutioneller Lernbegriff, der sich wie beim "adaptive learning" vornehmlich an beobachteten neuen Verhaltensweisen orientiert und Lernen als Anpassungsprozeß beschreibt, greift zu kurz und konzeptualisiert nach Fiol/Lyles eher Anpassung als Lernen. Die beiden anderen Ansätze in der Typologie von Shrivastava ("learning as assumption sharing"; "learning as developement of knowledge base") setzen dagegen bei den kognitiven Strukturen eines sozialen Systems an. Das wohl bekannteste Konzept des organisationalen Lernens ist der Ansatz von Argyris/Schön. Er ermöglicht, einen direkten Bezug zwischen der Veränderung kognitiver Strukturen und dem daraus folgenden Handeln bzw. Verhalten herzustellen.
Argyris/Schön gehen von der Grundannahme aus, daß die bewußten Handlungen des Menschen seine kognitive Struktur reflektieren. Hinter bewußten Handlungen stehen somit immer allgemeine Werte, Normen und Überzeugungen. Jeder Mensch konstruiert, testet und restrukturiert Wissen. Er entwirft damit seine alltagsweltlichen Handlungstheorien (theories of action). Dies gilt auch für Institutionen, die ihre Handlungen nach einer von den Mitgliedern geteilten Handlungstheorie ausrichten (vgl. 1978, S.10f.).

Dabei ist zwischen "espoused theories" und "theories-in-use" zu unterscheiden: "Espoused theories" sind "offiziell vereinbarte" Handlungsmuster, die etwa in den Leitlinien, Führungsgrundsätzen und Stellenbeschreibungen der Institution formal verankert sind. "Theories-in-use" stellen hingegen die tatsächlich praktizierten Handlungskonzepte dar.

Beide stimmen selten überein. Theories-in-use "blühen" meist im Verborgenen der Institution. Das hat primär folgende Gründe: Zum einen dürfen sie nicht öffentlich diskutiert werden (man müßte ja eingestehen, sich nicht an die institutionsinternen Leitideen usw. zu halten), zum anderen sind die eigenen "theories-in-use" den Mitgliedern einer Institution oft nicht bewußt (vgl. 1978, S.15). Diese inoffizielen "Hinterkopf-Theorien" institutionalisieren sich aufgrund kollektiv geteilter Erwartungen über Funktionszusammenhänge von Zielen, Situationen, Techniken und einzusetzenden Handlungen sowie den damit verbundenen Normen als "theories-in-use" und bilden kollektive Handlungsmuster. Diese dienen auch der Wahrnehmung von Umwelt und "erklären" den Zusammenhang von Aktion und Handlungsergebnis (vgl. dazu auch Türk 1989, S.106). Um eine "theory-in-use" zu erkennen, ist es notwendig, ihre Anwendung, also das Verhalten der Mitgleider einer Institution, zu beobachten. Institutionelles Lernen findet dann statt, wenn die kollektiv geteilten Vorstellungen über die Handlungserwartungen nicht mit den Handlungsergebnissen übereinstimmen und eine Korrektur der Erwartungen und damit der "theory-in-use" vorgenommen wird.

> "When there is a mismatch of outcome to expectation (error), members may respond by modifying their images, maps and activities so as to bring expectations and outcomes back into line. They detect an error in organizational theory-in-use, and they correct it. This fundamental learning loop is one in which individuals act from organizational theory-in-use, which leads to match or mismatch of expectations with outcome, and thence to confirmation or disconfirmation of organizational theory-in-use." (Argyris/Schön 1978, S.18)

Lernniveaus

Aufbauend auf solchen institutionellen Handlungsmustern und deren Veränderungsmöglichkeiten durch Selbsterfahrung unterscheiden Argyris/Schön drei Lernniveaus (single-loop-, double-loop- und deutero-learning). Dabei lehnen sie sich an die von Bateson (1988, Orig. 1972) ausgearbeitete Differenzierung von Lernstufen an und übertragen sie auf Organisationen.

Single-loop learning bezeichnet den Vorgang, mit dem eine Institution auf unvorhergesehene Veränderungen durch Verhaltensanpassung reagiert (z.B. durch Verbesserung der Marktstrategie, effizientere Arbeitsgestaltung usw.), ohne ihre "theory-in-use" zu ändern (vgl. 1978, S.18f.).

Beim double-loop learning hingegen werden die grundsätzlichen institutionellen Normen und damit die grundlegenden Wertvorstellungen einer Institution hinterfragt. Es geht also um eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der institutionellen "theory-in-use" (vgl. 1978, S.22). Von einem "Metastandpunkt" aus werden alternative "theories-in-use" verglichen, um zu einem modifizierten kognitiven bzw. normativen Bezugsrahmen zu kommen (vgl. Türk 1989, S.105). Die Chancen für

double-loop learning steigen, wenn die einzelnen Handlungsstrategien trotz "Verbesserung" immer noch zu Erwartungsenttäuschungen führen. Daraus resultiert in der Regel ein Konflikt zwischen den Mitgliedern einer Institution, die alte und neue Gebrauchstheorien vertreten, da die Anforderungen innerhalb der bestehenden "theory-in-use" nicht mehr zu erfüllen sind. Welche Gebrauchstheorie sich durchsetzt, ist auch eine Machtfrage. Double-loop learning ist also nicht zwangsläufig. Kommt es aber zu double-loop learning, so steigt damit die Lernkapazität der Institution (vgl. Argyris/Schön 1978, S.22ff.). Das folgende Schaubild verdeutlicht den Unterschied zwischen single- und double-loop learning.

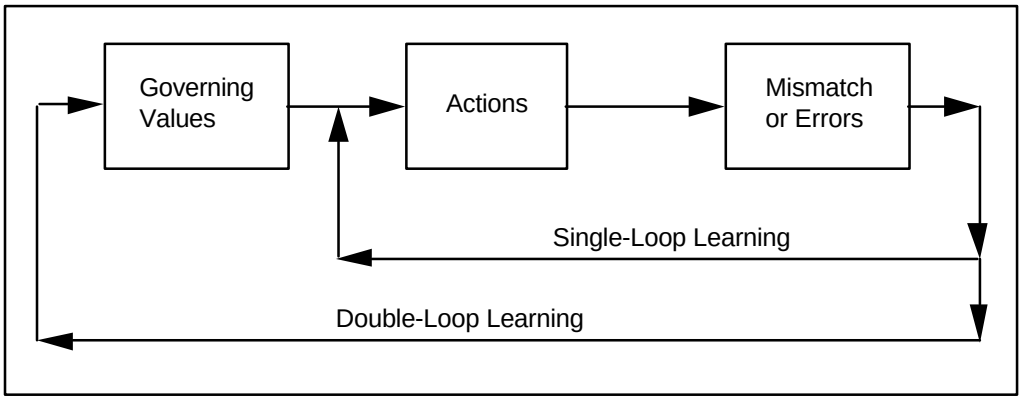

Abb. 4: Single-Loop und Double-Loop Learning (Argyris 1990, S. 94)

Neben single-loop und double-loop learning wird Bateson´s deutero learning als drittes Lernniveau eingeführt.[16]. Hier wird das Lernen zum Objekt des Lernens, um Lernen zu lernen und um die institutionellen Fähigkeiten für single-loop und double-loop Lernprozesse zu verbessern. Im Zentrum steht die Reflexion des Lernkontextes und das Entdecken von Lernhindernissen und Lern-erleichterungen (vgl. Argyris/Schön 1978, S.26f.). Beim single-loop learning bedeutet dies, entsprechende Kontexte zu schaffen, damit Fähigkeiten ausgebildet werden können, um effizientere Strategien und Techniken besser und schneller zu erkennen und zu implementieren. Beim double-loop learning geht es darum, das Reflexionsvermögen über das kognitive und normative Bezugssystem zu verbessern, um geeignetere, kollektiv geteilte "theories-in-use" zu erarbeiten.

Mit dem Lernen neuer Fähigkeiten muß gleichzeitig ein Prozeß des Verlernens alter, unbrauchbarer Fähigkeiten und Verhaltensweisen einhergehen. Damit wir lernen können, müssen wir zunächst einmal verlernen (vgl. Nystrom/Starbuck 1984). Somit müssen eingefahrene Routinen, die Lernen verhindern, zunächst einmal abgebaut werden, um Lernpotentiale freisetzen zu können. Argyris (1985, 1987, 1990)

16 Bateson 1988, S.229f. unterscheidet zwischen Proto- und Deutero-Lernen. Proto-Lernen (Lernen 1. Ordnung) ist das Maß für die Steigung an jedem beliebigen Punkt einer einfachen Lernkurve (z.B. eine Kurve des mechanischen Lernens). Deutero-Lernen (Lernen 2. Ordnung) ist das Maß für eine Verbesserung des Proto-Lernens.

hat auf sogenannte "defensive routines" hingewiesen, die einen konstruktiven Verlauf solcher Lernprozesse verhindern können.

Setzen wir die hier beschriebenen unterschiedlichen Lernniveaus in Beziehung zum Entwicklungsbegriff, so bleibt ein single-loop Lernprozeß auf der gleichen Erkenntnisstufe (vgl. Abb.2). Entwicklungsbezogenes Lernen findet deshalb nur durch double-loop- und deutero-learning statt. Eine ähnliche Argumentation verfolgt die Literatur zu "transition" und "transformation" von Institutionen (vgl. Levy/Merry 1986, Kimberly/Quinn 1984, Kilmann et al. 1989). So unterscheiden etwa Levy/Merry zwischen "first-order" und "second-order change":

> "(...) **first-order change** is those minor improvements and adjustments that do not change the system's core, and occurs as the system naturally grows and develops."
>
> "**Second-order change** (organizational transformation) is a multidimensional, multi-level, qualitative, discontinous, radical change involving a paradigmatic shift." (1986, S.5, Hervorh. d. Verf.)

Unser Verständnis von Entwicklung entspricht dem "organizational transformation" und stellt keinen einfachen Reifungsprozeß dar (first-order change), sondern eine fundamentale Veränderung des kognitiven Bezugsrahmens des institutionellen Paradigmas (second-order change), der die Chance bietet, qualitativ höherwertige Problemlösungsfähigkeiten zu erwerben.

Aus dem Basiselement Lernen lassen sich für entwicklungsbezogene Gestaltungsperspektiven folgende zusammenfassende Thesen ableiten:

- Lernen beschreibt einen Prozeß der Veränderung kognitiver Strukturen, der sich in Verhaltensmodifikationen ausdrückt.
- Institutionelle Lernprozesse entstehen aus der konstruktiven und reflexiven Auseinandersetzung (zwischen allen Gruppen und Mitgliedern eines sozialen Systems), die zu einer Veränderung (transformation) von kollektiven "Gebrauchstheorien" führt.
- Es lassen sich verschiedene Lernniveaus unterscheiden, wobei nur "fundamentale" Lernprozesse, die sich aus einer Veränderung der "theories-in-use" und einer verbesserten Lernfähigkeit (deutero-learning) ergeben, zu einer Erhöhung des Problemlösungspotentials von sozialen Systemen führen.
- Um die Lernfähigkeit eines sozialen Systems zu verbessern, müssen Kontexte geschaffen werden, die Lernhindernisse abbauen und das Reflexionsvermögen der Systemmitglieder verbessern.

3. Entwicklungsbezogene Gestaltungsperspektiven

Managementleistungen sind alle entwicklungsorientierten Gestaltungs- und Lenkungsmaßnahmen in einem sozialen System (in Anlehnung an Ulrich/Probst 1988). Gestaltungsmaßnahmen beziehen sich darauf, eine Institution zu schaffen und als zweckgerichtete Ganzheit aufrechtzuerhalten, während Lenkungsmaßnahmen auf die "Feinsteuerung" des Systems ausgerichtet sind. Die Aufgabe des Gestaltens besteht darin, bestimmte Menschen und "Dinge" aus der Umwelt auszuwählen und sie in einem sozialen System zusammenzuführen. Gestalten erstreckt sich allerdings nicht nur auf den Akt der Gründung eines sozialen Systems, sondern findet permanent statt. Die Komponenten des sozialen Systems müssen immer wieder neu geschaffen und umgestaltet werden, so daß die Ganzheit erhalten bleibt (vgl. Ulrich/Probst 1988, S.260).

Entwicklungsprozesse müssen durch Gestaltungs- und Lenkungsmaßnahmen eines sozialen Systems nachhaltig unterstützt bzw. überhaupt erst ermöglicht werden. Entwicklung beschreibt damit eine Qualität von Gestaltungsaufgaben im Sinne einer übergeordneten Kategorie, an der sich alle Gestaltungsaktivitäten ausrichten müssen. Entwicklungsfähigkeit ist aus dieser Sicht das entscheidende Beurteilungskriterium für alle Managementleistungen. Nur jene sozialen Systeme, die ständig und aktiv ihre Nützlichkeit beweisen, können langfristig den komplexen Anforderungen ihrer Umwelt gerecht werden.

Träger solcher Gestaltungs- und Lenkungsmaßnahmen sind alle an einem sozialen System beteiligten Individuen. Aus dieser Sicht kann Management dann als eine "Eigenschaft des Systems" verstanden werden.

Ein entwicklungsorientiertes Managementverständnis löst sich von der mechanistischen Vorstellung, daß soziale Systeme "machbar" sind, wenn sie nur die richtigen "Macher" bzw. Manager haben. Die Renaissance eines eigenschaftsorientierten Führungsverständnisses, das sich vor allem in der Kulturdiskussion widerspiegelt (etwa bei Deal/Kennedy 1982 aber auch bei Bennis/Nanus 1985) verdeutlicht, daß diese Macherperspektive auch in moderneren Ansätzen noch lange nicht überwunden ist, sondern im Gegenteil noch ausgeweitet wird: Der Manager als "omnipotenter" Problemlösungs- und Sinn-"Macher". Dabei wird zuwenig beachtet, daß der "Sinnstifter" sozialer Systeme im Gegensatz zum technischen Konstrukteur mit Menschen arbeitet, die selbst entwicklungsfähig und mit hoher Verhaltensvarietät ausgestattet sind und überdies einen Selbstwert besitzen, der es nicht zuläßt, daß ihre Selbstbestimmung reduziert wird (vgl. Ulrich/Probst 1988, S.260). Das Ziel, die Entwicklungs- und Lernfähigkeit des Systems aufrechtzuerhalten und zu verbessern, kann deshalb nur durch das Setzen geeigneter Rahmenbedingungen, also durch die Schaffung eines Kontextes bewerkstelligt werden, welcher die Freiheitsgrade und Wahlmöglichkeiten erhöht und das Potential für die Selbstentwicklung aller Beteiligten vergrößert. Wenn Freiräume geschaffen werden, so bedeutet dies gleichzeitig aber auch stärkere Verantwortung des einzelnen als Teil des Ganzen (vgl. Probst 1987a, S.112).

Die folgenden Gestaltungsperspektiven, die wir aus den beschriebenen Basiskonzepten entwickelt haben, sollen die grundsätzliche Richtung für entwicklungsorientierte Gestaltungsmaßnahmen aufzeigen. Diese Perspektiven sind dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern verweisen ständig aufeinander.

3.1 Systemidentität: Sinnbezug des Handelns

Soziale Systeme sind sinnkonstituierende und sinnkonstituierte Gebilde. Sie erzeugen kontinuierlich systemspezifischen Sinn und entstehen selbst durch die Ausbildung bestimmter abgrenzbarer Sinnstrukturen (vgl. Luhmann 1971, S. 30f.; Dyllick 1984, S.173). Soziale Systeme brauchen diese Sinnstrukturen, um eine eigene Identität zu entwickeln. Sinn ist eine subjektive Kategorie, da sie vom handelnden Menschen her bestimmt wird. Durch die Gestaltung des eigenen Lebens muß der Mensch die Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz, der eigenen Position in der Welt erwerben und erhalten. Da sich diese Aufgabe immer wieder neu stellt, ist der Mensch ein Wesen auf der Suche nach Sinn (vgl. Frankl 1979, Dyllick 1984, Hartfelder 1989, Scheuss 1985). Die "Wirklichkeit der Alltagswelt" ist intersubjektiv, da in ihr die subjektiven Wirklichkeiten eines Individuums mit den anderen geteilt werden (vgl. Berger/Luckmann 1987). Der Prozeß der subjektiven Sinn-Suche wird ein intersubjektiver, der eine gemeinsam geteilte Wirklichkeitskonstruktion erlaubt. Die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns in bezug auf das soziale System ermöglicht intersubjektive Wirklichkeitskonstruktionen und die Herausbildung einer Identität der "Ganzheit" (des Systems).

> "Jedes Individuum definiert Aspekte seines Selbst in Beziehung zur Organisation (zum sozialen System), in der es tätig ist. Diese Vorstellungen konstituieren eine Organisationsidentität oder ein Organisationsbewußtsein, welches wiederum auf die Wahrnehmungen, Vorstellungen, Konzepte und Einstellungen der Mitglieder einwirkt." (Scheuss 1985, S.49; Klammeranm. d. Verf.)

Die Identität eines sozialen Systems ist allerdings nur solange gewährleistet, wie der Sinnzusammenhang aller Handlungen im System nachvollziehbar ist. Diesen Sinnzusammenhang herzustellen und damit eine Systemidentität zu konstituieren, die das "Wir-Gefühl" der Systemmitglieder stützt, ist wohl die zentrale Leistung einer Systemkultur (vgl. Ulrich, P. 1984, S.312). Denn Kultur vermittelt wie kein anderes Phänomen Informationen über den Sinn als system-konstituierendes Merkmal. Kultur ermöglicht, Sinn für den einzelnen transparent und im Alltag erfahrbar zu machen und gewährt somit Bezugsgrössen für das Handeln der Systemmitglieder (vgl. Klimecki/Probst 1990, S.52).

Unter Kultur verstehen wir das erworbene Wissens- und Erkenntnisprogramm eines sozialen Systems zur Interpretation der Erfahrungen und zur Generierung von Handlungen. Es ist ein Netz von Werten, Glaubensvorstellungen, kognitiver und normativer Orientierungsmuster, die das System auf geistiger

Ebene zusammenhalten. Sie drückt sich in mehrheitlich geteilten Wahrnehmungen und entsprechenden Handlungsweisen aus (vgl. Klimecki/Probst 1990, S.42f. sowie Probst 1987a, Schein 1984a, b und 1985, Ulrich, P. 1984). Kultur, das sind geistig-sinnhafte Muster, die materielle oder substantielle Muster überlagern und ergänzen. Diese geistig-sinnhaften Muster sind implizit, teilweise unbewußt und nicht direkt sichtbar. Sie sind selbstverständlich und quasi undiskutierbar (vgl. Klimecki/Probst 1990, S.42).

Kultur wird aktiv in Form von Selbstorganisationsprozessen erworben und kann nicht von außen aufgesetzt oder von innen durch isolierbare Gruppen oder Individuen verordnet werden. Kultur ensteht aus internen oder externen Interaktionsbeziehungen im Zuge eines reflexiven Entwicklungsprozesses und ist somit Resultat der Dynamik im Netzwerk. Kultur ist historisch gewachsen und hat sich aus der Tradition heraus durch einen institutionellen Lernprozeß entwickelt (vgl. Klimecki/Probst 1990, S. 42ff.).[17]

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, daß Kultur und damit auch Sinn nicht einfach gemacht oder "gemanagt" werden kann und sich einer instrumentellen Beherrschung entzieht.

Kultur läßt sich auch nicht wie ein Gegenstand aus der Objektwelt sezierend analysieren, sondern nur interpretativ rekonstruieren und aus Sicht der Handelnden selbst erschließen (vgl. Greipel 1988, S.99). Die gegenwärtige Kulturdiskussion erweckt allerdings den Eindruck, Kultur könne mit positivistischen Methoden analysiert, zielgerichtet beeinflußt und wie eine Steuerungs-"Mechanik" eingesetzt werden (vgl. dazu ausführlicher Klimecki/Probst 1990, S. 45f.).

Sinn läßt sich jedoch nicht "administrativ" erzeugen. Versuche dieser Art wirken vielmehr spätestens dann sogar kontraproduktiv, wenn der Modus dieser Vermittlung durchschaut wird (vgl. Habermas 1979, S.99 sowie Hartfelder 1989, S.148).

Aus einer entwicklungsorientierten Perspektive wird Kultur - im Gegensatz zu dieser mechanistischen Auffassung - als Fundament von Managementprozessen begriffen. Der Managementprozeß selbst wird als kultureller Lern- und Entwicklungsprozeß aufgefaßt. Alle Managementaktivitäten und -konzepte sind deshalb kultur-"imprägniert": Für die Anwender dieser Konzepte ergibt sich daraus die selbstkritische Aufgabe, die eigenen Wirklichkeitsinterpretationen und Hintergrundüberzeugungen zu reflektieren (vgl. Ulrich, P. 1984, S.318). Wenn Kultur interaktiv aus dem System selbst heraus entsteht, so muß sie auch im System selbst hinterfragt werden können und änderungsoffen sein. Kultur geht also alle an! Eine bewußte Auseinandersetzung mit diesem Phänomen kann deshalb sinnvoll nur partizipativ erfolgen (vgl. Klimecki/Probst 1990, S.61), sie muß alle Beteiligten argumentativ in diesen Prozeß miteinbeziehen (vgl. auch 3.2). Kulturgestaltung ist damit das Bereitstellen von Rahmen- und Prozeßbedingungen für die Wahrnehmung bzw. Interpretation von Kultur. Modelle zur Kulturgestaltung sollten deshalb Prozeß- und nicht Inhaltskonzepte sein, die Wege der kulturellen Bewußtseinswerdung für ein besseres Verständnis des Umgangs mit Kultur "moderieren". Hierbei sind

---

17 Somit läßt sich der in 2.1 beschriebene Prozeß der Entstehung intersubjektiv geteilter Wirklichkeitskonstruktionen gleichsam als Entstehungsprozeß einer Kultur beschreiben.

Lernprozesse zu fördern, Experimente zu erlauben und Hindernisse für die Interpretation, das Verlernen und den Lerntransfer abzubauen (vgl. Klimecki/Probst 1990, S.61).

Kulturbewußtes Management muß das spezifische Sinnstiftungspotential einer gemeinsam getragenen und gelebten Kultur angemessen und behutsam erschließen. Dies bedeutet zum einen Traditionspflege, also den reflektierten und zurückhaltenden Umgang mit dem traditionalen Fundament einer kulturellen Sinngemeinschaft, zum anderen die ständige konsensorientierte Aushandlung neuer Sinngehalte (vgl. Ulrich, P. 1984, S.319 sowie Greipel 1988, S.272f.).

Kulturbewußtes Management ist immer auch verantwortlich für die vermittelten Sinngehalte. Diese müssen für den einzelnen aber auch für andere Systeme "verträglich" sein. Es geht also um einen reflektierten, ethisch fundierten Umgang mit Kultur, wobei der Prozeß der Kulturentwicklung kein Ende kennt und immer mit Gefahren und Risiken verbunden ist (vgl. Klimecki/Probst 1990, S.62).

3.2 Heterarchie: Interaktionsspielräume der Handelnden

Die Selbstorganisationsperspektive verdeutlicht, daß Entwicklung nur von innen heraus, durch die eigene Dynamik des Systems erfolgen kann und sich aus einem interaktiven Wechselspiel der Teile ergibt. Damit geht ein neues Managementverständnis einher: Management ist "Eigenschaft des Systems", jeder Beteiligte ist (potentieller) Gestalter. Managementleistungen sind über das ganze System verteilt und nicht nur das Privileg professioneller Gestalter (Manager). Management findet permanent im gesamten System statt. Daraus folgt, daß entwicklungsfähige Systeme heterarchisch ausgestaltet sein müssen, um alle Entwicklungspotentiale eines sozialen Systems ausschöpfen zu können.

Hierarchische Strukturen suggerieren hingegen eine Beherrschbarkeit und Kontrollierbarkeit von sozialen Systemen, die es in komplexen Systemen nicht gibt. Dieser Irrtum fällt bei einfachen Problemstellungen allerdings am wenigsten auf. Im Umgang mit komplexen Umwelten und Problemen erweist er sich jedoch schnell als als fatal - weil kontraproduktiv; denn flexibles Agieren, eigenverantwortliches Handeln und das Herausbilden unterschiedlicher Sichtweisen werden blockiert. Vor allem mit Blick auf solche neuartigen und komplexen Aufgabenstellungen wird deutlich, daß Hierarchien sich funktional zu den jeweiligen Problemstellungen verändern lassen müssen. Diese "fluktuierenden Hierarchien" bezeichnen wir als Heterarchie.

> "Heterarchien sind aus mehreren, voneinander relativ unabhängigen "Akteuren", "Entscheidungsträgern" oder "Potentialen" zusammengesetzte Handlungs- oder Verhaltenssysteme, in denen es keine zentrale Kontrolle gibt, sondern die Führung des Systems in Konkurrenz und Konflikt, in Kooperation und Dominanz, in Sukzession und Substitution sozusagen immer wieder neu ausgehandelt wird oder von Subsystem zu Subsystem bzw. von Potential zu Potential wandert." (Bühl 1987, S. 242 in Anlehnung an Taschdjian 1981)

Dabei soll nicht verkannt werden, daß einer solchen Fluktuation auch Grenzen gesetzt sind. Formale und stabile Hierarchien sind z.B. für die Repräsentation des Systems unverzichtbar, und außerdem verlangen Gesetzesvorschriften nach einer eindeutigen und auch personell zurechenbaren Klärung der Verantwortlichkeiten.
Dies steht jedoch nicht im Widerspruch zur Idee der "fluktuierenden" Hierarchie. Denn die formale Hierarchie ist ja funktional in bezug auf die zuvor angesprochenen Probleme, und ebenfalls ist es funktional, diese Hierarchie dauerhaft zu konstruieren, da diese Konstanz z.B. aus rechtlicher Sicht erforderlich ist. Die Fluktuation sollte deshalb dort einsetzen, wo die Problemlage eine andere Hierarchie erfordert.
Zu erkennen, wann und wo dies der Fall ist und welche alternativen Hierarchien eingesetzt werden können, ist deshalb ein zentrales Gestaltungsproblem. Dies läßt sich umso besser lösen, je mehr Managementpotentiale freigesetzt werden, d.h. je mehr Management als eine Systemeigenschaft anerkannt wird.

Heterarchie bedeutet also nicht "Anarchie", sondern vielmehr, daß Verantwortungs- und Kompetenzbereiche sowie Kontrollinstanzen nur virtuell gegeben sind und sich je nach Gegebenheit der Umwelt oder Interaktionssituation verschieben (vgl. Bühl 1987, S.242). Dies ist möglich, wenn soziale Systeme über ein hinreichendes Maß an Redundanz verfügen, so daß viele das gleiche tun können. Heterarchische Organisationen können auf ein "Berichtsystem" verzichten, das sich über mehrere Ebenen (z.B. Linienorganisation) erstreckt. Sie benötigen nur zwei Ebenen: die Ebene der Arbeitsteams und die der Koordination. Die Koordinationsebene stimmt die Ziele der einzelnen Arbeitsgruppen im Hinblick auf den Zweck des sozialen Systems ab und koordiniert unüberschaubare Interaktions- und Austauschprozesse.
Eine solche heterarchische Organisationsform ist auf die Prozesse (Interaktionen) ausgerichtet, die zwischen den einzelnen Systemteilen ablaufen. Aus entwicklungsorientierter Sicht gilt es deshalb, die Beziehungen zwischen den Teilen durch eine interaktive Ausrichtung des Handelns zu verbessern.
Diese interaktive Ausrichtung des Handelns umfaßt die Dimensionen: proaktiv, prosozial und partizipativ.

Proaktivität

Die proaktive Dimension betont die aktive vorausschauende Rolle, die Management bei der Gestaltung von Entwicklungsprozessen spielen muß. Pro-aktiv bedeutet zum einen, aktives und damit verantwortliches Handeln in und von sozialen Systemen zu unterstützen und zum anderen (in Anlehnung an die amerikanische Literatur) Umwelterwartungen an das eigene Handeln vorwegzunehmen und damit wieder auf die Erwartungen zurückzuwirken. Um proaktiv zu handeln, ist vernetztes Denken gefordert und ein hohes Problemlösungspotential notwendig, um auch bei unvorhergesehenen

veränderten Bedingungen handlungsfähig zu sein. Proaktives Management betrifft dabei sowohl die substantielle, materielle als auch die geistig-sinnhafte, symbolische Dimension. Neben der Gestaltung von Strukturen, die eine hohe Varietät im Verhalten erlauben, müssen deshalb auch proaktive Orientierungsmuster (Sinnbezüge) geschaffen werden.

In diese Richtung argumentiert auch Morgan, wen er pro-aktives Management als den Vorgang beschreibt, Denkweisen in einem sozialen System in Richtung Aktivität zu entwickeln. Viele Organisationen begegnen der Zukunft mit an der Vergangenheit orientierten Methoden. Sie versuchen, sich einer Situation anzupassen, die sie selbst statisch definieren, und übersehen dabei, daß sich die Situation ständig weiterverändert und somit ihre reaktive Anpassung bereits wieder überholt ist (vgl. Morgan 1988, S.28 sowie Ackoff 1981, S.62). Somit gilt es zunächst, diese reaktive Einstellung zu verändern, z.B durch Antizipation und Frühwarnsysteme Indikatoren der Veränderung aufzugreifen und durch den Aufbau "unbestimmter" Verhaltenpotentiale aktiv am Veränderungsprozess teilzuhaben. Pro-aktive Denkweisen sind deshalb auf Chancen und Möglichkeiten und nicht auf Risiken gerichtet. Veränderte Umweltsituationen werden als Lern- und Entwicklungschancen aufgefaßt, die dem System die Möglichkeit bieten, sich zu seiner Umwelt neu zu positionieren (vgl. Morgan 1988, S.27ff.).

Es wird deutlich, daß sich die interaktive Ausrichtung des Handelns nicht nur auf Interaktionen im System bezieht, sondern auch die Beziehungen zur Umwelt berücksichtigt. Entscheidend ist, daß keine einfachen Ursache-Wirkungsketten unterstellt werden können, sondern von Beziehungs-"Netzen" mit komplexen Feed-back- Schleifen auszugehen ist. Um die Beziehungen zur Umwelt aktiv gestalten zu können, müssen soziale Systeme sich immer wieder mit ihrer eigenen Zweckbestimmung und Identität aber auch mit den Erwartungen, Interessen und Wertvorstellungen ihrer Umwelt auseinandersetzen. In ähnlicher Weise spricht Morgan von einem "managing from the outside in", d.h. soziale Systeme benützen die Sichtweisen und Bedürfnisse ihrer "stakeholders" als Spiegel für ihre eigenen Stärken und Schwächen, um ihre eigene Position in der Umwelt immer wieder neu zu überdenken bzw. neu zu definieren. Eine "outside-in"- Perspektive veranlaßt soziale Systeme, grundlegende Fragen über Sinn und Zweck des Systems zu stellen, um sich selbst als Ganzheit besser zu begreifen (vgl. Morgan 1988, S.33ff.). Dabei ist allerdings zu beachten, daß aus der Tradition heraus gewachsene Sinnzusammenhänge oder bewährte Handlungsstrategien nicht einfach aufgelöst werden können, vielmehr ist ein "Balanceakt" zwischen aktiver Veränderung und dem "Konservieren" von Bewährtem erforderlich (vgl. Klimecki/Probst 1990).

Prosozialität

Sinn kann nicht von einzelnen Führungskräften stellvertretend für das ganze System entwickelt, sondern nur von allen Mitgliedern eines Systems immer wieder neu "ausgehandelt" werden. Dies erfordert eine prosoziale Gestaltung der Interaktionsprozesse. Erst wenn der einzelne sich in das Ganze integrieren kann, wenn ihn das "System" mit seinen Wünschen, Ängsten und Gefühlen als mündiges

Subjekt akzeptiert, vermag er einen Sinnbezug zu seinem Handeln im System herstellen. Der Begriff Prosozialität wird von uns im Sinne der aus der angelsächsischen Literatur bekannten psychologischen Konzepte zum prosozialen bzw. hilfreichen Verhalten verwendet (vgl. Staub 1981, Lück 1975, Bierhoff 1980). Er bezeichnet alle positiven Formen des Sozialverhaltens (zwischenmenschlichen Verhaltens) (vgl. Lück 1975, S.19).[18] Prosozialität betont die Qualität der interpersonalen Beziehung. Prosoziale Interaktionsprozesse sind von wechselseitiger fachlicher und personeller Akzeptanz, gegenseitigem Vertrauen und dem Willen zur Zusammenarbeit geprägt (Wunderer/Grunwald 1980, S.105). Diese Toleranz gegenüber alternativen Sichtweisen und Auffassungen muß in der kollektiven Wirklichkeitskonstruktion enthalten sein, um institutionell wirksam werden zu können. Prosozialität erstreckt sich vor allem auf die konsensfähige Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen. Sie ist einer kommunikativen Ethik verpflichtet.[19] Um dies zu erreichen, sind offene Kommunikationswege, partizipative Strukturen, helfendes solidarisches Verhalten, konstruktive Konfliktlösung, soziale Kompetenz usw. gefordert. Prosozialität vermittelt damit Offenheit und Vertrauen, so daß neue Sichtweisen akzeptiert und kommuniziert werden.

Partizipation

Prosozialität verweist zugleich auf die Partizipation als dritte Dimension einer interaktiven Ausrichtung des Handelns; denn prosoziale Arbeits- und Sozialbeziehungen können erst durch den Einbezug aller Beteiligten entstehen. Dabei kann es allerdings nicht um pseudo-partizipatorische Maßnahmen gehen, die die Mitarbeiter in einen weitgehend vorherbestimmten Entscheidungsprozeß einbinden und damit eine latente Instrumentalisierung partizipativer Prozesse zur "reibungsloseren" Durchsetzung bereits vorbestimmter Ziele vornehmen (vgl. Greipel 1988, S.296f.). Partizipation heißt vielmehr die von einer Entscheidung Betroffenen zu echten Beteiligten am Entscheidungsprozeß zu machen. Partizipation muß somit für den Einzelnen authentisch erfahrbar sein, d.h. er muß seine Bedürfnisse und Interessen artikulieren, Widerspruch erheben, die Entscheidungsregeln beeinflussen und zwischen verschiedenen Handlungsoptionen und Gestaltungsmustern wählen können (vgl. Kappler 1987, Sp. 1639f. sowie Pieper 1988, S.235). Zu fordern ist deshalb ein Kommunikationsprozeß, der eine symmetrische Verteilung der Chancen für alle Beteiligten erlaubt.[20] Da eine Chancengleichheit aller Beteiligten in der Regel nicht gegeben ist, müssen die immer wieder neu entstehenden Machtstrukturen zum Inhalt neuer Partizipationsbemühungen werden. Partizipation ist deshalb ein permanenter Prozeß (vgl. Kappler 1987, Sp. 1640ff.). Dieses Verständnis von Partizipation macht deutlich, daß eine authentische

---

18 Sozial bzw. social kann zum einen umgangssprachlich im Sinne von "karitativ" verstanden werden, zum anderen bedeutet sozial in den Sozialwissenschaften meist nichts anderes als "zwischenmenschlich". Um auf die letztere Bedeutung abzuheben, hat sich im Zusammenhang mit hilfreichem Verhalten in der englischen Literatur der Ausdruck "prosocial behavior" durchgesetzt, der entsprechend in den deutschen Sprachraum übernommen wurde.

19 Vgl. dazu auch die von P. Ulrich (1983, 1984 und 1986) entwickelte Idee eines konsensorientierten Managements sowie die Ausführungen in 3.1.

20 Vgl. dazu etwa die von Habermas 1971, S.136ff. aufgestellten Regeln zur Bestimmung einer "idealen Sprechsituation". Dabei ist natürlich klar, daß eine ideale Sprechsituation in der Praxis nicht gegeben ist und von daher nur als Regulativ für die "praktische" Ausgestaltung von Kommunikationsprozessen gelten kann.

Beteiligung aller Mitglieder eines sozialen Systems kein Ergebnis praktischer Realisierung darstellen kann, sondern vielmehr als regulative Idee aufgefaßt werden muß, die allen Gestaltungsinstrumenten Richtung weist.

3.3 Flexibilisierung: Auflösen starrer Kopplungsbeziehungen

Flexibilisierung ist die "Funktions"-Voraussetzung, um die Entwicklungsfähigkeit sozialer Systeme zu verbessern. Denn um das Verhaltensrepertoire und damit die Entwicklungschancen eines sozialen Systems zu erhöhen, bedarf es der Auflösung starrer Kopplungsbeziehungen. Starre Strukturen zeigen sich dabei nicht nur in detaillierten Stellenbeschreibungen, exakt definierten Verhaltensvorschriften und Arbeitszeiten oder "verkrusteten" Grundsätzen, sondern auch in den "Hinterkopftheorien" und impliziten Leitbildern. Flexibilisierung bedeutet deshalb auch die Suche nach neuen "theories-in-use" und nicht das "Verschlimmbessern" externer Steuerungs- und Kontrollmechanismen. Dies wiederum bedeutet eine Schaffung von Freiräumen, die alternative Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten nicht nur erlauben sondern auch herausfordern.

Somit fassen wir Flexibilisierung weiter als bisher in der Literatur üblich[21] und beziehen auch die kognitive Ebene von sozialen Systemen ein. Flexibles Denken und Handeln erfordert das Reflektieren unterschiedlicher Wirklichkeitswahrnehmungen, um für unterschiedliche Sichtweisen offen sein zu können.

Insbesondere auf der kognitiven Ebene ist Flexibilität deshalb eine entscheidende Voraussetzung für organisationales Lernen. Denn die (in Punkt 2.3) unterschiedenen Lernniveaus erfordern auch unterschiedliche Niveaus an Flexibilität. "Single-loop learning" erfordert flexible Handlungsmuster, die es erlauben, alternative Lösungsmöglichkeiten für ein gegebenes Problem zu suchen und zu entwickeln. Mit Blick auf organisationales Lernen geht es um eine Verfeinerung der "theories-in-use", also um ein "Ausreizen" des vorliegenden Entwicklungsstandes. Flexibilität wird hierbei benötigt, um verschiedene Realisierungsstrategien einer "Gebrauchstheorie" erkennen und nutzen zu können. Auf der Ebene des double-loop learning geht es um die Entwicklung alternativer "theories-in-use" und damit um das Flexibilitätspotential, diese auch erzeugen zu können. Deutero-learning benötigt flexible Denk- und Steuerungsmuster, um Reflexionen über Lernprozesse initiieren und unterstützen zu können.[22]

Das der Flexibilisierung zugrundeliegende Gestaltungsprinzip besteht in der Auflösung starrer (deterministischer) Kopplungsmuster.

Diese Auflösung kann sich dabei auf verschiedene Ebenen beziehen:

---

21 Flexibilisierungsmodelle werden in der Literatur weitestgehend als Modelle der Arbeitszeitflexibilisierung diskutiert.

22 Die hier aufgezeigten Formen der Flexibilität lassen sich, ähnlich wie bei Bateson´s Unterscheidung zwischen proto- und deutero-learning, als Flexibilität erster und zweiter Ordnung bezeichnen. Flexibilität erster Ordnung bezieht sich auf die Fähigkeit, alternative Problemlösungen bereitzustellen. Flexibilität zweiter Ordnung beschreibt den Prozeß der reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen "Flexibilisierungsfähigkeiten" (vgl. Klimecki 1987).

- Makroebene (z.B. Tarifverträge, die von materiellen Regelungen weitestgehend absehen und stattdessen die Normen bzw. Bedingungen für die Aushandlungsprozesse zwischen Arbeitnehmer und -geber bzw. deren Vertretern definieren)
- Mesoebene (z.B. dezentrale Organisationsformen, wie Profit-Center oder strategische Geschäftseinheiten, mit denen zentralistische Kopplungsmuster zugunsten einer "losen Kopplung" ersetzt werden)
- Mikroebene (z.B. Kopplung von Arbeits- und Betriebszeiten)

Flexibilisierung ist jedoch noch nicht erreicht, wenn "Ent"-kopplungsinstrumente bereitstehen. Vielmehr entsteht sie aus dem Umgang mit diesen Instrumenten, d.h. aus deren Anwendung und damit aus den (Wert-)vorstellungen, aus denen heraus Instrumente entwickelt und eingesetzt werden. Flexibilisierung bedeutet deshalb die Wahrnehmung und Modellierung von Gestaltungsformen, die auf das Schaffen von Handlungsspielräumen, das Gewähren von Optionsmöglichkeiten, das Erkennen und Annehmen alternativer Handlungsmöglichkeiten gerichtet sind. Zudem wirken die hier aufgezeigten Kopplungsebenen wechselseitig aufeinander ein. Deshalb müssen die eingesetzten "Ent"-kopplungsmuster und -instrumente sowohl zur jeweiligen Gestaltungsebene passen als auch aufeinander abgestimmt sein.

Kopplungsambivalenzen

Mechanistische Konzepte gehen davon aus, daß sich eine optimale Ausrichtung aller Aktivitäten auf den Systemzweck nur durch enge (deterministische) Kopplung erreichen läßt. Wie bisher gezeigt wurde, ist diese Vorstellung immer weniger geeignet, relevante Systemprobleme zu lösen, da sie den Aufbau von Verhaltenspotentialen (und damit die Entwicklung) nachhaltig verhindert. Damit wäre ein völlig entkoppeltes System zugleich auch das entwicklungsfähigste, allerdings um den Preis seiner Identität. Denn völlig entkoppelte Systeme verlieren zwangsläufig auch jeglichen Handlungsbezug. Die interaktive Ausrichtung von Handeln und die Aufrechterhaltung eines gemeinsam geteilten Sinnbezugs erzeugen vielmehr immer auch Kopplungsmuster. Entkopplung ist für uns deshalb ein relativer Begriff, d.h. es müssen in einem sozialen System immer Kopplungsbeziehungen bestehen, nur müssen diese flexibel und grundsätzlich veränderbar sein. Wir verstehen unter Entkopplung deshalb "lose Kopplung" (in Anlehnung an Weick 1982) und das Herausbilden alternativer Kopplungsbeziehungen, zwischen denen problemabhängig und durch die jeweils betroffenen Subsysteme/Arbeitsgruppen selbst optiert werden kann. Es geht also um "Kopplungsambivalenzen", d.h. um das gleichzeitige Auflösen und Eingehen von Kopplungsbeziehungen. So lockert z.B. ein Profit-Center seine Kopplung an das Unternehmen und verstärkt die Kopplung an den Markt. Dies ist ein Prozeß, der, wenn überhaupt, nur mit hohen (ökonomischen und sozialen) Kosten rückgängig zu machen ist und der zugleich angepaßte neue (lose) Kopplungsmuster auf anderen Systemebenen nach sich ziehen muß.

Wir wollen im folgenden drei Arten von Kopplungsbeziehungen unterscheiden:

1. Verfahrensbezogene Kopplungsmuster, die durch formale Verfahrensregeln bzw. Steuerungs- und Organisationsstrukturen gegeben sind.
2. Zielbezogene Kopplungsmuster, die durch eine Festlegung von Zielen entstehen.
3. Sinnbezogene Kopplungsmuster, die sich auf eine ideelle Ebene beziehen und durch geteilte unternehmenskulturelle Werte und Normen die Identität des Systems gewährleisten.

Die Auflösung von starren Kopplungsbeziehungen bedeutet, daß alle drei Arten von Kopplungsmustern hinreichend flexibel gestaltet sind, wobei je nach Problemsituation eine andere Zuordnung von Kopplungsformen möglich sein muß. In entwickelten Gesellschaften sind jedoch wohl nicht mehr alle Kopplungsebenen gleichwertig. So ist es wohl unzweifelhaft, daß die Bedeutung der Verfahrenskopplung grundsätzlich zurückgeht, da bei komplexen Problemsituationen nur ziel- und sinnbezogene Kopplungsmuster ein hinreichendes Maß an Verhaltensvarietät ermöglichen. Um in komplexen Situationen flexibel agieren zu können, ist es weder sinnvoll noch möglich, bei jeder sich neu stellenden Aufgabe immer wieder das Kopplungsmuster des gesamten Systems zu hinterfragen. Vielmehr müssen die zwischen den einzelnen Subsystemen/Arbeitsgruppen bestehenden Verknüpfungen ständig änderbar sein und es den Systemeinheiten ermöglichen, in den Arbeitsverfahren selbstbestimmend zu agieren (vgl. Orton/Weick 1990, S. 204).[23] Dies zeigen auch die Überlegungen und Ergebnisse von Perrow (1984), mit denen sich deutlich aufzeigen läßt, daß lose gekoppelte Systeme wesentlich besser in der Lage sind, Störungen im Betriebsablauf zu vermeiden oder mit "Unfällen" umzugehen.

Während verfahrensbezogene Kopplungsmuster für die Lösung komplexer Probleme weitgehend aufgelöst werden können, sind sinnbezogene Kopplungsmuster konstituierende Bestandteile eines sozialen Systems, so daß diese Kopplungsmuster für den Fortbestand des Systems notwendig sind und somit auch nicht unbeschränkt flexibilisiert werden können. Allerdings muß etwa eine "Sinn"-Kopplung so offen bleiben, daß jedes nachgeordnete System noch in der Lage ist, einen eigenständigen Sinn, d. h. eine eigene Identität zu entwickeln. Das heißt auf der System-Umwelt Ebene, daß ein System nur dann überleben kann, wenn es "sinnvoll" für seine Umwelt ist; zugleich muß es aber zu einer authentischen, d.h. nur für sich selbst gültigen Sinnkonstruktion fähig sein. Wenn als Beispiel die "Sinnvorgabe einer Gesellschaft" darin besteht, von allen Elementen einen positiven Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung zu fordern, so muß es den Elementen (also z. B. den sozialen Systemen) möglich sein, autonom einen solchen sinnvollen Beitrag zu entwerfen und die eigenen Leistungen vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Sinnvorgaben zu reflektieren. Und auch innerhalb eines sozialen Systems ist es zwar einerseits notwendig, auf eine gemeinsame Kultur zurückzugreifen,

---

23 Wotschack 1985 und 1987 spricht von kontrollierter Autonomie, d.h. erweiterte Dispositions- und Handlungsspielräume hinsichtlich der Arbeitsverfahren gehen in der Praxis einher mit veränderten betrieblichen Kontrollmechanismen, also etwa mit engeren ziel- und sinnbezogenen Kopplungsmustern.

andererseits zugleich aber genauso unerläßlich, daß einzelne Unternehmensbereiche eine eigenständige Kultur entwerfen können. Deshalb muß es akzeptiert werden, wenn etwa die Finanzabteilung eine andere Wirklichkeitskonstruktion des Systems entwickelt als die Marketingabteilung oder der Forschungs- und Entwicklungsbereich. Diesem Aspekt wird in der Managementdiskussion nur wenig Bedeutung beigemessen. Stärker diskutiert aber noch wenig realisiert wird dieses Problem für die Mikroebene. Hier zeigt sich, etwa am Beispiel der Diskussion um flexible Arbeitszeiten, daß die hierfür sinnvollen Organisationsformen stark von den individuellen Lebenskonzepten der Betroffenenen mitgeprägt werden müssen. Daraus läßt sich die Forderung nach differentiellen und optionalen Organisationsformen ableiten, die einerseits das Kulturelement "Leistung" betonen, es aber andererseits den arbeitenden Menschen auch ermöglichen, darin einen individuell unterschiedlichen Sinn zu sehen.

Entwicklungsbezogenes Management läßt diese Kopplungsambivalenzen bewußt werden und muß die Frage lösen, was, in welcher Weise, zu welchem Zweck, mit welcher Intensität miteinander zu "verkoppeln" bzw. zu "entkoppeln" ist. Die Leitidee ist dabei der Aufbau von flexiblen, d.h. losen und optionalen Kopplungsbeziehungen, die Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Selektion von Umwelteinflüssen und der Variation von Problemlösungsstrategien eröffnen. Dies bedeutet für ein Unternehmen z.B., daß es keine allgemeingültigen Regeln dafür gibt, ob es dem Umweltimpuls nach verbesserten Produkten auf alten Märkten oder etwa neuen Produkten auf neuen Märkten folgt oder vielleicht sogar die Geschäftstätigkeit ganz einstellt. Auch ist wohl kaum davon auszugehen, daß, wenn eine Entscheidung für eine der drei vorgenannten Alternativen erfolgt ist, eine eindeutige Handlungsstrategie vorgegeben werden kann. Wie sich ein Unternehmen in einer solchen Situation verhält, hängt wohl vielmehr von den "Deutungsmustern" ab, mit denen Anreize wahrgenommen und Problemlösungen zugeordnet werden. Ist die Vielfalt dieser Deutungsmuster begrenzt, liegt also eine starke Kopplung vor, begrenzen sich auch die Entwicklungspotentiale, da ein System dann schnell an den "einen besten Weg" glaubt oder gar keine Handlungsalternativen mehr sieht. Managementkonzepte, die auf solchen Denkmustern beruhen, sind deshalb kritisch zu betrachten, da sie, gewollt oder ungewollt, wieder zum Denken in "deterministischen" Zusammenhängen zurückführen und damit den Blick für Alternativen verstellen können.[24]

Das Auflösen starrer Kopplungsbeziehungen (und damit Flexibilisierung) kann allerdings nicht um jeden Preis vorangetrieben werden. Flexibilisierung ist nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel, um die Rahmenbedingungen für Entwicklung zu verbessern. So dürfte es zu einer Vielzahl von praktischen

---

24 Viele der neueren, auch populärwissenschaftlichen Managementkonzepte müssen sich diesen Vorwurf gefallen lassen, z.B. die Kulturkoordinaten von Deal/Kennedy 1982 oder die Systematik der Erfolgsfaktoren von Peters/Waterman 1982. Beide suggerieren, mit neuer Technik aber altem Denken, das Vorhandensein von solchen Determinismen; z.B. zwischen der Beschaffenheit der Umwelt und einer erfolgreichen Unternehmenskultur oder einer definierten Konstellation von Unternehmensstärken und dem Erfolg - dies alles vor dem Hintergrund einer äußerst fragwürdigen "empirischen Absicherung".

Problemen führen, wenn Entkopplung ohne Rücksicht auf den Reifegrad, den Entwicklungsstand eines Systems, vorangetrieben wird. Dazu abschließend zwei Beispiele:

- Aus systemischer Sicht: Der erfahrene und allseits anerkannte Krisenmanager, der zwar ein System radikal verändern ("neu konstruieren") kann, aber beim Management von Entwicklungsprozessen versagt, weil er "das System überfordert".
- Aus individueller Sicht: Mit hohem Druck eingeführte Flexibilisierungsinstrumente (z.B. Arbeitsmodelle), die die Mitarbeiter überfordern, weil sie nicht zu deren Lebenskonzept, Motivation und Fähigkeit passen.

4. Instrumente als Gestaltungshilfen eines Managements von Entwicklungsprozessen

Mit den zuvor dargestellten Gestaltungsperspektiven gewinnt auch die Frage an Bedeutung, welche Anforderungen aus entwicklungsorientierter Sicht an Managementinstrumente zu stellen und welche Konsequenzen für deren Inhalte, Entwicklungs- und Anwendungsformen zu erwarten sind.

Die für dieses Kapitel grundlegende These besteht darin, das Gestaltungsleitbild (entwicklungsförderndes Management) mit den Gestaltungsimpulsen der Instrumente in Einklang zu bringen. Dies betrifft sowohl den inhaltlichen Aufbau, d.h. die formalen Bestandteile der Instrumente, ganz besonders aber die Art ihrer Anwendung. Der Begriff Instrumente wird von uns dabei in einem weitläufigen Sinne verwendet und bezeichnet allgemein Hilfsmittel, die im Rahmen von Managemen-prozessen eingesetzt werden können. Er umfaßt alle Interventionsformen, die sich für die Realisierung entwicklungsbezogener Gestaltungsziele "instrumentalisieren" lassen, also z.B. Leitbilder (Unternehmens-/ Führungsgrundsätze), Organisationsmodelle, Methoden des Personalmanagements, Führungstechniken, Methoden der Organisationsentwicklung usw.).

Mit dem Begriff Instrument wird vielfach, nicht zu Unrecht, "Machbarkeit" und "Machertum" assoziiert. Ein entwicklungsorientiertes Management hat ein anderes "Instrumentenverständnis":

- Der "Sinn" einer Managementlehre liegt auch und vor allem in ihrer Praxisverbundenheit. Dies bedeutet, daß jede Managementlehre sich hinsichtlich ihres Praxisbezugs selbst reflektieren, d.h. auf sich selbst anwenden muß. Für ein entwicklungsorientiertes Managementverständnis folgt daraus, sich mit seinen Umsetzungsproblemen bzw. Instrumenten "interaktiv, sinnvermittelnd und ohne starre Kopplungsvorschriften" auseinanderzusetzen, um aufzuzeigen, wie es sich seine Realisierung vorstellen könnte.
- Aus entwicklungsorientierter Sicht geht es nicht darum, einen fertigen "Instrumentenkasten" zu liefern, sondern es gilt vielmehr, ein "entwicklungsorientiertes Bewußtsein" dafür zu schärfen, welche Instrumente "wie" eingesetzt werden. Angestrebt wird also der reflektierte und kritische Umgang mit Instrumenten und nicht allgemein gültige Erfolgsrezepte oder Patentlösungen.[25]
- Es geht nicht um eine technische Optimierung von Instrumenten, sondern um das Entwickeln von Leitideen und konkreten Anforderungskriterien für offene und dynamische, d.h in einer definierten Problemlage selbstentwicklungsfähige Instrumente.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, daß wir mit unseren Ausführungen zu den Instrumenten eines entwicklungsorientierten Managements nicht auf "Machbarkeit" und "Technokratisierung" von Entwicklung abzielen, sondern vielmehr die Selbstentwicklungskräfte in einem sozialen System stärken

---

25 Und wer, so Ulrich (1983, S. 82), solche Rezepte fordert, ist "im technokratischen Denken verfangen geblieben". Ein an solchen Lösungen orientiertes technokratisches Denken ist nicht nur ein Problem der Praxis, sondern gerade auch in der Managementlehre verwurzelt.

wollen. Allerdings wollen wir nicht "abgehoben" von möglichen Praxisfällen diskutieren. Nachfolgend wollen wir uns deshalb mit Instrumenten auseinandersetzen, die bereits einen hohen Verbreitungsgrad vorweisen. Wir gehen davon aus, daß sich die Probleme in der Praxis vordringlich nicht an einem mangelnden Instrumentarium sondern an der Umsetzung bzw. Anwendung dieses Instrumentariums festmachen lassen. So zielen etwa die Führungsgrundsätze führender deutscher Unternehmen auf dem Papier im wesentlichen in die gleiche Richtung, wohingegen sich bei der praktischen Ausgestaltung und Umsetzung dieser Grundsätze erhebliche Unterschiede feststellen lassen (vgl. Wunderer/Klimecki 1990). Deshalb geht es nicht darum, neue Instrumente zu entwickeln, sondern es gilt, bereits bestehende Instrumente auf ihre "Entwicklungsfreundlichkeit" hin zu überprüfen.

Aussagen zum Entwicklungsbezug von Managementinstrumenten müßten zu folgenden Fragen Stellung nehmen:

- Welche Anforderungen müssen Managementinstrumente erfüllen, um als "entwicklungsfreundlich" gelten zu können?
- Welche Regeln lassen sich für die Selektion solcher Instrumente aufstellen?
- Welche Instrumente sollten "verlernt" werden (z.B. aufgrund ihres "technokratischen Ursprungs" oder einer langjährigen bürokratisch geprägten "Sozialisations-Praxis")?
- Worin besteht die Entwicklungsleistung der jeweils betrachteten Instrumente?
- Welche Regeln lassen sich für einen "entwicklungsfreundlichen" Anwendungsprozess von Instrumenten aufstellen?

Wir wollen hier insbesondere auf die ersten zwei Fragen dieses Katalogs näher eingehen und in einem ersten Schritt (vgl. 4.1) die Grundzüge eines Gestaltungsleitbildes entwerfen, in dem sich die wichtigsten Elemente eines entwicklungsorientierten Managementverständnisses widerspiegeln. Im zweiten Schritt (vgl. 4.2) sollen konkrete Anforderungsmerkmale in Form von Testfragen dargestellt werden, die wir durch eine Operationalisierung der in Kapitel 3 diskutierten Gestaltungsperspektiven gewinnen. Abschließend (vgl. 4.3) wollen wir beispielhaft demonstrieren, wie Instrumente auf ihren "entwicklungsfreundlichen bzw. entwicklungshemmenden" Charakter hin überprüft werden können, d.h. inwieweit die Gestaltungsimpulse der Instrumente mit einem entwicklungsorientierten Gestaltungsleitbild übereinstimmen.

4.1 Elemente eines entwicklungsbezogenen Gestaltungsleitbildes

Ein entwicklungsorientiertes Leitbild plädiert primär für offene und dynamische Instrumente, die in einer gegebenen Problemlage flexibel einsetzbar sind und damit entwicklungsfähig bleiben. Damit unterscheiden wir uns grundsätzlich von der "klassischen" Leitidee, die technisch perfekt

ausdifferenzierte und bürokratisch "feinversponnene", d.h. an umfassende Anwendungsregeln gebundene Instrumente präferiert. Auf diese Weise wird (vergeblich) versucht, das Risiko des "menschlichen Faktors" auszuschließen. Zugleich wird damit aber auch Entwicklung verhindert.

Ein entwicklungsorientiertes Gestaltungsleitbild geht im Gegensatz zu dieser klassischen Auffassung davon aus, daß Instrumente

1. einen Kontext schaffen müssen, in dem Selbstentwicklung nicht nur möglich ist, sondern gefördert und vielleicht sogar initiiert werden kann,
2. nicht isoliert sondern ganzheitlich, d.h. "aufeinander bezogen" ausgestaltet werden müssen,
3. Handlungsspielräume gewähren müssen, die es ihren Anwendern erlauben, sie interaktiv weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren.

ad 1) Förderung der Selbstentwicklung

Wie aufgezeigt gehen wir davon aus, daß Entwicklung ausschließlich selbstinitiativ erfolgen kann. Dies gilt sowohl für die Persönlichkeits- als auch für die Systementwicklung. Entwicklungsbezogene Instrumente haben deshalb ausschließlich Förderungscharakter. Sie können keine Verantwortung dafür übernehmen, ob Entwicklung stattfindet oder nicht. Diesen Förderungsauftrag erfüllen sie primär durch:

- Schaffen von Rahmenbedingungen, in denen Entwicklungsprozesse begünstigt werden. Dies kommt z.B. in einem Verzicht auf überzogene Fremdkontrolle und Verfahrensvorgaben oder durch das Bereitstellen institutionalisierter Freiräume für Kommunikationsprozesse zum Ausdruck.
- Definition von Entwicklungsgrenzen, Aufzeigen von Entwicklungs-"Pfaden" und frühzeitiges Ausgrenzen negativer Begleit- oder Folgeerscheinungen der Entwicklung. Dies kann z.B. über die Definition von Zielen, die Ausarbeitung von Ausnahmeregeln oder eine themenzentrierte Ausrichtung von Instrumenten (etwa zielgruppen- oder problemorientierte Personalentwicklung) angestrebt werden.
- Hilfestellungen bei der Analyse von Entwicklungssituationen und Freisetzen von Entwicklungsimpulsen. Hier ist z.B. an "Coaching-Konzepte" zu denken, mit denen eine gemeinsame Situationsanalyse sowie eine konsensuelle Erarbeitung von Entwicklungsschritten im Rahmen von Führungsprozessen unterstützt werden kann.
- "Sanften" Außendruck zur Initialisierung von Entwicklungsprozessen. Dieser Aspekt dürfte sich in der Managementpraxis als ein diffiziles Balanceproblem erweisen. Eine solche Gratwanderung kann beispielhaft im Zusammenhang mit kulturbezogenem Management aufgezeigt werden: Leitbilder erfüllen hier die wichtige Funktion, grundlegende Normen als Verhaltensregulative herauszu-arbeiten. Und je stärker deren Verbindlichkeit, (z.B. durch entsprechende Personalbeurteilungssysteme) unterstützt wird, desto mehr üben sie auch einen Außendruck aus. Das

heißt jedoch nicht, daß sie eine "Zwangsjacke für kulturgeknechtete Helden" darstellen müssen, wie es manche populärwissenschaftliche Managementbücher nahezulegen scheinen.

ad 2) Integration zu "Instrumenten-Netzwerken"

Ein weiteres Element des Leitbildes bezieht sich auf ihre "aufeinanderbezogene", integrative Ausgestaltung. Aus dieser Vernetzungsidee lassen sich verschiedene Anforderungen ableiten. Insgesamt geht es um eine aktive Berücksichtigung und bewußte Gestaltung von Wechselwirkungen zwischen Instrumenten mit dem Ziel, ein "Gesamtpaket" zu schnüren, das Entwicklungsprozesse bestmöglichst unterstützt.
Dazu kann im einzelnen auf folgende Integrationsnotwendigkeiten verwiesen werden:
Die ziel-/problembezogene Vernetzung

Entwicklungsfördernde "Instrumentenpakete" sollten sich auf abgrenzbare Ziel- und Problemfelder beziehen. Nehmen wir als Beispiel die Auswahl und Förderung von Führungsnachwuchskräften. In der Praxis geschieht dies, zumindest in größeren Unternehmen, immer häufiger auf Basis interner Assessment-Center. Ohne Zweifel besitzt dieses Instrument, "richtig" angewandt, eine vergleichsweise große Validität. In der Praxis besteht jedoch die Gefahr, daß die verfolgten Auswahl- und Förderungsziele aufgrund mangelnder Vor-/Nachbereitung sowie Vernetzung mit anderen konfigurierenden Instrumenten nicht erreicht werden. Folgende Gründe sind hierfür denkbar:

- Die Beurteilungsinstrumente, die zur Vorselektion von Assessment-Center-Teilnehmern eingesetzt werden, geben keine zuverlässige Auskunft über die Leistungspotentiale.
- Die Entwicklungsinstrumente, mit denen die Ergebnisse von Assessment-Centern aufgearbeitet werden könnten, liegen nicht vor oder sind nicht angepaßt.
- Für die mit Hilfe eines Assessment-Centers ermittelten "Stars" stehen keine adäquaten Anreizinstrumente zur Verfügung.

Diese Probleme verschärfen sich zusätzlich, wenn Assessment-Center "von der Stange" gekauft werden und damit zu wenig am Reifegrad und den Zukunftsanforderungen des jeweiligen Anwenders angepaßt sind. Dies dürfte u.a. auch die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß Selektionsentscheidungen getroffen werden, die mit den Ergebnissen solcher Assessment-Center nicht in Einklang stehen. Hier wäre etwa die "Vernetzung" mit Methoden der Organisationsentwicklung sinnvoll: In einem Selbstentwicklungsverfahren könnten dazu sowohl die Akzeptanz von Assessment-Center als auch das "organisationale Lernen" im Umgang mit diesem Instrument verbessert werden.
Organisational zu lernen wäre dann z.B. auch, soziale Rangfolgen mit Stigmatisierungseffekten für die Verlierer zu vermeiden, von denen vielfältige kontraproduktive Effekte für die Selbstentwicklung auf der Individual- und Systemebene ausgehen dürften, die das Instrument insgesamt als fragwürdig erscheinen lassen.

Ziel-/problembezogene Vernetzung erfordert deshalb, das jeweils vorliegende Problem möglichst ganzheitlich abzugrenzen und alle zur zielgerechten Problemlösung notwendigen Instrumente aufeinander abzustimmen.

Vernetzung von Gestaltungsebenen

Dieser Vernetzungsschritt bezieht sich auf die vertikale Integration von Instrumenten. Ziel ist eine gleichartige Ausrichtung z.B. organisations-, personal- und führungsbezogener Instrumente. Dieses Thema wird in der Managementlehre bereits seit langem bearbeitet. Beispiele hierfür bilden etwa Führungskonzepte wie das Management by Objectives, in denen eine Integration der vorgenannten Instrumente gefordert wird. Aus entwicklungsbezogener Sicht sind solche Integrationsforderungen jedoch zweischneidig. Zum einen gehen sie häufig von technokratischen Steuerungsvorstellungen aus, und zum anderen können sie schon allein deshalb kontraproduktiv wirken, weil und wenn sie viele Fremdentwicklungsimpulse enthalten. Unsere Empfehlung richtet sich deshalb nicht auf eine formale Integration, etwa im Rahmen von "Management by..."-Konzepten, sondern auf eine Angleichung von Gestaltungsleitbildern auf den verschiedenen Gestaltungsebenen. Daß diese "Harmonisierung" ein praktisches Problem darstellen kann, läßt sich am Beispiel des Instruments "Führungsgrundsätze" illustrieren.
So werden in der Präambel der Führungsgrundsätze etwa Partizipation, Flexibilität und Orientierung an Mitarbeiterinteressen gefordert. Diese Forderungen werden dann z.B. durch Rechte und Pflichten von Vorgesetzten und Mitarbeitern beim Einsatz der Führungsinstrumente Zielvereinbarung, Delegation, Personalförderung konkretisiert. Vergleicht man diese Regelungen jedoch mit den vorgenannten Grundwerten, läßt sich häufig feststellen, daß die grundgesetzähnlichen Forderungen nach Partizipation und Prosozialität in diesen Regeln nicht mehr wiederzufinden sind. Zusätzlich liefern interne Führungshandbücher vielleicht auch noch umfangreiche Ausführungsbestimmungen, so daß eine flexible Anwendung von Grundsätzen und Regeln kaum Realisierungschancen besitzt (vgl. hierzu Wunderer/Klimecki 1990)

Wie das Beispiel zeigt, passen auch innerhalb eines geschlossenen Instrumentenpakets die Steuerungsphilosophien der einzelnen Bestandteile nicht zwangsläufig zueinander. Ähnliche Beispiele lassen sich auch für andere Managementinstrumente aufzeigen. Verwiesen sei hier etwa auf modernere Konzepte der dezentralen Organisation (etwa strategische Geschäftsfeldeinheiten). Innerhalb der dezentralen Einheiten kann es z.B. zu einer Rückkehr zu autoritären Führungsformen und damit zu einer "Umkehr" der eigentlichen Gestaltungsidee kommen, da die Einheiten aufgrund ihrer geringen Größe und relativen Autonomie "personenzentrierte" Führungsformen erleichtern, wie sie etwa aus Klein- und Mittelunternehmen bekannt sind.

Aufbau "instrumenteller Redundanz"

Die beiden zuvor skizzierten "Netzwerke" sollten durch ein drittes ergänzt werden. Dieses muß sicherstellen, daß jedes einzelne Instrument auf möglichst viele Merkmale der in Kapitel 3 ausgeführten Gestaltungsperspektiven ausgerichtet wird. Es geht also um instrumentelle Redundanz. Im Idealfall wäre demnach zu fordern, daß jedes Instrument interaktives Handeln fördert, Sinnbezüge vermittelt und Heterarchien begünstigt. Dies wird in der Praxis und im konkreten Einzelfall nicht möglich sein, kann aber trotzdem als Prüfstein für die Entwicklung und den Einsatz von Instrumenten angesehen werden. Dazu das folgende Beispiel: Mit dem Einsatz von Qualitätszirkeln wird insbesondere versucht, interaktives Handeln zu realisieren. Dies kann allerdings nur dann gelingen, wenn gleichzeitig das umfassendere arbeitsorganisatorische Umfeld darauf abgestimmt ist. So müssen etwa die Arbeitsgruppen über ein hinreichendes Maß an Autonomie verfügen und heterarchisch ausgestaltet sein. Als Fazit ist demnach festzustellen, daß die Gestaltungsimpulse von Instrumenten in bezug auf die jeweils verfolgte Gestaltungsperspektive aufeinander abzustimmen sind, d.h. redundante Gestaltungsimpulse beinhalten.

ad 3) Interaktive Ausgestaltung von Instrumenten

Wir haben aufgezeigt, daß Instrumente Entwicklungsprozesse fördern oder hemmen können, aber selbst keine Entwicklungsleistung erbringen. Diese wird vielmehr durch einen adäquaten Einsatz der "richtigen" Instrumente motiviert, laufend unterstützt und "in Form" gebracht. Die Frage ist jedoch, was sind die richtigen Instrumente und wie werden sie adäquat eingesetzt?

Auf diesen Problemzusammenhang bezieht sich das dritte hier zu diskutierende Element des Gestaltungsleitbildes entwicklungsbezogener Instrumente.

Interaktive Ausgestaltung der Instrumente bedeutet, das Konzept der Selbstentwicklung in die Instrumente hineinzutragen. Denn wir gehen davon aus, daß dieses Ziel insbesondere durch interaktives Handeln bei der Entwicklung, Einführung und dynamischen Veränderung von Instrumenten erfüllt werden kann.

Anders ausgedrückt: Die zuvor dargestellten beiden Vernetzungsleistungen können nur dann erbracht werden, wenn die Bedingungen der Selbstentwicklung auch auf die Instrumente selbst angewandt werden. Wie dies geschehen kann, wird etwa von Konzepten der Organisationsentwicklung aufgezeigt. Die hier üblicherweise eingesetzten Interventionstechniken und Entwicklungsprozeduren sind bekannt und sollen nicht näher erläutert werden. Einige Grundanforderungen sind jedoch aufzuführen:

- Die Instrumente sollten lediglich in Form von Rahmenvergaben ausgestaltet sein, damit eine differenziertere Ausgestaltung problemorientiert und vor Ort durch die Anwender selbst erfolgen kann. "Verfahrensregeln" sollten sich auf Definitionen von Anwendungsgrenzen und Ausnahmeregelungen für "unerwünschte" Fälle beschränken.

- Die Instrumente haben keine endgültige Form, sondern befinden sich in einem veränderbaren Fließgleichgewicht. Sie lassen sich damit von ihren Anwendern auf ein bestimmtes Problem oder die jeweils aktuellen Rahmenbedingungen "feinabstimmen". So kann eine "dynamische Delegation" z.B. flexibel auf den Reifegrad von Mitarbeitern, auf Arbeitsgruppen oder Einzelstellen, auf das Ziel "Arbeitsbereicherung" oder "training on the job" ausgerichtet werden.
- Auch die Zusammenstellung eines Instrumentenbündels wird problemspezifisch in der Anwendungssituation selbst geschehen müssen. Dazu sind differentielle Lösungen mit Optionsspielräumen notwendig; es darf also nicht vorgeschrieben werden, daß bestimmte Probleme nur mit bestimmten Instrumenten zu lösen sind. Vielmehr müssen Arbeitsgruppen die Möglichkeit haben, selbst bei gleichartigen Problemen durchaus unterschiedliche Instrumente einsetzen und auch wieder abwählen zu können.[26]
- Aus entwicklungsorientierter Perspektive kommt auch dem Gestaltungsleitbild selbst eine besondere Bedeutung zu. Damit die zuvor genannten Schritte realisiert werden können, ist es deshalb notwendig, dieses Leitbild ebenfalls interaktiv zu erarbeiten und anwendungsspezifisch zu präzisieren. Hier dürfte auf die Führungskräfte eine wichtige und auch neuartige Aufgabe zukommen, bei der es nicht mehr darum geht, den vordefinierten Einsatz eines Instrumentes (z.B. mit Hilfe einer Checkliste) zu überprüfen. Vielmehr ist es das Ziel, gemeinsam mit allen Anwendern ein "nützliches" Instrument auszuwählen, dies anwendergerecht, aber in Übereinstimmung mit dem Gestaltungsleitbild auszugestalten und für dessen ständige Weiterentwicklung zu sorgen. Damit ist immer auch das Problem des Lernens angesprochen, und zwar in der Variante des "Verlernens" (z.B. des Harzburger Modells), des Lernens (d.h. der interaktiven Ausgestaltung des Erarbeitungsprozesses) sowie auch des "Lernen lernens" (d.h. der Reflexion dieses Erarbeitungsprozesses und der Evaluation von Nützlichkeit und Anwendungsfreundlichkeit eines Instruments).

Abschließend soll noch einmal hervorgehoben werden, daß Management-Instrumente aus entwicklungsorientierter Sicht keine "Technokratisierung" von Entwicklungsprozessen anstreben. Sie sollen "nur" günstige Voraussetzungen schaffen. Entwicklung ist hingegen vielmehr von ständiger "geistiger" Bereitschaft und Flexibilität aller Beteiligten abhängig, Lernprozesse aktiv zu gestalten.

4.2 Gestaltungsleistung entwicklungsorientierter Managementinstrumente

Allgemein gesprochen besteht die gewünschte Gestaltungsleistung der Instrumente darin, die Realisierung der in Kapitel 3 genannten Gestaltungsperspektiven im Rahmen von Interaktionsprozessen

---

26 Diese Forderung wird in Arbeitspsychologie und Managementlehre bereits erhoben mit Konzepten der differentiellen Arbeitsgestaltung (Ulich 1985) oder individuellen Organisation (Schanz 1985) (allerdings in einem anderen Problemzusammenhang).

zu unterstützen. Neben den zuvor genannten Leitbildern braucht es allerdings konkretere, handfestere Kriterien, mit denen die Wirksamkeit sowie die entwicklungsbezogenen Stärken und Schwächen in Aussicht genommener Instrumente beurteilt werden können. Es geht also um Beurteilungskriterien, um operationale Standards, die helfen können, den Entwicklungsbezug zu erkennen und Anregungen für eine Modifikation der Instrumente vermitteln. Diese Kriterien können durch eine Konkretisierung der vier Gestaltungsperspektiven des entwicklungsbezogenen Managements gewonnen werden. Hierfür werden wir - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - einige Vorschläge ausarbeiten.

Zur Gestaltungsperspektive "Sinnverbundenes Handeln"

Wie aufgezeigt, hängt sinnverbundenes Handeln eng mit dem Basiskonzept des Konstruktivismus zusammen. Die Gestaltungsperspektive des sinnverbundenen Handelns soll sicherstellen, daß über die Bedingungen, Formen und Folgen der Konstruktion von Managementwirklichkeiten kommuniziert werden kann. Für die Ausgestaltung der Instrumente bedeutet dies, daß ihre Steuerungsidee die Werte, Normen und Grundannahmen dieser Sinnkonstruktionen "sinn-voll" unterstützen muß. So können z.B. Leitbilder, die auf Grundwerten wie Offenheit, Transparenz, tendenziell symmetrische Machtverteilung und Förderung der Persönlichkeit basieren, nicht mit harten, zahlenorientierten und verfahrensgeleiteten Instrumenten umgesetzt werden.

Beispielhaft lassen sich für diesen Bereich folgende "Testfragen" ableiten:

- Enthalten bzw. implizieren die Instrumente entwicklungsfreundliche Menschenbilder?
- Stimmen diese mit den (ebenfalls entwicklungsfreundlichen) Leitbildern des Systems überein?
- Kann über solche (impliziten) Grundannahmen von Instrumenten diskutiert werden, bzw. dürfen konsensuelle Leitideen für den Sinn und die Funktion von Instrumenten entwickelt werden?
- Ist erkennbar, in welchem Zusammenhang die Ziele und Verfahren eines Instruments mit den Wertvorstellungen/Leitbildern stehen?
- Werden Möglichkeiten eröffnet, über solche Wert-Ziel-Zusammenhänge zu kommunizieren und diese ggf. zu verändern?
- Sind die Instrumente offen genug, auch "persönliche Sinn-Konstruktionen" der Anwender integrieren zu können?

Zur Gestaltungsperspektive "Interaktionsspielräume der Handelnden"

Wie dargestellt gehen wir davon aus, daß Management als eine Eigenschaft des Systems anzusehen ist. Managementleistungen werden demnach de facto in unterschiedlichsten Interaktionszusammenhängen erbracht, die sich nicht an die formale Hierarchie eines Systems halten. Die Nutzung dieses diffundierten Managementpotentials, das in den Feldern und Beziehungen zu finden ist, die "nicht in

Organigrammen aufgezeichnet sind", ist deshalb eine wesentliche Förderungsaufgabe, der sich Managementinstrumente stellen müssen. Um diese Förderungsleistung erbringen zu können, müssen die Interaktionsspielräume der Akteure in einem sozialen System erhöht werden. Dabei spielen vor allem drei Komponenten (vgl. 3.2) eine wesentliche Rolle: a) die proaktive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Umwelt, b) die prosoziale Ausgestaltung der Arbeitsprozesse durch Formen der gegenseitigen Akzeptanz und Unterstützung zum Aufbau vertrauensgeleiteter Beziehungen und c) die partizipative Ausgestaltung der Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse zur gemeinsamen Erarbeitung von Problemlösungen durch wechselwirksam aufeinander bezogenes Handeln.

Aus diesen drei Komponenten lassen sich etwa folgende "Testfragen" ableiten:

zu a): proaktiv

- Sind die Instrumente auf die Umwelt ausgerichtet, fordern sie zu einer Auseinandersetzung mit externen Einflußgrößen auf?
- Liegen Früherkennungsindikatoren für Anpassungs- und Evolutionsschritte vor?
- Fordert der Umgang mit den Instrumenten eine kreative Auseinandersetzung mit zukünfigen Entwicklungsmöglichkeiten der Umwelt und der vorausschauenden und verantwortungsbewußten Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen heraus?

zu b): prosozial

- Bieten die Instrumente Gelegenheit, eigene Zielvorstellungen einzubringen, wird die Weiterentwicklung der persönlichen Kompetenz gefördert?
- Sind die Instrumente darauf ausgelegt, eine gegenseitige Vertrauensbasis zu schaffen, um konstruktive Konfliktlösungen zu ermöglichen?
- Ist "Lernen lernen" möglich, d.h. besteht die Gelegenheit zur Reflexion über Inhalt, Anwendungsform und Wirksamkeit des Problems und des eingesetzten Instruments?
- Fördern die Instrumente - auch über die engeren Grenzen der Aufgabenstellung hinaus - übergreifende Kommunikations- und Kooperationsprozesse?
- Bieten die Instrumente Möglichkeiten, persönliche Erfahrungen, Wertvorstellungen, Ängste usw. miteinzubringen?
- Sind Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, zur wechselseitigen Information und Evaluation gegeben?

zu c): partizipativ

- Fördern die Instrumente den aktiven Einsatz der Fachkompetenz ihrer Anwender und wird eine problem- und fachkompetenzabhängige situative "Umschichtung" von Entscheidungsbefugnissen ermöglicht?

- Werden Handlungsspielräume zur selbständigen Definition des Problems, zur Analyse und zur Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten eröffnet?
- Lassen es die Instrumente zu, daß der Entscheidungsschwerpunkt und die Problembearbeitung in einer Hand liegen?
- Wird auf eine "überzogene" Betonung der formalen Hierarchie verzichtet, und in welcher Weise bzw. wie transparent sind formale Eingriffsmöglichkeiten und Sanktionspotentiale geregelt?
- Lassen sich die Instrumente auch im Rahmen von Teams sinnvoll einsetzen?
- Stärken die Instrumente die Autonomie der Anwender(-gruppen), vermitteln sie Anstöße zur Selbstentwicklung und können die Instrumente prinzipiell unabhängig von der formalen Hierarchie inhaltlich ausdifferenziert und "dynamisiert" werden?
- Können die Instrumente auf eine "ganzheitliche" Aufgabenstellung ausgerichtet werden, die eine Abgrenzung des relevanten Problemlösungssystems ermöglicht und damit Autonomie gestaltbar macht?

Zur Gestaltungsperspektive "Auflösen starrer Kopplungsbeziehungen"

Das Prinzip der Entkopplung bezeichnet ein Auflösen "deterministischer" Zusammenhänge. Diese Zusammenhänge sind formal konstruiert und prinzipiell problemunabhängig. Sie äußern sich in Wenn-Dann-Schemata bzw. Verfahrensprogrammen, denen die Aufgabenerfüllung untergeordnet wird. Eine starke verfahrensbezogene Kopplung bietet vor allem in dynamischen und unkalkulierbaren Umweltsituationen große Nachteile, denn: die eigentliche Arbeit in einem eng gekoppelten System besteht primär nicht darin, ein Problem zu lösen, sondern Verfahrensrituale zu erfüllen. Probleme können/dürfen nur dann bearbeitet werden, wenn dafür ein eindeutig zuordnungsfähiges Verfahren aufgefunden werden kann. Die mit dieser klassisch-bürokratischen Steuerungsidee verbundenen Schwachstellen werden in der Managementlehre bereits seit geraumer Zeit diskutiert. Schlagworte wie Dezentralisierung, Zielorientierung, Delegation sind hierfür bezeichnend. Die meisten Managementinstrumente folgen jedoch immer noch mehr oder weniger verfahrensorientierten Konstruktionsprinzipien. Deshalb lassen sich vielfach Widersprüche zwischen dem Ziel der Flexibilisierung und einem nahezu "natürlichen" weil "wesensimmanenten" Bürokratisierungseffekt von Instrumenten aufzeigen.

In diesem Zusammenhang sind folgende "Testfragen" relevant:

- Ermöglichen/unterstützen die Instrumente eine problembezogene und veränderliche Zuordnung von Aufgaben, Ressourcen, Kompetenzen und Personal?
- Werden vorhandene Kopplungsregeln klar dargestellt und sind deren Veränderungsbedingungen bekannt?

- Sind die eingesetzten Verfahrensprogramme austauschbar bzw. an unterschiedliche Problemsituationen anpassungsfähig?
- Beziehen sich die Ausführungsbestimmungen auf die Klärung des Anwendungsrahmens, bzw. werden Vorgaben zur Art der Aufgabenerfüllung vermieden?
- "Passen" die Kopplungsmuster der Instrumente zum organisatorischen Umfeld (oder wird z.B. eine flexible, autonome Arbeitsgruppe durch restriktive Feinsteuerung wieder "gekoppelt")?

4.3 Stärken und Schwächen-Analyse von Managementinstrumenten

Bisher sollte deutlich geworden sein, daß entwicklungsorientierte Instrumente von folgendem Gestaltungsleitbild getragen werden: Anleitung zur Selbstentwicklung (statt Fremdentwicklung); Optimierung instrumenteller Netzwerke auf verschiedenen Gestaltungsebenen (statt Perfektionierung von Einzelinstrumenten); interaktive Entwicklung und Dynamisierung (statt formale Vorgabe, statische Ausrichtung und formale Absicherung).
Zusätzlich haben wir einige Idealkriterien entwickelt, mit denen in konkreterer Form überprüft werden kann, ob die jeweils ausgewählten Instrumente zu den von uns empfohlenen Gestaltungsperspektiven passen.

In dem nun folgenden Schritt sollen diese Kriterien zu einem ersten qualitativen Methodenvorschlag zur Analyse von Stärken und Schwächen aus entwicklungsorientierter Sicht zusammengefaßt werden. Zu diesem Zweck haben wir unsere Anforderungskriterien in Beurteilungsdimensionen zusammengefaßt, die ein "Netzwerk zur Stärken-Schwächen-Analyse von Managementinstrumenten" bilden (vgl. hierzu Abb. 5).

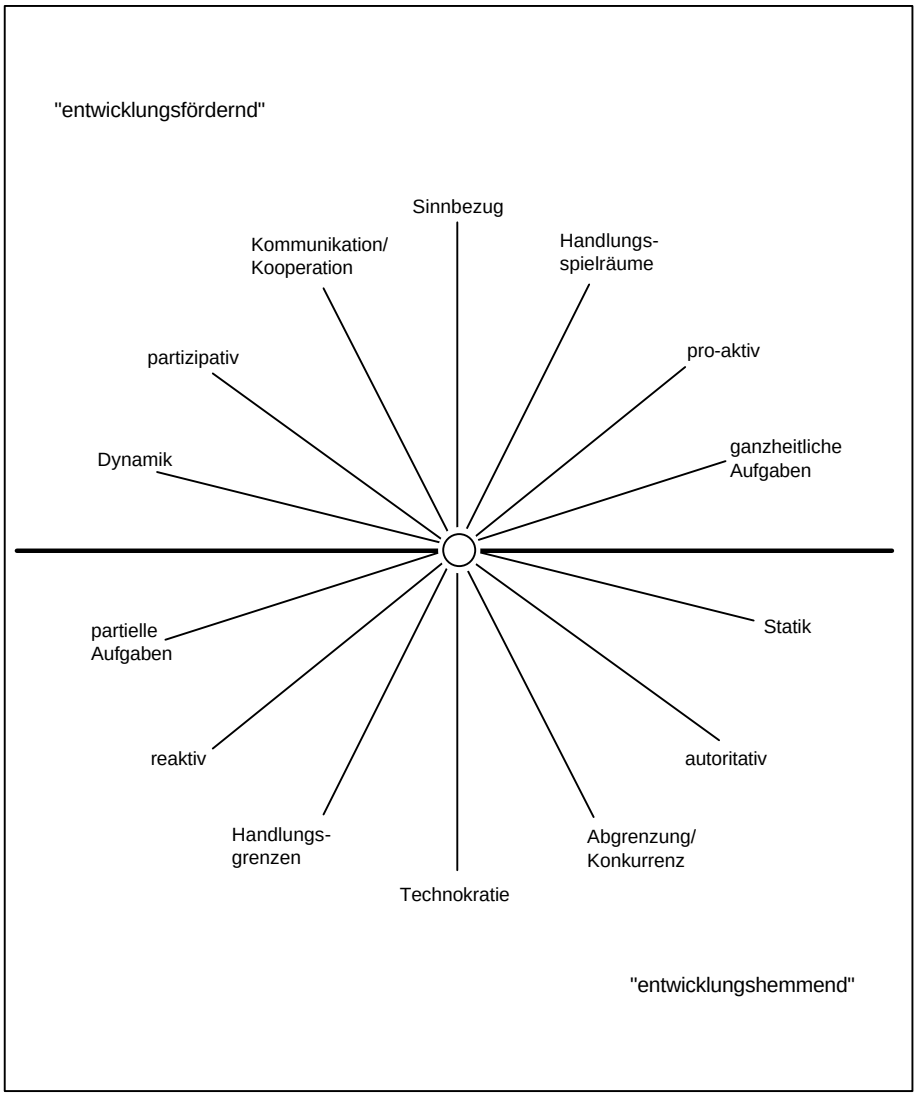

Abb. 5: Netzwerk zur Stärken-Schwächen-Analyse von Management-Instrumenten

Wie die obige Abbildung zeigt, sind die aus entwicklungsbezogener Sicht kritisch zu beurteilenden Merkmalsausprägungen unten und die eher positiv einzuschätzenden Ausprägungen oben angeordnet. Wir gehen dabei davon aus, daß sich die meisten der zuvor entwickelten Kriterien diesen Dimensionen zuordnen lassen und damit als Interpretationshilfen für die Merkmalspaare dienen können.[27] Beurteilt man ein Instrument mit Hilfe dieses Netzwerks, läßt sich erkennen, ob die analysierten Instrumente in das Gestaltungsleitbild des entwicklungsorientierten Managements passen. Zugleich werden auch Schwachstellen und damit Ansatzpunkte zur Überarbeitung dieser Instrumente deutlich.

27 Beispiele für solche Pattern-Netzwerke lassen sich in der Managementliteratur häufiger finden, vgl. z.B. Morgan 1988.

Wie jede Methodik läuft auch die hier vorgestellte Gefahr, mechanistisch angewandt und zum Selbstzweck zu werden. Bevor wir an einem Beispiel aufzeigen, wie diese Methodik eingesetzt werden kann, wollen wir deshalb einige Anwendungsregeln im Sinne eines "Manuals" aufstellen:

- Es empfiehlt sich, die Methodik interaktiv einzusetzen. Wesentlich ist also, daß die Beurteiler zu einem konsensuell erarbeiteten Gesamteindruck über die Stärken und Schwächen des evaluierten Instruments kommen.
- Es liegt außerdem auf der Hand, daß nur ordinal im Sinne von besser oder schlechter, angemessener oder weniger angemessen beurteilt werden kann.
- Jedes Merkmalspaar ist zweidimensional ausgelegt. Denn wir gehen davon aus, daß in einem Instrument beispielsweise sowohl dynamische als auch statische Elemente enthalten sind.
- Es werden nicht alle der hier genannten Dimensionen für jedes denkbare Instrument in Anspruch genommen werden können, so ist z.B. eine Stellenbeschreibung oder ein Leistungsbeurteilungs-System prinzipiell zunächst einmal nicht proaktiv sondern reaktiv ausgerichtet. Und für andere Instrumente mag sich die Beurteilung einzelner Dimensionen als müßig erweisen, weil diese nicht intendiert sind.
- Eine genauere Beurteilung ist nur für ein konkretes Instrument in einer konkreten Anwendungssituation möglich. Insofern sind die später von uns diskutierten Beispiele "idealtypisch", da wir nur von der "Papierform" ausgehen können und Anwendungsfragen weitgehend ausgeklammert bleiben. Für die Einschätzung praktischer Stärken und Schwächen sind jedoch weniger diese idealtypischen Bestandteile von Bedeutung, sondern ihre Anwendungspraxis. Deshalb ist z.B. zu erwarten, daß unterschiedliche Anwendergruppen das gleiche Instrument auch unterschiedlich beurteilen, weil sie es unterschiedlich konstruieren. So kann beispielsweise die Delegation als Konzept für ein aufgabenbezogenes dynamisches Lernen aber auch als entpersönlichtes Disziplinierungsinstrument ausgestaltet werden. Das Leistungsprofil eines Instruments ist deshalb anwendungsspezifisch und wird "interaktiv konstruiert". Diese interaktive Entwicklung eines anwendungsspezifischen Leistungsprofils sowie die damit verbundene Bewertung des Entwicklungsnutzens von Instrumenten soll durch die vorliegende Methodik unterstützt werden.

Eine fiktive Fallsituation als Anwendungsbeispiel

Im folgenden wollen wir die Anwendung unserer Stärken und Schwächen-Analyse beispielhaft skizzieren. Dazu konstruieren wir eine fiktive Ausgangssituation[28], um eine idealtypische Anwendung unserer Stärken- und Schwächen-Analyse beispielhaft zu demonstrieren.

---

28 Die Anregung für unsere konstruierte Ausgangssituation haben wir aus verschiedenen empirischen Fällen bzw. Problemsituationen aus Ulich et al. 1989, Odiorne 1980 und Stiefel 1980 gewonnen. Im Rahmen weiterer Forschungsaktivitäten ist geplant, empirische Fallstudien durchzuführen.

Die Ausgangssituation

Als Ausgangspunkt dieses (konstruierten) Demonstrationsbeispiels wählen wir ein mittelständelständisches Unternehmen aus der Metallindustrie, das im Produktionsbereich vor geraumer Zeit von Fließbandfertigung auf Fertigungsinseln umgestellt hat. Damit einher ging die Einführung von teilautonomen Arbeitsgruppen, die selbstbestimmend ihren Aufgabenbereich hinsichtlich der Arbeitsorganisation gestalten konnten. Die Aufgaben werden von einem Meister an die Arbeitsgruppen übertragen, der durchschnittlich zwei bis drei Arbeitsgruppen betreut und auftretende Koordinationsprobleme zwischen den Gruppen regelt. Die Arbeitsgruppen wählen jeweils eine Kontaktperson, die zum einen gruppeninterne Probleme mit dem Meister erörtert, zum anderen neue Informationen (z.B. Veränderung der Aufgabenstellung, Einstellung neuer Mitarbeiter, veränderte Maschinenlaufzeiten usw.) an die Gruppe weitergibt. Um zu gewährleisten, daß die Gruppenmitglieder an verschiedenen Positionen der Fertigungsinsel einsatzfähig sind, wurden auf freiwilliger Basis Weiterqualifizierungsmaßnahmen in der Regel außerhalb der Arbeitszeit angeboten, die allerdings nicht von allen Gruppen gleichermaßen angenommen wurden. Die Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen führte in einigen Gruppen zu verstärkten persönlichen Problemen, Bürokratisierungseffekten und informellen Machtstrukturen, die z.T. erhebliche Produktivitätsverluste mit sich brachten. Daraufhin entschloß sich die Unternehmensleitung, zwei neue Instrumente zusätzlich einzusetzen. Zunächst wurde versucht, über Management by Objectives ein höheren Zielerreichungsgrad sicherzustellen. Die Ziele wurden jeweils am Anfang des Jahres zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern in einem offenen Gespräch vereinbart, um am Ende des Jahres einen Soll/Ist-Vergleich anzustellen, in dem Ursachen für aufgetretene Abweichungen analysiert wurden. Damit sollte sichergestellt werden, daß die Unternehmensziele von der Geschäftsleitung, über die Hauptabteilungsleiter und Abteilungsleiter bis zur Meisterebene immer stärker ausdifferenziert und operationalisiert werden. Die mit den Meistern vereinbarten Ziele wurden in Form von Aufgaben an die teilautonomen Arbeitsgruppen übertragen. Die Gruppen selber wurden am Zielvereinbarungsprozess nicht beteiligt, sie hatten aber die Möglichkeit, über ihre Kontaktperson Schwierigkeiten und Probleme bzw. Zielvorstellungen der Gruppe an den Meister weiterzuleiten, der diese in seinem Zielvereinbarungsprozeß berücksichtigen konnte. Zusätzlich zum MbO wurden als Schulungsmaßnahme für die Meister Lernpartnerschaften eingeführt. Da sich die Aufgabe der Meister aufgrund des Einsatzes teilautonomer Arbeitgruppen stärker in Richtung Koordination, Beratung und Problemlösung verändert hatte, sollten mit Hilfe von Lernpartnerschaften den Meistern verstärkte Hilfestellung in diesen neuen Aufgaben angeboten werden. Die Lernpartnerschaften wurden in der Regel zwischen den Abteilungsleitern und den Meistern gebildet, allerdings übernahmen erfahrene Meister auch selbst die Rolle des Betreuers, insbesondere bei neuen und jüngeren Mitarbeitern. Diese Lernpartnerschaften wurden insgesamt von den Meistern positiv beurteilt, wobei allerdings auch negative Effekte wie Konkurrenzdenken, Probleme mit der Person des Betreuers bzw. des Betreuten zu beobachten waren.

Nach der Darstellung dieser Ausgangssituation wollen wir beispielhaft eine Demonstration unserer entwicklungsorientierten Stärken-/Schwächen-Analyse durchführen. Dabei muß vorweg betont werden, daß wir hier gegen eine zentrale Anwendungsregel unserer Methodik "verstossen", denn im konkreten Anwendungsfall kann eine Einschätzung der Instrumente nur von den Betroffenen selbst und in interaktiver Weise geleistet werden.

Die drei in unserem Fall eingesetzten Instrumente aus den Bereichen Organisation, Führung und Personal (teilautonome Arbeitsgruppen, MbO und Lernpartnerschaften) werden in zwei Schritten analysiert:

a) die einzelne Instrumente werden auf ihren entwicklungsfördernden bzw. -hemmenden Charakter hin überprüft.
b) das "Zusammenspiel" der Instrumente bzw. das Gesamtpaket wird hinsichtlich eines entwicklungsorientierten Gestaltungsleitbildes analysiert.

Zu Beginn unserer Analyse werden wir jeweils die konstitutiven Elemente der einzelnen Instrumente stichwortartig zusammenfassen. Am Instrument "teilautonome Arbeitsgruppen" nehmen wir zur Demonstration eine detailliertere Einschätzung unserer Beurteilungsdimensionen (vgl. Abb. 5) vor, während die Analyse von MbO und Lernpartnerschaften in verkürzter Form durchgeführt wird.

Teilautonome Arbeitgruppen

<u>Konstitutive Elemente:</u> Autonomie in bezug auf die Arbeitsorganisation; Kontaktperson; job rotation; kollektive Verantwortung; Einsatz im operativen Bereich

<u>Handlungsspielräume/Handlungsgrenzen</u>

Mit der Einführung von teilautonomen Arbeitsgruppen wurden die Handlungsspielräume der Gruppe bzw. der Gruppenmitglieder hinsichtlich der Arbeitsorganisation erhöht. Die Gruppe bekam einen Aufgabenbereich zugewiesen, den sie selbstorganisierend bearbeiten konnte und für den sie kollektiv verantwortlich war. Die Frage bleibt allerdings, wie weit diese Handlungsspielräume gewährt wurden. Die Gruppe hatte in unserem Fall nur beschränkte Möglichkeiten die Arbeitsverfahren zu wählen, Personalentscheidungen zu treffen, Ziele und Leitideen selbständig zu vereinbaren. Handlungsgrenzen waren sicher durch die übergeordneten Ziele und Leitbilder der Gesamtorganisation gegeben. Da die Gruppen eher geringe Möglichkeiten hatten, ihre eigenen Zielvorstellungen einzubringen, ist eine Übereinstimmung zwischen Gruppenzielen und Systemzielen nicht notwendigerweise gewährleistet, so daß daraus ein gewisses Konfliktpotential resultierte.

<u>Ganzheitliche Aufgaben/partielle Aufgaben</u>

Die teilautonomen Gruppen hatten ganzheitliche Aufgabenstellungen zu bewältigen, d.h. die Aufgabe wurde nicht mehr völlig ausdifferenziert, in Einzelaufgaben "zerstückelt" und einzelnen Stellen zugeschrieben, sondern ganzheitlich in Form von Fertigungsinseln an die Gruppe übertragen. Insofern wurde für den einzelnen sein Beitrag zur Erfüllung der ganzen Aufgabe stärker nachvollziehbar und somit die Entfremdung von der Arbeit verringert. Allerdings mußten die Gruppenmitglieder multipel einsatzfähig sein, so daß sie auch qualitativ verschiedenartige Aufgaben übernehmen konnten und job rotation möglich war. Da die dazu notwendigen Qualifikationsmaßnahmen von einigen Gruppen nicht angenommen wurden, zeigte sich, daß z.T. die "Zerstückelung" der Aufgaben jetzt nur eine Ebene tiefer, also von der Gruppe, vorgenommen wurde und sich ein "Spezialistentum" herausbildete.

Kommunikation und Kooperation/Abgrenzung und Konkurrenz

Die teilautonome Arbeitsgruppen benötigten ein hohes Maß an Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Neben der organisatorischen Gestaltung der Aufgabe mußte somit gleichzeitig die kommunikative Kompetenz sowie das prosoziale Verhalten der Mitarbeiter geschult werden. Auf der anderen Seite waren aber immer wieder "Profilierungstendenzen" und damit informelle Machtstrukturen festzustellen, die eine offene Kommunikation blockierten. Zudem bestand die Gefahr der Abschottung gegenüber anderen Gruppen, wodurch Konkurrenzdenken gefördert und das Gesamtsystem aus den Augen verloren wurde.

Dynamik/Statik

Gruppenprozesse sind eigendynamisch. Aufgrund dieser Dynamik waren je nach Gruppe sowohl positive als auch negative Effekte feststellbar. Insofern waren gruppendynamische Effekte von der sozialen Kompetenz der Gruppenmitglieder abhängig. War diese nicht oder nur unzureichend vorhanden, konnte es zu schwerwiegenden persönlichen Konflikten und Stigmatisierungseffekten innerhalb der Gruppe kommen, wobei die Interaktionen nicht mehr von Vertrauen, gegenseitiger Akzeptanz und dem Willen zur Zusammmenarbeit, sondern von Mißtrauen und persönlicher Ablehnung geprägt waren. Um "unkalkulierbaren" gruppendynamischen Prozessen aus dem Weg zu gehen, waren auch Bürokratisierungseffekte feststellbar, die versuchten, die Dynamik der Gruppe durch exakt festgelegte "Spielregeln" in den Griff zu bekommen. Zudem führte die Eigendynamik der Gruppe teilweise zu Ergebnissen, die vom Management nicht vorauszusehen und auch nicht intendiert waren, so daß "von oben" gegengesteuert wurde.

Partizipativ/autoritativ

Die teilautonomen Arbeitsgruppen waren partizipativ angelegt, d.h. es bestand eine annähernd symmetrische Machtverteilung zwischen den Gruppenmitgliedern, so daß jeder seine Vorstellungen, Ziele und Wünsche in die Gruppe einbringen konnte. Die Gruppe wählte eine Kontaktperson, die ihre Bedürfnisse auf der nächst höheren Hierarchiestufe vertreten konnte. Die teilautonomen Arbeitsgruppen

hatten keinen formalen Führer, sie führten sich selbst. Dennoch bildeten sich informelle Führer heraus. So wurde etwa die von der Gruppe gewählte Kontaktperson häufig ein solch informeller Führer, da er aufgrund seiner Stellung über ein mehr an Informationen verfügte und "Anweisungen" an die Gruppe quasi von "oben nach unten" weitergab. Desweiteren konnte die Gruppe nur in beschränktem Maße an der Entscheidungsfindung partizipieren, lediglich die Entscheidungsumsetzung wurde "autonom" auf sie übertragen.

Pro-aktiv/reaktiv

Die teilautonomen Arbeitsgruppen waren für die Erfüllung der Aufgabe verantwortlich. Insofern wurde aktives, verantwortliches Handeln unterstützt. Dabei mußte sich allerdings jedes Gruppenmitglied seiner Verantwortung bewußt sein, denn es bestand auch die Gefahr der Abschiebung von Verantwortung auf unpersönliche Gruppenregeln oder auf einzelne Gruppenmitglieder. Die zweite Dimension von Proaktivität, das Vorausschauende im Handeln, war mit der Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen nur marginal intendiert, da die Gruppen nicht die Möglichkeit hatten, ihre Aufgabenstellungen grundsätzlich zu verändern. Inwieweit die Gruppen über ihre Kontaktpersonen Möglichkeiten hatten, Vorschläge und neue Ideen in die Organisation miteinzubringen, bleibt eher fraglich, so daß hier aus entwicklungsorientierter Sicht ein gewisser Nachholbedarf besteht. Auch bestand innerhalb der Gruppe die Gefahr eines "group thinks", wodurch neue Ideen und eine aktive, vorausschauende Auseinandersetzung mit Veränderungen blockiert wurden.

Sinnbezug/Technokratie

Grundsätzlich erlauben teilautonome Arbeitsgruppen dem einzelnen, einen stärken Sinnbezug zu seiner Arbeit zu erkennen, da er an einer ganzheitlichen Aufgabenstellung beteiligt ist und sich als Person stärker als etwa in klassisch arbeitsteiligen Organisationen einbringen kann. Probleme treten immer dann auf, wenn die Leitideen des Systems mit den Leitideen der Gruppe nicht übereinstimmen. Die Möglichkeiten, zu einer offenen Diskussion mit allen Betroffenen und zu einer konsensuellen Übereinstimmung zu kommen, waren in unserem Fall gering. Es wurde versucht, mit einer stärkeren Zielkopplung Handlungsspielräume wieder zu begrenzen und zu bürokratisieren. Auch die Gruppen selbst hatten teilweise durch restriktive, subtilere Feinsteuerungsmechanismen auf der Wertebene zu einem solchen Bürokratisierungseffekt beigetragen.

Im folgenden ist das Profil des Instruments teilautonome Arbeitsgruppe beispielhaft in unser Stärken/Schwächen Modell eingearbeitet.

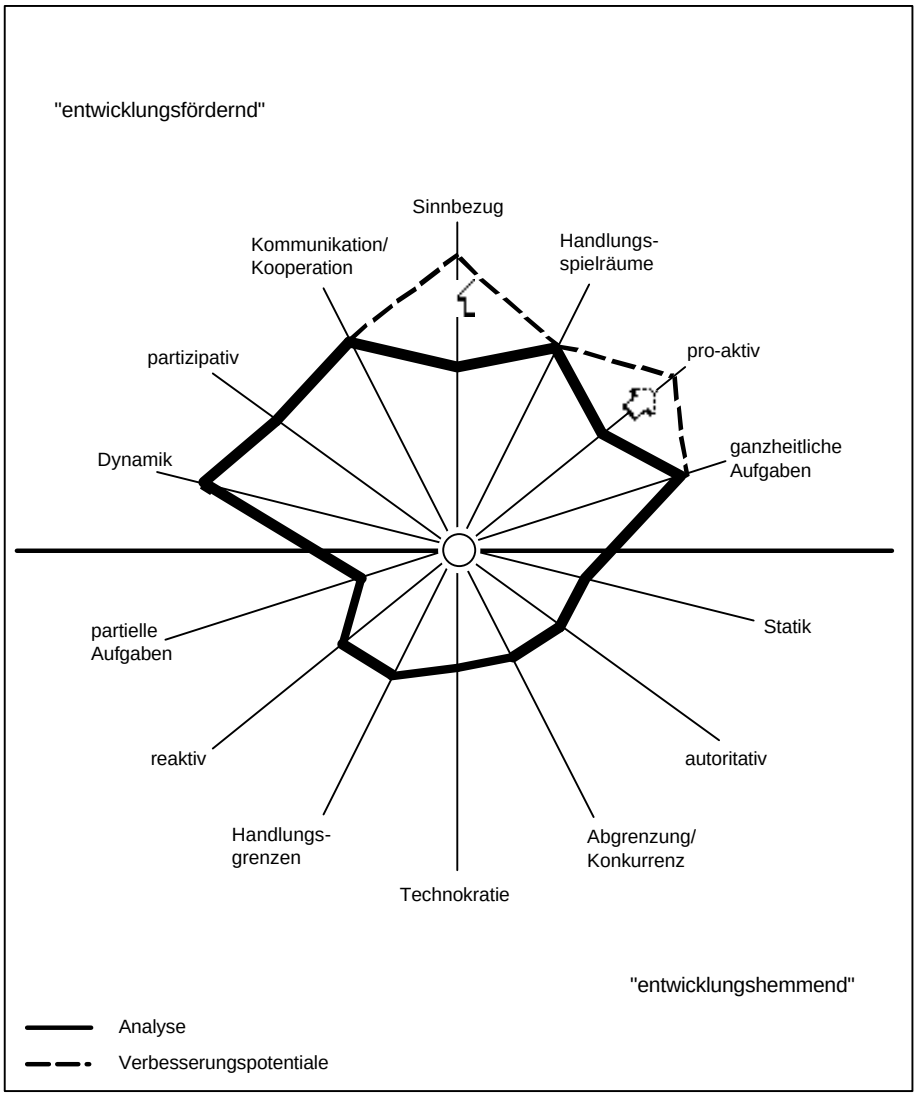

Abb. 6: Stärken/Schwächen- Profil der teilautonomen Arbeitsgruppe

Insgesamt gesehen, ist die Einführung von teilautonomen Arbeitsgruppen eher als entwicklungsfördernd einzustufen. Die gestrichelte Linie zeigt an, welche Beurteilungsdimensionen aus entwicklungsorientierter Sicht stärker zur Geltung kommen könnten und wo Verbesserungsmöglichkeiten liegen.

Für die anderen zwei Instrumente, nämlich MbO und Lernpartnerschaften, können wir uns bei der Analyse der einzelnen Merkmalsausprägungen auf eine spiegelstrichartige Aufzählung der wesentlichen Punkte beschränken.

Management by Objectives

<u>Konstituierende Elemente:</u> Zielvereinbarung, Vorgesetzter/Mitarbeiter-Gespräch, Kaskadenprinzip, Einjahresplanung, Delegation, Ergebniskontrolle

Für MbO sieht unser Pattern wie folgt aus:

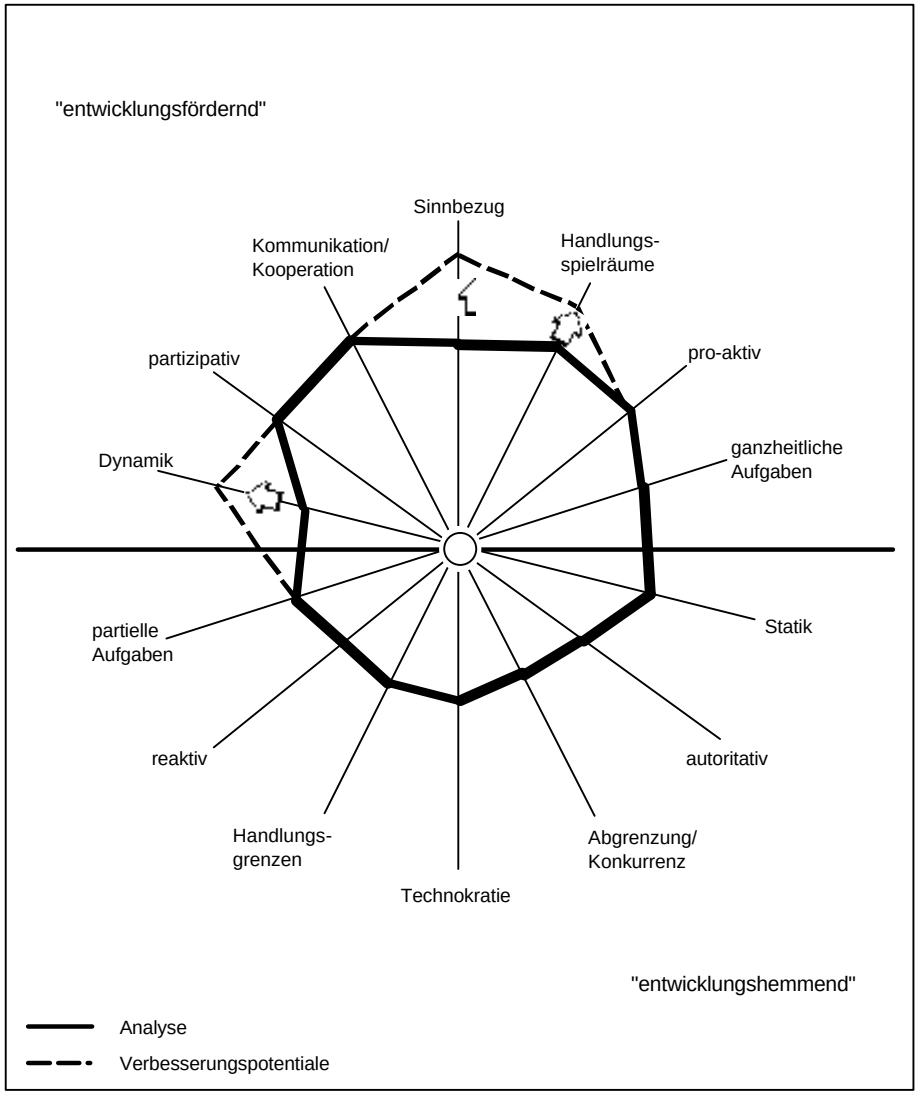

Abb. 7: Stärken/Schwächen- Profil des Management by Objectives

Dieses Pattern läßt sich wie folgt interpretieren:

- MbO besaß hier starke partizipative und kommunikative Momente, da ein "echter" Zielvereinbarungsprozeß zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter angestrebt wurde.
- Ziele wurden nicht auf allen Hierarchieebenen vereinbart, so daß daraus insbesondere mit den teilautonomen Arbeitsgruppen Zielkonflikte entstehen konnten.

- MbO hatte hier relativ wenig Dynamik, da die Zielvereinbarungen über zu lange Zeiträume getroffen wurden, in denen sich die Situation bereits wieder ändern konnte.
- Starke zielbezogene Kopplungsmuster engten Handlungsspielräume eher ein, als daß sie diese erweiterten.
- Eine Verbesserung des Sinnbezugs der Handlungen wurde nur marginal erreicht, da das Wertsystem der Organisation sowie des einzelnen in der Regel nicht zur Diskussion stand. Insbesondere dann nicht, wenn im Zielvereinbarungsprozess nur "rationale", auf konkreten Fakten beruhende Argumente zugelassen wurden oder Mitarbeiter dazu tendierten, es dem Vorgesetzten "irgendwie recht zu machen".
- Die Aufgaben wurden eher ganzheitlicher, da die Mitarbeiter weniger an Arbeitsverfahren gebunden und für eine Aufgabe bzw. ein Ziel als Ganzes verantwortlich waren.

Eine gesamte Einschätzung unseres beispielhaften MbO-Patterns ergibt, daß MbO sich gegenüber Entwicklung hier relativ indifferent verhält: MbO ist weder eindeutig "entwicklungsfördernd" noch "entwicklungshemmend".

Lernpartnerschaften

Konstituierende Elemente: Betreuung durch einen erfahreneren Mitarbeiter, Verbesserung der fachlichen Qualifikation und der sozialen Kompetenz, Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, Betreuung über einen längeren Zeitraum, Zukunftsperspektive.

Unser Pattern für die Lernpartenerschaft sieht wie folgt aus:

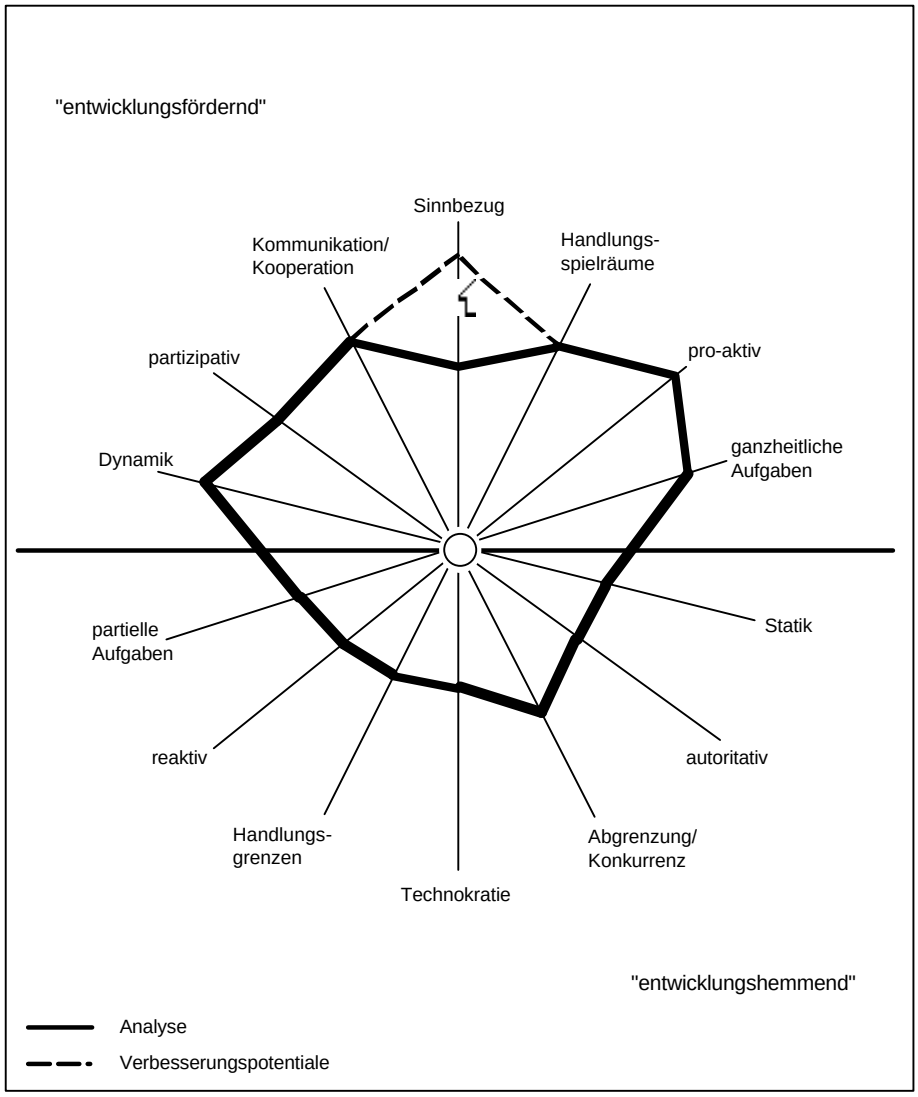

Abb.8: Stärken/Schwächen-Profil der Lernpartnerschaften

Die Interpretation unseres Patterns ergibt:

- Die Lernpartnerschaften waren hier eher entwicklungsfördernd, da sie vor allem die Kooperation zwischen den Lernpartnern verbesserten und proaktiv, im Sinne von vorausschauend, versuchten, die Mitarbeiter für zukünftige Aufgaben zu qualifizieren, so daß damit auch die zukünftigen Handlungsspielräume der Mitarbeiter erweitert wurden. Allerdings wurden sie in unserem Fall zunächst eher reaktiv eingesetzt, um die bereits aufgetretenen Probleme durch Qualifikations-maßnahmen besser in den Griff zu bekommen.

- Dieses Instrument besaß eine relativ hohe Dynamik, da die Lernpartner je nach Situation bzw. persönlicher Reife neue Lernziele und -inhalte thematisieren konnten und die formalen Regelungen eher gering waren.
- Die Lernpartnerschaften waren vom Konzept her "individualistisch" angelegt, so daß Gefahr eines Konkurrenzdenkens sowohl von seiten der Betreuer als auch von seiten der Betreuten bestand, wenn sich etwa Betreuer durch Lernpartnerschaften selbst profilieren wollten und die Betreuten sich verstärkt gegeneinander abgrenzten.
- Insgesamt gesehen, hing der Erfolg von Lernpartnerschaften sehr stark von den Persönlichkeiten der Lernpartner (insbesondere des Betreuers) ab, so daß einerseits eine echte partnerschaftliche Beziehung entstehen konnte, die es erlaubte, über Sinnfragen offen zu diskutieren, auf der anderen Seite aber auch hierarchische und autoritativ gestaltete Beziehungen Offenheit und Vertrauen verhindern konnten.

Analyse der drei Instrumente als "Ganzes"

Nach der Einschätzung der einzelnen Instrumente kommen wir nun zum zweiten Schritt unserer Methodik, nämlich wie die Instrumente aus entwicklungsorientierter Sicht aufeinander abgestimmt sind. Dazu legen wir die einzelnen Netzwerk-Patterns übereinander. Eine erste Betrachtung unserer Patterns ergibt, daß die drei Instrumente als Ganzes betrachtet, keine stark gegenläufigen Gestaltungsimpulse enthalten. Insbesondere die Instrumente teilautonome Arbeitsgruppen und Lernpartnerschaften sind im wesentlichen von den gleichen Gestaltungsimpulsen getragen. Eine genauere Analyse der Patterns führt zu folgenden Ergebnissen:

- Alle drei Instrumente betonen sehr stark die Kommunikation und Kooperation sowie das Eröffnen von Handlungsspielräumen, wobei von den Instrumenten selber dazu auch gegenläufige Impulse ausgehen. So wird etwa durch MbO und Lernpartnerschaften zwar Kommunikation und Kooperation gefördert, allerdings auch, aufgrund der individualistischen Orientierung der Instrumente, Konkurrenzdenken und Abgrenzung.
- In bezug auf die Dynamik der Instrumente zeigt ein MbO eine leicht gegenläufige Tendenz zu den anderen beiden Instrumenten, so daß hier sicher erste Ansatzpunkte für eine bessere Integration von MbO in das Gesamtpaket gegeben sind.
- Gemeinsam ist wohl allen Instrumenten, daß der Sinnbezug des Handelns nicht sehr stark ausgeprägt ist, da sie eher ein zielbezogenes als ein sinnbezogenes Kopplungsmuster beinhalten.
- Die ziel-/problemorientierte Vernetzung der Instrumente über die verschiedenen Gestaltungsebenen (Organisation, Führung und Personal) weist Defizite auf. Bei der Einrichtung einer teilautonomen Arbeitsgruppe geht es um die Förderung der Autonomie und Selbstbestimmung der Gruppe, so daß eine Orientierung an ganzheitlichen Aufgaben möglich wird. MbO hingegen setzt am Individuum an und will organisationale und individuelle Ziele aufeinander abstimmen, um so einen besseren

Zielerreichungsgrad und damit effizienteres Arbeiten für die Gesamtorganisation zu gewährleisten. Die teilautonomen Arbeitsgruppen werden allerdings in diesen Prozeß nicht integriert. Um MbO mit dem Instrument "teilautonome Arbeitsgruppe" kompatibler zu machen, müßte MbO stärker gruppenorientiert sein und auf allen Hierarchieebenen ansetzen. D.h. es werden sowohl individuelle Ziele als auch Gruppenziele etwa mit den teilautonomen Arbeitsgruppen vereinbart, die es dann aufeinander abzustimmen gilt. Wenn die Ziele der einzelnen stärker in Beziehung zu den Zielen der Gruppe gesetzt werden, kann auch Konkurrenzdenken verringert werden.

- Lernpartnerschaften sind ebenfalls auf das Individuum konzentriert, so daß hier verstärkt Lernziele in Richtung soziale Kompetenz, etwa Kommunikation, Integration und Partizipation in Gruppen, definiert werden müssen.

Abschließend wollen wir betrachten, inwieweit die Instrumente als Ganzes einen Kontext schaffen, der Selbstentwicklungsprozesse fördert bzw. initiiert. Dieser Kontext besteht bei den hier analysierten Instrumenten im wesentlichen aus einer Schaffung von Handlungsspielräumen hinsichtlich der Arbeitsorganisation und der Arbeitsverfahren. Die hier gewährten Selbstentwicklungsmöglichkeiten werden aber durch eine verstärkte Zielkopplung in einem beschränkten Rahmen gehalten. Somit wird mit den Instrumenten insgesamt auf eine starke Fremdkontrolle verzichtet und Freiraum für Kommunikationsprozesse gewährt, allerdings nur innerhalb gewisser vordefinierter Grenzen. Das Aufzeigen von Entwicklungsmöglicheiten geschieht eher auf der Ebene des Individuums als auf der der Gruppen, so daß damit für die Selbstentwicklung des sozialen Systems Abstimmungsprobleme zwischen individuellen und systemischen Entwicklungs-"Pfaden" entstehen. Das Fazit unserer Überlegungen ist, daß die hier eingesetzten Instrumente durchaus einen Rahmen bilden, der Entwicklungsprozesse fördert, allerdings nur, wenn die Instrumente stärker aufeinander bezogen und gruppen- bzw. problemorientierter eingesetzt werden.

Die hier vorgestellte Methodik stellt eine Möglichkeit dar, wie Instrumente im konkreten Anwendungsfall überprüft werden können. Sie garantiert allerdings nicht, daß bei "richtiger" Anwendung auch tatsächlich die Entwicklungsfähigkeit eines sozialen Systems erhöht wird. Denn Entwicklung bedeutet nicht das "Beherrschen" einer Stärken-/Schwächen-Analyse oder das Wissen um entwicklungsfördernde Instrumente, sondern Entwicklung findet zuerst in unseren "Köpfen" statt.

5. Anmerkungen zum "Entwicklungsstand" einer entwicklungsbezogenen Managementlehre

Mit den folgenden Anmerkungen werden zwei Absichten verfolgt:

- Wir wollen die wesentlichen Argumentationslinien dieses Beitrags nochmals kurz nachzeichnen. Dabei sollen, über eine Zusammenfassung hinausgehend, einige weiterführende Schlußfolgerungen und Interpretationen zur Entwicklungsfunktion der Managementlehre aufgezeigt werden.
- Außerdem sollen im zweiten Schritt ausgewählte Konsequenzen dieses Ansatzes für die Managementforschung skizziert werden.

Ziel dieses Beitrages ist es aufzuzeigen, wie Wandel und Veränderung durch Managementleistungen in Entwicklungsprozesse transformiert werden können. Dazu haben wir Basiskonzepte identifiziert, mit deren Hilfe ein entwicklungsorientiertes Verständnis der Managementlehre herausgearbeitet werden kann:

- Die Konstruktion von "Entwicklungsmöglichkeiten" übernimmt hierbei die Funktion, aus der Vielfalt von Wandlungsprozessen und diskontinuierlich erscheinenden Veränderungen eine Auswahl zu treffen, sie hinsichtlich ihrer Bedeutung für das System zu interpretieren und ihnen somit Sinn zu verleihen. Erst durch diese "Konstruktion" wird es möglich, in der Veränderung die Entwicklung zu erkennen. Bei der Konstruktion von Wirklichkeiten geht es deshalb darum, einen Standpunkt zu gewinnen, zu "konstruieren", der Entwicklung in der Veränderung erlaubt. Da Entwicklung immer nur in Form von Selbstentwicklung möglich ist, können solche Prozesse nur "selbstorganisierend" erarbeitet werden. Dabei ist die Lernfähigkeit (single-, double- und deutero-learning) Voraussetzung, "Einsicht in das Selbst" zu nehmen, dieses "Selbst" in Frage zu stellen und weiterzuentwickeln.
- Die Gestaltungsperspektiven des entwicklungsbezogenen Managements sind dann darauf ausgerichtet, in und mit solchen Entwicklungsprozessen eine Identität des Ganzen aufrechtzuerhalten oder neu zu schaffen, d.h. Möglichkeiten zu finden, den Handlungen in einem System Sinn zu geben, sie zu "binden". Dies scheint uns nur möglich, wenn im Zuge veränderlicher, fluktuierender Hierarchien (immer wieder) Interaktionsspielräume eröffnet werden, in denen Handlungen aufeinander bezogen werden können. Dieses Öffnen und "ständige Offenhalten" von Interaktionsspielräumen erfordert Flexibilität - allerdings nicht im Sinne der völligen Entkopplung, denn damit würde sich ein System auch von seiner Identität, von seinem Sinn abkoppeln und damit auflösen. Vielmehr geht es darum, durch veränderliche Kopplungsmuster Interaktionsspielräume auszuweiten und auch neue Sinnbezüge des Handelns zu ermöglichen.
- Damit ändert sich nicht zuletzt auch das Gestaltungsleitbild für die Hilfsmittel oder Instrumente, mit denen Managementaktivitäten "verwirklicht" werden.

Wenn wir diesen Beitrag mit Anmerkungen zu einigen Konsequenzen dieser entwicklungsorientierten Managementvorstellungen abschließen, dann deshalb, weil die sich mit diesem Konzept verbindenden Forschungs- (und "Praxis"-)Lücken unübersehbar sind.
Am Beispiel von drei (nach subjektiver Wichtigkeitseinschätzung) ausgewählten Problembereichen wollen wir solche Lücken verdeutlichen und damit nicht zuletzt auch Perspektiven für weitere Forschungsaktivitäten aufzeigen.

Konzeptionelle Grundlagen einer entwicklungsorientierten Managementlehre

Die zuvor vorgestellten Basiskonzepte sind weitgehend außerhalb der Managementlehre entwickelt worden. Überlegungen, wie man die Ergebnisse dieser Forschung für das entwicklungsorientierte Gestalten und Lenken von Systemen nutzbar machen kann, stehen noch am Anfang. Die Managementlehre erarbeitet sich diese Konzepte häufig assoziativ und greift auf Analogien aus dem naturwissenschaftlichen Bereich zurück. Die "Tragfähigkeit" solcher Analogien wird - mit Blick auf den gegenwärtigen Stand der sozialwissenschaftlichen Diskussion sicher nicht zu unrecht - gelegentlich scharf kritisiert (vgl. Mayntz 1990). Dies gilt z.B. auch für das Basiskonzept des Konstruktivismus sowie für die Theorie selbstorganisierender Systeme. Mit dem dritten von uns herangezogenen Basiskonzept, dem "Lernen", beschäftigt sich die Managementlehre zwar bereits seit längerer Zeit, dennoch sind auch hier einige grundsätzliche Probleme nach wie vor ungelöst. Die Fragen, wodurch sich institutionelles von individuellem Lernen unterscheidet, welche Einflußgrößen auf der individuellen und kollektiven Ebene jeweils wirksam sind und wie man diese erfassen und bewerten kann, sind nach wie vor aktuell.

Empirisch-methodische Probleme

Gerade das Problem des kollektiven Lernens deutet auch auf forschungsmethodische Lücken hin. Die Fragen, was lernt ein System, wie lernt ein System, wie lassen sich kollektive Wissensbestände messen und bewerten sind mit den in der Managementlehre üblichen empirisch-methodischen Instrumentarien nur schwer zu erfassen. Adäquate Forschungsmethoden wie soziale Netzwerkanalyse, cognitive mapping, narrative Interviews finden in der Managementlehre bislang nur wenig Verwendung und sind auch noch wenig entwickelt. Ebenso braucht die Umsetzung eines entwicklungsorientierten Managements geeignete Methoden, die eine empirische Analyse der Entwicklungsfähigkeit von sozialen Systemen erlauben. Wir haben dazu mit unserer Stärken- und Schwächen-Analyse bereits einen ersten Vorschlag gemacht, der allerdings einer empirischen Anwendung und Überprüfung bedarf.

Das Theorie-Praxis Problem

Die entwicklungsorientierte Managementlehre ist eine Konstruktion unter mehreren. Sie unterscheidet sich u.a. auch von den Konstruktionen einer entwicklungsorientierten Managementpraxis. Dies ist unvermeidlich und notwendig. Unvermeidlich deshalb, weil "Wissenschaft" und "Praxis" unterschiedliche Systeme mit verschiedenartigen Sinnreferenzen sind und auch nur sein können. Notwendig deshalb, weil beide Systeme offensichtlich in einer Art "Sinn-Symbiose" leben und somit füreinander (unverzichtbar) nützlich sind. Diese Nützlichkeit kann allerdings nur dann "spielen", wenn man beiden Systemen läßt, was ihre Identität ausmacht. "Sinnvoll" ist deshalb weder eine "Praxeologisierung" der Wissenschaft noch eine "Verwissenschaftlichung" der Praxis, sondern vielmehr ein Zusammenfließen unter gegenseitiger Beachtung und Achtung der Grenzen.

Wenden wir dabei, wie an anderer Stelle bereits angedeutet, die entwicklungsorientierte Managementlehre auf sich selbst an, so bedeutet dies wohl u.a., die interaktive Ausrichtung des Theorie-Praxis-Austausches zu intensivieren und qualitativ zu überdenken. Dabei kann man vielleicht wenigstens in einem Punkt eine gemeinsame Ausgangsbasis erkennen: Managementwissenschaftler werden in ihrem eigenen Arbeitszusammenhang immer mehr auch zu Managementpraktikern[29], und Managementpraktiker erleben sich in einer zunehmend kommunikationsoffeneren Zeit vielleicht auch immer mehr als "Theoretiker", etwa indem ihre Hinterkopftheorien verstärkt hinterfragt und "ans Tageslicht" befördert werden und in ihrer Sinnhaftigkeit zur Disposition stehen.

Vielleicht ist es für ein verbessertes wechselseitiges Verständnis auch förderlich, wenn wir davon ausgehen, daß Manager wie Wissenschaftler auch "konstruktivistisch" arbeiten - vielfach wohl ohne sich dessen bewußt zu sein oder sein zu wollen. Vielmehr glauben sie oder geben sie vor, anhand objektiver Kriterien rational zu handeln. Gleichzeitig verfolgen sie jedoch mit Charisma, überzeugtem und überzeugendem Engagement und großer Energie die Verwirklichung ihrer Konstruktionen. Anders ausgedrückt, sie versuchen, andere von ihren Wirklichkeitskonstruktionen zu überzeugen, sei es nun im Sinne der "herrschenden Praxis" oder der "herrschenden Lehre".

Welche Konsequenzen, so kann abschließend gefragt werden, können sich daraus für ein "interorganisationales Lernen" zwischen Theorie und Praxis ergeben?

---

29 Was nicht selten beklagt wird. Doch warum eigentlich? Denn schließlich haben wir ja nur die Praxis, die wir haben.

Literaturverzeichnis

Ackoff, R.L. (1981): Creating the Corporate Future. New York.

Argyris, C. (1982): Reasonning, Learning and Action. San Francisco.

Argyris, C. (1985): Strategy, Change and Defensive Routines. London.

Argyris, C. (1987): Wenn Manager nicht offen miteinander reden. In: Harvard Manager (2), S.7-10.

Argyris, C. (1990): Overcoming Organizational Defenses. Boston

Argyris, C./Schön, D. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading (Mass.).

Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.

Bateson, G. (1988): Ökologie des Geistes. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Becker, H./Langosch, I. (1986): Produktivität und Menschlichkeit. 2. Aufl. Stuttgart.

Bennis, W./Nanus, B. (1985): Leaders. The Strategies for Taking Charge. New York.

Berger, P./Luckmann, T. (1987): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Neue Aufl. Frankfurt a. M.

Bierhoff, H. (1980): Hilfreiches Verhalten. Darmstadt.

Bigelow, J.D. (1978): Evolution in Organizations. Case Western Reserve University.

Boudon, R. (1979): Widersprüche sozialen Handelns. Darmstadt.

Bower, G.H./Hilgard, E.R. (1983): Theorie des Lernens I. 5.Aufl. Stuttgart.

Bühl, W.L. (1987): Grenzen der Autopoiesis. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 39, S.225-254.

Campbell, D.T. (1969): Variation and Selective Retention in Socio-Cultural Evolution. In: General Systems (14), S.69-85.

Cyert, R./March, J. (1963): A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs New Jersey.

Daft, R./Huber, G. (1987): How Organizations Learn: A Communication Framework. In: Ditomaso, N./Bacharach, S.(Ed.): Research in the Sociology of Organizations (5). London, S.1-36.

Deal, T./Kennedy, A. (1982): Corporate Cultures, Reading (Mass.).

Dörner, D. et al. (Hrsg.) (1983): Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern.

Dörner, D. (1989): Die Logik des Misslingens. Reinbeck bei Hamburg.

Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Staw, B. (Ed.): Research in Organizational Behavior. Greenwich Connecticut.

Dyllick, Th. (1984): Zum Begriff des Sinns. In: Ulrich, H. et al.: Grundlegung einer allgemeinen Theorie der Gestaltung, Lenkung und Enwicklung zweckorientierter sozialer Systeme. Diskussionsbeiträge des Instituts für Betriebswirtschaft (4). St. Gallen, S.163-175.

Dyllick, Th./Probst, G. (1983): Lebensgrundlagen und Werthaltungen im Wandel. In: Siegwart, H./Probst, G.: Mitarbeiterführung und gesellschaftlicher Wandel. Bern.

Foerster, H. von (1988): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. 5.Aufl. München, S.39-60.

Frankl, V. (1979): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München.

Fiol, C.M./Lyles, M.A. (1985): Organizational Learning. In: Academy of Management Review 10, S.803-813.

Gebert, D. (1974): Organisationsentwicklung. Stuttgart.

Gharajedaghi, J./Ackoff, R. (1985): Mechanistische, organismische und soziale Systeme. In: Probst, G./Siegwart, H.(Hrsg.): Integriertes Management. Bern, S.281-298.

Glaserfeld, E. von (1988): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. 5.Aufl. München, S.16-38.

Gomez, P./Probst, G. (1987): Vernetztes Denken im Management. In: Die Orientierung (89). Bern.

Greipel, P. (1988): Strategie und Kultur. Bern.

Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M., S.101-141.

Habermas, J. (1979): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. 5. Aufl. Frankfurt a. M.

Hannan, M.T./Freeman, J. (1977): The Population Ecology of Organizations. In: American Journal of Sociology 82, S.929-964.

Hartfelder, D. (1989): Unternehmen und Management vor der Sinnfrage. Diss. St. Gallen.

Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P./Starbuck, W. (Eds.): Handbook of Organizational Design. 1, Oxford, S. 3-27.

Kappler, E. (1987): Partizipation und Führung. In: Kieser, A./ Reber, G./Wunderer (Hrsg.) : Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, Sp. 1631-1647.

Kilmann, R. et al. (1989): Corporate Transformation. 2.Aufl. San Francisco.

Kimberly, J./Quinn, R. (Eds.) (1984): New Futures. Homewood (Illinois).

Klimecki, R. (1985): Laterale Kooperation. Bern.

Klimecki, R. (1987): Management flexibler Arbeitssysteme. In: Die Unternehmung 41, S.341-352.

Klimecki, R. (1989): Keine Zukunft für das Fliessband. Zukunftsweisende Arbeits- und Organisationskonzepte. In: Kreativität (Hrsg. Nordostschweizerische Kraftwerk AG). Frauenfeld, S.126-131.

Klimecki, R./Probst, G. (1990): Entstehung und Entwicklung der Unternehmungskultur. In: Lattmann, C. (Hrsg.): Die Unternehmenskultur. Heidelberg, S.41-65.

Kubicek et al. (1979): Organisationsentwicklung. In: Gruppendynamik 10, S.297-318.

Levy, A./Merry, U. (1986): Organizational Transformation. New York.

Lück, H. (1975): Prosoziales Verhalten. Gießen.

Luhmann, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M., S.25-100.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.

Malik, F. (1979): Die Managementlehre im Lichte der modernen Evolutionstheorie. In: Die Unternehmung 33, S.303-316.

Malik, F. (1983): Zwei Arten von Managementtheorien: Konstruktion und Evolution. In: Siegwart, H./Probst, G. (Hrsg.): Mitarbeiterführung und gesellschaftlicher Wandel. Bern, S.153-184.

March, J./Olsen, J. (1976): Organizational Learning and the Ambiguity of the Past. In: March, J./Olsen, J.: Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen, S.54-67.

Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. 2.Aufl. Bern.

Mayntz, R. (1988): Soziale Diskontinuitäten. In: Hierholzer, K./ Wittmann H.-G. (Hrsg.): Phasensprünge und Stetigkeit in der natürlichen und kulturellen Welt. Stuttgart, S.15-37.

Mayntz, R. (1990): The Influence of Natural Science Theories on Contemporary Social Science. Discussion Paper, Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Köln.

McKelvey, B.(1982): Organizational Systematics. Los Angeles.

McKelvey, B./Aldrich, H.(1983): Populations, Natural Selection, and Applied Organizational Science. In: Administrative Science Quaterly 28, S.101-128.

Montada, L.(1970): Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart.

Morgan, G. (1986): Images of Organizations. Beverly Hills.

Morgan, G. (1988): Riding the Waves of Change. San Francisco.

Nystrom, P./Starbuck, W. (1984): To Avoid Organizational Crisis - Unlearn. In: Organizational Dynamics, Spring, S.53-65.

Odiorne, G. (1980): MbO, Führungssysteme für die 80er Jahre. München.

Orton, J./Weick, K. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In: Academy of Management Review 15, S.203-223.

Pautzke, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. München.

Peters, T./Waterman, R. (1982): In Search of Excellence. New York.

Perrow, C. (1987): Normale Katastrophen. Frankfurt a.M.

Pieper, R. (1988): Diskursive Organisationsentwicklung. Berlin.

Prigogine, I. (1985): Vom Sein zum Werden. 4. Aufl. München.

Probst, G. (1986): Management als Konstruktion von Wirklichkeiten - die Konsequenz "Verantwortung". In: DELFIN (7), S.60-64.

Probst, G. (1987a): Selbst-Organisation. Berlin.

Probst, G. (1987b): Selbstorganisation und Entwicklung. In: Die Unternehmung 41, S.242-255.

Probst, G. (1987c): Führungstheorien - Biokybernetik und Führung. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, Sp. 727-735.

Probst, G. (1989): Soziale Institutionen als selbstorganisierende, entwicklungsfähige Systeme. In: Bauer, L./Matis, H. (Hrsg.): Evolution - Organisation - Management. Berlin.

Probst, G./Dyllick, Th. (1987): Kybernetische Führungstheorien. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, Sp.823-831.

Probst, G./Gomez, P. (Hrsg.) (1989): Vernetztes Denken. München.

Probst, G./Scheuss, R. (1984): Die Ordnung von sozialen Systemen. In: Zeitschrift Führung und Organisation 53, S.480-488.

Probst, G./Schwager, F. (1990): Das Bleibende im Wandel. In: Bleicher, K./Gomez, P. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven der Organisation. Bern, S.211-238.

Probst, G./Siegwart, H. (Hrsg.) (1985): Integriertes Management. Bern.

Rüegg, J. (1989): Unternehmensentwicklung im Spannungsfeld von Komplexität und Ethik. Diss. St.Gallen.

Schanz, G. (1985): Wertwandel als personalpolitisches und organisatorisches Problem. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, S.559-596.

Schein, E. (1984a): Coming to a New Awareness of Organizational Culture. In: Sloan Management Review 25 (Winter), S.3-16.

Schein, E. (1984b): Soll und kann man eine Organisationskultur verändern. In: GDI-Impuls (2), S.31-43.

Schein, E. (1985): Organizational Culture and Leadership. San Francisco.

Scheuss, R. (1985): Strategische Anpassung der Unternehmung. Diss. St. Gallen.

Schmidt, S. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a.M.

Scott, R. (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt a.M.

Segler, T. (1985): Die Evolution von Organisationen. Frankfurt a.M.

Semmel, M. (1984): Die Unternehmung aus evolutionstheoretischer Sicht. Diss. St. Gallen.

Shrivastava, P. (1983): A Typology of Organizational Learning systems. In: Journal of Management Studies 20 (1), S.7-20.

Sprüngli, R. (1981): Evolution und Management. Diss. St.Gallen.

Staub, E. (1981): Entwicklung prosozialen Verhaltens. München.

Stewart, I. (1990): Spielt Gott Roulette? Chaos in der Mathematik. Basel.

Stiefel, R. (1980): Lernen im Zweier-Team. Der Einsatz der Lernpartnerschaft in der Management-Andragogik. München.

Taschdjian, E. (1981): The Role of Ambivalence in Heterarchic Social Systems. In: Lasker, G. (Ed.): Human Systems, Sociocybernetics, Management and Organizations. New York, S.1010-1023.

Türk, K. (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Stuttgart.

Ulich, E. (1985): Arbeitspsychologische Konzepte und neue Technologien. In: Zink, K. (Hrsg.): Personalwirtschaftliche Aspekte neuer Technologien. Berlin, S.135-159.

Ulich, E./Conrad-Betschart, H./Baitsch, C. (1989): Arbeitsform mit Zukunft: ganzheitlich-flexibel statt arbeitsteilig. Bern.

Ulrich, H. /Probst, G. (1988): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Stuttgart.

Ulrich, P. (1983): Konsensus-Management. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis 35 (1), S. 70-84.

Ulrich, P. (1984): Systemsteuerung und Kulturentwicklung. In: Die Unternehmung 38, S.303-325.

Ulrich, P. (1986): Transformation der ökonomischen Vernunft. Bern.

Vester, F. (1983): Neuland des Denkens. 3. Aufl. Stuttgart.

Watzlawick, P. (Hrsg.) (1988): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? 5.Aufl. München.

Weick, K. (1982): Management of Organizational Change among Loosely Coupled Systems. In: Goodman, P. et al. (Eds.): Change in Organizations. San Francisco, S. 375-408.

Weick, K. (1985): Der Prozeß des Organisierens, Frankfurt a. M.

Wotschack, W. (1985): Neue Konzepte der Arbeitsgestaltung - Dispositionsspielräume und Arbeitsbelastung. In: Naschold, F. (Hrsg.): Arbeit und Politik. Frankfurt a.M., S. 241-337.

Wotschack, W. (1987): Vom Taylorismus zur kontrollierten Autonomie. Veröffentlichungsreihe des Internationalen Instituts für vergleichende Gesellschaftsforschung/Arbeitspolitik. Berlin.

Wunderer, R./Grunwald, W. (1980): Führungslehre, Bd.2: Kooperative Führung. Berlin.

Wunderer, R./Klimecki, R. (1990): Führungsleitbilder. Stuttgart.

Zimmer, G. (1987): Selbstorganisation des Lernens. Frankfurt a. M.