

Diplomarbeit

Empirisch-wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Diplom-Grades im
Fachbereich Psychologie

Thema: Organisationales Lernen: Theorie und Praxis

Vorgelegt von:

Holger F. Bodenmüller

Jochen Joksch

1. Gutachter: PD. Dr. Wolfgang G. Weber, Institut für Arbeitspsychologie, ETH Zürich.
2. Gutachter: Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki, Inhaber des Lehrstuhls für Managementlehre an der Universität Konstanz.

Abgabe: 30. Juli 1999

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	13
----------------	-----------

ZUSAMMENFASSUNG	15
------------------------	-----------

1. EINLEITUNG	17
----------------------	-----------

1.1. EINFÜHRUNG: „EIN DING DAS DA HEIßT LERNENDE ORGANISATION GIBT ES NICHT“	17
1.2. HINTERGRUND UND ZIELE DER ARBEIT	20
1.3. GEGENSTANDSBESTIMMUNG: WAS IST EINE „ORGANISATION“, WAS BEDEUTET „LERNEN“?	23
1.3.1. LERNEN AUS DER SICHT JEAN PIAGETS	25
1.3.2. DIE SOZIALE LERNTHEORIE NACH BANDURA	27
1.4. EINE LERNENDE ORGANISATION, WAS IST DAS?.....	28

2. PERSPEKTIVEN UND ANSÄTZE DES ORGANISATIONALEN LERNENS	32
---	-----------

2.1. DIE INFORMATIONS- UND WAHRNEHMUNGSORIENTIERTE PERSPEKTIVE	35
2.1.1. WIE DEFINIEREN DIE AUTOREN ORGANISATIONALES LERNEN?	36
2.1.2. WIE WIRD GELERNT?	37
2.1.2.1. INFORMATION ACQUISITION	38
2.1.2.2. INFORMATION DISTRIBUTION	42
2.1.2.3. INFORMATION INTERPRETATION.....	44
2.1.2.4. ORGANIZATIONAL MEMORY	48
2.1.3. IMPLIKATIONEN EINER INFORMATIONS- UND WAHRNEHMUNGSORIENTIERTE PERSPEKTIVE FÜR DIE PRAXIS	51
2.2. ANPASSUNGSORIENTIERTE PERSPEKTIVE.....	54
2.2.1. WAS BEDEUTET „ORGANISATIONALES LERNEN“?	54
2.2.1.1. RATIONALE ÜBERLEGUNGEN	55
2.2.1.2. LERNEN AUS DER VERGANGENHEIT	58
2.2.2. WAS WIRD GELERNT?	59
2.2.2.1. DIE KOLLEKTIVEN ÜBERZEUGUNGEN	59
2.2.3. WIE UND WANN WIRD GELERNT? - DER „CYCLE OF CHOICE“	61
2.2.4. WER LERNT?.....	66
2.2.5. IMPLIKATIONEN EINER ANPASSUNGSORIENTIERTEN PERSPEKTIVE FÜR DIE PRAXIS..	67

2.3. DIE POLITISCHE PERSPEKTIVE	73
2.3.1. DER AKTEUR UND DAS SYSTEM	73
2.3.2. QUELLEN DER MACHT	76
2.3.3. DIE PERSPEKTIVE DES AKTEURS: MIKROPOLITISCHE TAKTIKEN	79
2.3.4. DIE PERSPEKTIVE DER KOALITIONEN: GEMEINSAM SIND WIR STARK!	81
2.3.5. DIE PERSPEKTIVE DER SYSTEMS: DIE ORGANISATION ALS SUMME DER SPIELE.....	82
2.3.6. ÜBERLEGUNGEN ZUM WANDEL.....	83
2.3.7. WANDEL ALS BRUCH.....	84
2.3.8. WANDEL ALS NEUSTRUKTURIERUNG VON MACHTBEZIEHUNGEN	85
2.3.9. DIE STEUERBARKEIT VON WANDLUNGSPROZESSEN	86
2.3.10. IMPLIKATIONEN EINER POLITISCHEN PERSPEKTIVE FÜR DIE PRAXIS	88
2.4. DIE WISSENSORIENTIERTE PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS	91
2.4.1. WISSEN UND LERNEN IM RAHMEN DER WISSENSORIENTIERTEN PERSPEKTIVE.....	93
2.4.2. AUSLÖSER FÜR LERNEN / FAKTOREN, WELCHE DIE AKZEPTANZ VON WISSEN BEEINFLUSSEN	95
2.4.3. DER LERNPROZESS: WIE WIRD GELERNT?.....	97
2.4.4. WER LERNT? UNTERSCHIEDE ZWISCHEN INDIVIDUELLEM UND ORGANISATIONALEM LERNEN	97
2.4.4. DIE EVOLUTIONSPERSPEKTIVE: DIE EVOLUTION DER ORGANISATORISCHEN WISSENSBASIS.....	98
2.4.4.1. ENTWICKLUNGSLOGIK, -DYNAMIK, FORTSCHRITTSFÄHIGE ORGANISATION.....	99
2.4.4.2. WISSEN UND LERNEN IN DER EVOLUTIONSPERSPEKTIVE DES LERNENS	100
2.4.4.3. AUSLÖSER ORGANISATORISCHER LERNPROZESSE	105
2.4.5. WISSENSMANAGEMENT: DER WEG IN DIE WISSENGESELLSCHAFT.....	106
2.4.6. DIE WISSENSPERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS: IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS	110
2.5. DIE KULTURELLE PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS	116
2.5.1. ORGANISATIONALES LERNEN ALS VERÄNDERUNG ORGANISATIONALER HANDLUNGSTHEORIEN: DER ANSATZ VON ARGYRIS & SCHÖN	116
2.5.1.1. THEORIEN DES HANDELNS: DAS HANDLUNGSTHEORETISCHE GRUNDGERÜST UND DAS VERSTÄNDNIS VON INDIVIDUELLEM UND ORGANISATIONALEM LERNEN .	117
2.5.1.2. VERSCHIEDENE LERNNIVEAUS IN DER KONZEPTION VON ARGYRIS & SCHÖN .	119
2.5.1.3. ABER WENN EINEM DIE NATUR KOMMT: MODEL I VS. MODEL II THEORY-IN-USE.....	120
2.5.1.4. DAS VERHÄLTNISS VON INDIVIDUELLER UND ORGANISATIONALER GEBRAUCHSTHEORIE –INDIVIDUELLES VS. ORGANISATIONALES LERNEN-	123
2.5.2. KOLLEKTIV GETEILTE ABWEHRMUSTER: ABWEHRVERHALTEN, DIE DAS LERNEN ERSCHWEREN	125
2.5.2.1. ORGANISATIONALES ABWEHRVERHALTEN -ORGANIZATIONAL DEFENSIVE ROUTINES-	125
2.5.2.2. ICH SEHE NICHT... ICH HÖRE NICHT... ICH SPRECHE NICHT... ICH WARS NICHT!	127
2.5.2.3. FEHLER, DIE KEINE FEHLER SIND: SKILLED INCOMPETENCE.....	128
2.5.3. RAHMENBEDINGUNGEN DES LERNENS: DIE ROLLE DER FÜHRUNG.....	129
2.5.4. WESHALB IST UNTERNEHMENSKULTUR SO WICHTIG?	131
2.5.5. DEFINITION, EBENEN UND FAKTOREN DER UNTERNEHMENSKULTUR NACH SCHEIN	131
2.5.6. STEUERUNG DER KULTUR: DIE ROLLE DER FÜHRUNG: ORGANISATIONALES LERNEN ALS ENTWICKLUNG DER ORGANISATIONSKULTUR...	135

2.5.7. DIE ENTSCHLÜSSELUNG DER KULTUR: DIE „KLINISCHE“ VORGEHENSWEISE.....	138
2.5.8. DIE LERNENDE KULTUR: EINE PARADOXIE?	139
2.5.9. DIE KULTURELLE PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS: IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS	141
2.6. DIE SYSTEMISCH-KYBERNETISCHE PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS	144
2.6.1. DIE FÜNF DISZIPLINEN ZUM AUFBAU EINER LERNENDEN ORGANISATION	144
2.6.1.1. PERSONAL MASTERY	144
2.6.1.2. MENTALE MODELLE	145
2.6.1.3. GEMEINSAME VISION	148
2.6.1.4. TEAM LERNEN	149
2.6.1.5. SYSTEMDENKEN	150
2.6.2. REFLEXION.....	154
2.6.3. DIE STEUERUNG KOMPLEXER SYSTEME: AUTONOMIE, SELBSTORGANISATION UND KONTEXTSTEUERUNG	157
2.6.4. IMPLIKATIONEN EINER SYSTEMISCHEN SICHTWEISE FÜR EINE DEFINITION ORGANISATIONALEN LERNENS	159
2.6.4.1. DEFINITIONSVERSUCH	159
2.6.4.2. MODI UND AUSLÖSER ORGANISATIONALEN LERNENS.....	160
2.6.5. IMPLIKATIONEN EINER SYSTEMTHEORETISCH- KYBERNETISCHEN PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS FÜR DIE PRAXIS	162
2.6.6. EINE SYSTEMTHEORETISCH- KONSTRUKTIVISTISCHE PERSPEKTIVE DER REALITÄT: IMPLIKATIONEN FÜR METHODOLOGIE UND METHODEN IN DER ORGANSATIONSFORSCHUNG	164
2.7. EIN INTEGRATIVES MODELL DES ORGANISATIONALEN LERNENS.....	168
2.7.1. DIE KOGNITIVE STRUKTUR EINER ORGANISATION.....	169
2.7.1.1. INFORMATIONSAUFNAHME.....	171
2.7.1.2. INFORMATIONSVERTeilUNG.....	173
2.7.1.3. INFORMATIONSENTERPRETATION.....	176
2.7.1.4. INFORMATIONSGEDÄCHTNIS	179
2.8. METADIMENSIONEN EINER LERNENDEN ORGANISATION: REFLEXION, TRANSPARENZ UND PARTIZIPATION	183
2.8.1. REFLEXION.....	184
2.8.2. TRANSPARENZ	185
2.8.2.1. INFORMATIONSAUFNAHME UND TRANSPARENZ.....	186
2.8.2.2. INFORMATIONSVERTeilUNG, –INTERPRETATION UND TRANSPARENZ.....	187
2.8.2.3. INFORMATIONSGEDÄCHTNIS UND TRANSPARENZ.....	188
2.8.2.4. ANSATZPUNKTE FÜR DIAGNOSTIK UND INTERVENTION	189
2.8.3. PARTIZIPATION.....	189
2.8.3.1. WAS IST DER MENSCH?	190
2.8.3.2. WAS IST DER ZWECK DEINER ORGANISATION?	190
2.8.3.3. MACHTVERTeilUNG UND KOMPETENZ ALS NOTWENDIGE VORAUSSETZUNGEN	192
2.8.3.4. EXKURS ZUR FORDERUNG NACH HUMANER ARBEIT.....	193
2.8.3.5. PARTIZIPATION IN VERÄNDERUNGSPROZESSEN	195
2.8.3.6. ZUR AUFRICHTIGKEIT VON PARTIZIPATIONSVERSUCHEN	195

2.8.3.7. ANSATZPUNKTE FÜR DIAGNOSTIK UND INTERVENTION	196
2.8.4. FLEXIBILISIERUNG UND PROAKTIVITÄT.....	197
2.8.4.1. ANSATZPUNKTE FÜR DIAGNOSTIK UND INTERVENTION	198

3. FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN 199

3.1. AUSMAß ORGANISATIONALER LERNFÄHIGKEIT	199
3.2. EFFIZIENZMERKMALE.....	200
3.3. WEITERE FRAGESTELLUNGEN.....	201

4. STANDORTBESTIMMUNG: METHODOLOGISCHE GESICHTSPUNKTE 202

4.1. DAS QUANTITATIVE UND DAS QUALITATIVE (FORSCHUNGS-)PARADIGMA	202
4.2. DER FORSCHUNGSGEGENSTAND – DIE ORGANISATIONALE REALITÄT.....	205
4.3. GÄNGIGE METHODEN DER OL-FORSCHUNG.....	205
4.4. ÜBER METHODOLOGIE-EINFÄLTIGKEIT UND VIELFÄLTIGKEIT.....	207

5. METHODEN 209

5.1. DAS <i>UNTERNEHMEN X</i>	209
5.2. DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW	213
5.2.1. PHASEN DES PROBLEMZENTRIERTEN INTERVIEWS.....	214
5.2.1.1. PROBLEMANALYSE.....	214
5.2.1.2. LEITFADENKONSTRUKTION	215
5.2.2.3. PILOTPHASE	215
5.2.2.4. INTERVIEWDURCHFÜHRUNG.....	215
5.2.2.5. AUSWERTUNG.....	218
5.2.3. STICHPROBE IM INTERVIEW	221
5.2.4. UNREGELMÄßIGKEITEN UND BESONDERHEITEN IN DEN INTERVIEWS.....	222
5.3. FRAGEBOGEN	223
5.3.1. WARUM EINEN FRAGEBOGEN EINSETZEN?	223
5.3.1.1. MIT EINEM FRAGEBOGEN ETWAS WIE KULTUR ERFASSEN?	223
5.3.2. AUFBAU UND INHALTLICHE SCHWERPUNKTE.....	224
5.3.2.1. FRAGENFORMULIERUNG UND SKALIERUNG	226
5.3.2.2. AUF DEM WEG ZUR ENDVERSION: STUFEN DER ENTWICKLUNG	227
5.3.2.3. VERFÄLSCHUNGEN: SOZIALE ERWÜNSCHTHEIT UND DIE REGRESSION ZUR MITTE.....	228
5.3.3. EINSATZ UND AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS	228
5.3.3.1. VERTEILUNG UND INSTRUKTION	228
5.3.3.2. AUSWERTUNG.....	229
5.4. BEOBACHTUNG UND DOKUMENTENANALYSE.....	229

6. ERGEBNISSE	231
6.1. PROBLEMZENTRIERTES INTERVIEW	231
6.1.1. INFORMATIONSAUFNAHME.....	232
6.1.2. INFORMATIONSVERTEILUNG.....	236
6.1.3. INFORMATIONSIINTERPRETATION	242
6.1.4. INFORMATIONSGEDÄCHTNIS.....	248
6.1.5. WEITERE ERGEBNISSE.....	250
6.2. FRAGEBOGEN	251
6.2.1. REGRESSIONSEFFEKTE.....	254
6.2.2. HOMOGENITÄT DER METAKONSTRUKTE REFLEXION, TRANSPARENZ UND PARTIZIPATION.....	254
7. DISKUSSION	260
7.1. EIN ZWEITER BLICK AUF DIE ERGEBNISSE DES INTERVIEWS	260
7.2. EIN ZWEITER BLICK AUF DIE ERGEBNISSE DES FRAGEBOGENS	262
7.2.1. AUSPRÄGUNGEN DER VARIABLEN DES FRAGEBOGENS.....	262
7.2.2. HOMOGENITÄT DER METAKONSTRUKTE REFLEXION, TRANSPARENZ UND PARTIZIPATION.....	263
7.3. SCHLUß AUF DIE LERNKULTUR	265
7.3.1. INFORMATIONSAUFNAHME.....	266
7.3.2. INFORMATIONSVERTEILUNG.....	269
7.3.3. INFORMATIONSIINTERPRETATION	272
7.3.4. INFORMATIONSGEDÄCHTNIS.....	280
7.4. OL UND ORGANISATIONALE EFFIZIENZ	282
7.4.1. TRANSPARENZ.....	283
7.4.2. REFLEXION.....	284
7.4.3. PARTIZIPATION.....	285
7.4.4. ZUSAMMENHÄNGE MIT DER ORGANISATIONALEN EFFIZIENZ.....	286
7.5. RÜCKSCHLUß AUF DAS MODELL	289
7.5.1. DIE INTEGRATION.....	289
7.5.2. DAS MODELL	290
7.6. EIN DING DAS DA HEIßT LERNENDE ORGANISATION GIBT ES DOCH?	294
8. ANHANG	295
8.1. INTERVIEWLEITFADEN	296
8.2. ANHANG FRAGEBOGEN	297
8.3. ZUTEILUNG DER BEFRAGTEN IN DIE EINZELNEN KATEGORIEN	318
9. LITERATUR	330

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: LERNMÖGLICHKEITEN IN ANLEHNUNG AN PIAGET	26
ABBILDUNG 2: PROZESSE, DIE MIT ORGANISATIONALEM LERNEN ASSOZIIERT SIND (NACH HUBER 1991).....	38
ABBILDUNG 3: FAKTOREN, DIE DIE INFORMATIONSVERTeilUNG BEEINFLUSSEN.	44
ABBILDUNG 4: KOMMUNIKATIONSMEDIEN NACH DAFT UND HUBER (1987)	46
ABBILDUNG 5: MODELL DES ORGANISATIONALEN LERNENS IN ANLEHNUNG AN HUBER (1991)	50
ABBILDUNG 6: ORGANISATIONSTYPOLOGIE NACH DAFT UND HUBER (1987).....	52
ABBILDUNG 7: DER VOLLSTÄNDIGE „CYCLE OF CHOICE“.....	61
ABBILDUNG 8: ROLE-CONSTRAINED LEARNING.....	62
ABBILDUNG 9: AUDIENCE EXPERIENTIAL LEARNING.....	63
ABBILDUNG 10: SUPERSTITIOUS EXPERIENTIAL LEARNING.....	65
ABBILDUNG 11: EXPERIENTIAL LEARNING UNDER AMBIGUITY.....	66
ABBILDUNG 12: EIN SCHICHTENMODELL DER ORGANISATORISCHEN WISSENSBASIS. EIGENE DARSTELLUNG NACH PAUTZKE (1989, S.87).	102
ABBILDUNG 13: DARSTELLUNG VON ORGANISATORISCHEN LERNEN (1)-(5). EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN PAUTZKE. SIEHE HIERZU AUCH ABBILDUNG 12.	104
ABBILDUNG 14: DARSTELLUNG DER KERNPROZESSE DES WISSENSMANAGEMENT (PROBST ET AL 1998, S. 51) EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN PROBST ET AL 1998.....	109
ABBILDUNG 15: GRUNDMODELL EINER GEBRAUCHSTHEORIE: EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ARGYRIS (1985).	117
ABBILDUNG 16: VERSCHIEDENE LERNNIVEAUS IN ANLEHNUNG AN ARGYRIS (1990/1997) (EIGENE DARSTELLUNG).....	119
ABBILDUNG 17: MODEL I THEORY-IN-USE. ADAPTIERE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ARGYRIS ET AL (1985), ARGYRIS (1992).	121
ABBILDUNG 18: MODEL II THEORY-IN-USE. ADAPTIERE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ARGYRIS ET AL (1985), ARGYRIS (1992).	122
ABBILDUNG 19: MUSTERKAUSALITÄT: DIE INTERDEPENDENZ VON INDIVIDUELLEM MODEL I VERHALTEN UND EINEM MODEL O-I LIMITED LEARNING SYSTEM	124
ABBILDUNG 20: EBENEN DER KULTUR NACH SCHEIN (1995). EIGENE DARSTELLUNG.	132

ABBILDUNG 21: DURCH FÜHRUNG ANGELEITETES ORGANISATIONSLERNEN. EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN GEIBLER (1995).....	136
ABBILDUNG 22: KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHE ERWEITERUNG (GESTRICHELT) DES BAHAVIORISTISCHEN LERNMODELLS. EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN GEIBLER (1995, S. 112).	137
ABBILDUNG 23: KATEGORIEN DER UNTERNEHMENSFORSCHUNG. EIGENE DARSTELLUNG NACH SCHEIN (1995, S. 36).	138
ABBILDUNG 24: EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN SENGE (1998, S.285/286)	149
ABBILDUNG 25: INTEGRATION DER KERNAUSSAGEN VERSCHIEDENER PERSPEKTIVEN DES ORGANISATIONALEN LERNENS IN EIN ORDNUNGSSCHEMA IN ANLEHNUNG AN HUBER (1991).....	168
ABBILDUNG 26: KONSEQUENZEN VON BRÜCHEN IM MODELL VON HUBER (1991) AUF LERNFÄHIGKEIT UND EFFIZIENZ. EIGENE DARSTELLUNG.	170
ABBILDUNG 27: KATEGORISIERUNG DER VON EINER ORGANISATION AUFNEHMBAREN DATEN UND INFORMATIONEN.	172
ABBILDUNG 28: STRUKTURELLE DARSTELLUNG DER DIMENSION DER INFORMATIONSVERTeilUNG	174
ABBILDUNG 29: STRUKTURELLE DARSTELLUNG DER DIMENSION DER INFORMATIONSENTERPRETATION.....	177
ABBILDUNG 30: STRUKTURELLE DARSTELLUNG DER DIMENSION DES INFORMATIONSGEDÄCHTNISSES.	180
ABBILDUNG 31: ZUSAMMENHANG DER METADIMENSIONEN DES ORGANISATIONALEN MIT PERSPEKTIVEN DES ORGANISATIONALEN LERNENS UND DIMENSIONEN DES INTEGRATIVEN MODELLS.	184
ABBILDUNG 32: ZUSAMMENHANG VON REFLEXION UND TRANSPARENZ.....	188
ABBILDUNG 33: DARSTELLUNG DER LEITHYPOTHESE UND DER WEITEREN FRAGESTELLUNGEN	201
ABBILDUNG 34: VEREINFACHTE STRUKTUR DER UNTERSUCHTEN ORGANISATION.....	211
ABBILDUNG 35: PHASENABLAUF DES NEP	212
ABBILDUNG 36: PHASEN DES PROBLEMZENTRIERTEN INTERVIEWS IN ANLEHNUNG AN KERSCHBAUM (1999).....	214
ABBILDUNG 37: SKIZZIERTER ABLAUFPLAN DER INTERVIEW - AUSWERTUNG.....	218
ABBILDUNG 38: GRUNDMODELL DER FORMULIERUNG DER FRAGEBOGENITEMS.....	226
ABBILDUNG 39: PAARWEISE KORRELATIONEN DER VARIABLEN: REFLEXION	255

ABBILDUNG 40: PAARWEISE KORRELATIONEN DER VARIABLEN: EXTERNE TRANSPARENZ....	256
ABBILDUNG 41: PAARWEISE KORRELATIONEN DER VARIABLEN: INTERNE TRANSPARENZ. ...	257
ABBILDUNG 42: PAARWEISE KORRELATIONEN DER VARIABLEN: PARTIZIPATION.....	259
ABBILDUNG 43: EINER VON VIELEN DENKBAREN SYSTEMISCHEN ZUSAMMENHÄNGEN VON METADIMENSIONEN DES OL UND DER ORGANISATIONALEN EFFIZIENZ.	287

Vorwort

Diese Arbeit wurde für Praktiker geschrieben – wir beginnen daher mit einem ausführlichen theoretischen Teil. Nicht nur, weil spätestens seit Lewin jedermann weiß, daß nichts so praktisch ist wie eine gute Theorie, erst recht nicht, weil ein bißchen Theorie nicht schaden kann, sondern weil es erstens gefährlich ist, nicht theoriegeleitet vorzugehen und weil es zweitens ohnehin nicht möglich ist.

Als dreiköpfiges Team waren auch wir eine Organisation, die vieles lernen mußte. Geprägt von einem Bildungs- und Gesellschaftssystem, das vor allem Einzelkämpfertum fördert, nahm es geraume Zeit in Anspruch, bis unser Gesamtvermögen über dem der Einzelnen lag.

Die Theorie zeigt dem Praktiker verschiedene Wege auf, die er begehen kann. So konnten auch wir die Theorie dazu benutzen, als Organisation effektiver zu lernen. Und gerade darum schien sie uns so wichtig, daß wir ihr einen großen Teil unsere Arbeit einräumten.

An dieser Stelle möchten wir auch noch Herrn PD. Dr. Wolfgang G. Weber und Herrn Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki für die Betreuung bedanken, die unserem Team freie Hand ließ und keine engen Grenzen setzte. Durch Herrn Klimecki kam der Kontakt zu dem Unternehmen zustande, das wir untersucht haben – auch dafür sind wir sehr dankbar.

Die Offenheit und Gastfreundschaft der Mitarbeiter des Unternehmens war aber wohl letztlich entscheidend dafür, daß diese Untersuchung überhaupt stattfinden konnte. Ihre Gesprächsbereitschaft hat die Theorie mit dem nötigen Leben gefüllt.

Zusammenfassung

Diese Arbeit hat zum Ziel, die Idee des *organisationalen Lernens* in die Praxis zu tragen. Verschiedene Perspektiven des *organisationalen Lernens* wurden nach Implikationen für die Praxis untersucht und in einem integrativen Modell zusammengeführt. Aus den verschiedenen Perspektiven wurden Facetten einer lernförderlichen Kultur herausgearbeitet. Auf der Basis des auf diese Weise entstanden *integrativen Modells des organisationalen Lernens* entstanden Instrumente der Datenerhebung, welche eine Evaluation der Lernförderlichkeit einer Unternehmenskultur gewährleisten sollten. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde intensiv mit einem großen süddeutschen Unternehmen zusammengearbeitet. Kriterien der Lernförderlichkeit wurden mit Effizienzparametern der organisationalen Praxis verglichen.

Die Untersuchung zeigte, daß die durch das Modell postulierten Kriterien der Lernförderlichkeit der Unternehmenskultur eng mit der „organisationalen Realität“ des untersuchten Unternehmens zusammenhingen. Desweiteren ließen sich Anregungen für potentielle Verbesserungen der Lernförderlichkeit ableiten. Die vorliegende Arbeit markiert einen weiteren Schritt in der Beantwortung der Fragen:

Was ist eine lernende Organisation?

Wie kann man die Lernförderlichkeit einer Unternehmenskultur bewerten?

Welche Implikationen ergeben sich aus der Idee des organisationalen Lernens für die Praxis?

1. Einleitung

1.1. Einführung: „Ein Ding das da heißt lernende Organisation gibt es nicht¹“

In einer zunehmend zusammenwachsenden, komplexen Welt stellt sich immer weniger die Frage, wer was wie gut kann, sondern viel mehr, wer was wie gut lernen kann. Was heute noch einen entscheidenden Vorteil bedeutet, kann eventuell schon morgen der Kraft für Veränderungen und Flexibilität maßgeblich im Wege stehen.

Es bleibt weniger Zeit, sich auf seinen Lorbeeren auszuruhen, vielmehr gilt es die Veränderung und die organisationale Fähigkeit der Bewältigung derselben, als Kernkompetenz in Unternehmen zu verankern. Die Stabilität liegt im Wandel. Eine Kultur des Lernens ist eine Kultur der Offenheit für Veränderung. Hierbei gilt es, die organisationale Umwelt nicht als vornehmlich feindlich gesonnene, furchteinflößende Größe wahrzunehmen, sondern die Chance zu erkennen, Kompetenzen zu entwickeln die Umwelt aktiv zu gestalten.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der lernenden Organisation.

Obwohl so mancher Autor behauptet, die Forschung im Bereich der lernenden Organisation stecke noch in den Kinderschuhen (z.B. Hawkins, 1995), ist es nun doch schon über 20 Jahre her, seit Argyris und Schön (1978) mit ihrem Werk „Organizational Learning – A Theory of Action Perspective“ zur Etablierung des Begriffes des organisationalen Lernens in Forschung und Praxis maßgeblich beigetragen haben. Seit dieser Zeit bescheinigen viele (mehr oder weniger transparente) Ergebnisse der Forschung und Intervention dem Konzept des organisationalen Lernens nicht mehr oder weniger Erfolg als etwaigen anderen Konzepten zuvor².

Was macht nun aber das Konzept der lernenden Organisation interessanter als andere organisationstheoretische Ideen?

¹ In Anlehnung an das gleichnamige Interview mit Peter Senge, abgedruckt im Anhang des Buches „die Fünfte Disziplin“ Senge (1998, S. 493 ff.).

² Dies mag auch oftmals in einer einseitigen Herangehensweise an das Konzept der lernenden Organisation begründet sein.

Unseres Erachtens liegt der Vorteil in der Ganzheitlichkeit bzw. Integrativität³ und der Abkehr von der fixen Idee, auf komplizierte Fragen einfache Antworten geben zu können. Die verschiedenen Perspektiven im Bereich der organisationalen Lernforschung machen das Konzept *rund* und demonstrieren beeindruckend, wie unterschiedlich die Antworten auf Fragen, in Abhängigkeit von unterschiedlichen Betrachtungsweisen, ausfallen können. Das Konzept der lernenden Organisation vermag es, wichtige Strömungen der Managementtheorie aufzunehmen und dabei Grenzen zu sprengen, indem Human- und Effizienzkriterien, Autonomie und Kontrolle, Organisation und Umwelt, Stabilität und Flexibilität, Verständnis und High-tech-Kommunikation, usw. miteinander verschmolzen werden. Eine lernende Organisation ist ein ganzheitliches Konzept und verlangt nach einer ebenso ganzheitlichen Betrachtungsweise bei Diagnostik und Intervention. Einseitige Betrachtungsweisen führen häufig zu Fehlern und Fragen wie:

Warum wird nur das neu installierte Intranet von den Mitarbeitern nicht benutzt?

Wie konnte es nur sein, daß seit den gutgemeinten Einsparungen nichts mehr läuft?

Warum reden wir trotz verschiedener Kommunikationstrainings bei fast jedem Meeting aneinander vorbei?

Warum hinken wir dem Markt immer einen Schritt hinterher, wobei wir doch die neuesten Analyseverfahren einsetzen?

Wie kommt es, daß trotz ausgeklügelter Ablageverfahren in unserem Unternehmen die linke Hand nicht weiß, was die rechte tut?

Diese Aufzählung ließe sich beliebig fortsetzen und soll ein Beispiel geben, warum es höchste Zeit wird, Konzepte integrativer zu gestalten.

Die folgenden exemplarisch konstruierten Fälle sollen dies veranschaulichen:

Fall 1: Organisation A beschließt als Ergebnis der Analyse einer für diesen Zweck in Anspruch genommenen Beratungsfirma: interne Vernetzung ist ein absolutes Muß, um durch ein verbessertes Informationsmanagement den Anschluß an den Wettbewerb nicht zu verpassen. Organisation A beauftragt ein externes Expertenteam zur Installation eines Intranet-Systems. Im Zuge der Installation

³ Auch wenn einem beim Studium der Literatur nicht immer der Eindruck entstehen mag, die Autoren unterschiedlicher Perspektiven des organisationalen Lernens würden dieser Integrativität angemessen Rechnung tragen.

werden Schulungen angeboten, die jeder besuchen sollte, der nicht auf der Strecke bleiben will.

Fall 2: Organisation B hat durch die Beobachtung der für sie relevanten Wettbewerber auf dem Markt dieselbe Idee, geht aber folgendermaßen vor: Vorteile und Hindernisse einer internen Vernetzung werden von der betroffenen Belegschaft diskutiert. Hierbei gilt es vor allem, kulturelle Barrieren zu objektivieren und im Zuge einer partizipativen Mitgestaltung eine kollektive Verantwortung für das Projekt zu erzeugen. Die Umsetzung erfolgt in Schritten und wird einer permanenten Evaluation unterzogen. Es werden Foren geschaffen, innerhalb derer Organisationsmitglieder offen Bedenken und Verbesserungsvorschläge äußern können.

Zwei exemplarische Fälle, die deutlich zeigen, daß sowohl der Anstoß für Veränderungen und Entwicklungen, als auch deren Umsetzung in Organisationen unterschiedlich gestaltet sein können.

Organisationales Lernen gibt es nicht erst seit der Erfindung dieses Begriffes; warum aber ist ein Verständnis für die Lernfähigkeit von Organisationen so wichtig?

Die Antwort lautet: nicht nur um sich entscheidende Wettbewerbsvorteile zu sichern, sondern vor allem um eine Organisation bzw. organisationale Lernprozesse und hierbei wirksame Mediatoren und Moderatoren in ihrer Komplexität besser verstehen zu lernen.

Zur Enttäuschung all derer, die einfache Antworten erwarten: „Ein Ding, das da heißt lernende Organisation gibt es nicht“. Der Weg zu einer lernenden Organisation ist eine Reise der Sensibilisierung für die verschiedensten Facetten, welche zur Lernförderlichkeit einer Organisationskultur beitragen. Wer sich auf die Reise begibt, sollte die Augen offen halten; wer etwas erreichen will, muß bereit sein, etwas zu investieren und die Geduld haben, auf das Eintreten der erwünschten Effekte zu warten.

Die Offenheit, sich mit dem Konzept der lernenden Organisation auseinanderzusetzen, ist der erste Schritt, um aus der Beschäftigung mit dem Lernen etwas lernen zu können. Hierzu wollen wir durch diese integrative Arbeit einen Beitrag leisten.

1.2. Hintergrund und Ziele der Arbeit

Seit über 20 Jahren erscheinen wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Thema des organisationalen Lernens (OL). Das öffentliche bzw. wirtschaftliche Interesse ist jedoch erst gegen Ende der 80er Jahre aufgekommen, die Anzahl der Publikationen ist seither exponentiell angestiegen (vgl. Klimecki 1995a). Mit dieser Entwicklung entstand auch eine Flut von unterschiedlichen Konzepten. Versuche, diese Konzeptionen zu ordnen und füreinander fruchtbar zu machen, unterblieben lange Zeit, was gerade in neueren Veröffentlichungen immer wieder bemängelt wird. In den letzten Jahren stieg daher das Interesse an integrativen Ansätzen, wie sie schließlich auch z.B. von Geissler (1995), Eberl (1996) oder Probst und Büchel (1994) angeboten wurden. Immer lauter wird dabei auch der Ruf nach der Anwendbarkeit des Erforschten.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist in der Fortführung dieser Tradition zu sehen. Es geht darum, die Literatur zum Gebiet des OL zu sichten und sie für die Praxis fruchtbar zusammenzustellen. *Im Zentrum steht dabei nicht die erschöpfende, sondern eine integrative Darstellung der unterschiedlichen Konzeptionen⁴.* Wichtige Konstrukte der unterschiedlichen Schulen zu OL sollen hierzu veranschaulicht, zentrale Begriffe erläutert werden. Es wird dabei viele Überschneidungen geben, denn die Perspektiven sind häufig gar nicht so grundlegend verschieden wie es zuerst den Anschein haben mag. Als Resultat erhalten wir ein Modell, von dem wir erwarten, daß es

1. die wesentlichen Punkte der unterschiedlichen Forschungsansätze integriert, und
2. in der Praxis tatsächlich Anwendung finden kann und findet.

Zur Erreichung des ersten Ziels, dem Erstellen eines integrativen Modells, wurde die Literatur der vergangenen Jahre bzw. Jahrzehnte zum organisationalen Lernen aufgearbeitet. Besondere Berücksichtigung fanden dabei neuere Publikationen, die bereits den Anspruch der Integrativität zu erfüllen suchten. Das Ziel der praktischen Umsetzbarkeit stand dabei schon im Vordergrund, d.h. es wurden gezielt die Theorie-Bausteine betont, die sich tatsächlich umsetzen lassen. Dabei wurde

⁴ Wenn man bedenkt, daß Autoren wie Chris Argyris oder James G. March jahrzehntelang zu diesem Thema geforscht und veröffentlicht haben, würde die vollständige Darstellung ein hoffnungsloses Unterfangen nicht nur im Rahmen einer Diplomarbeit bedeuten.

versucht, sie so einfach und ausführlich wie möglich darzustellen, so daß nicht nur Insider aus der Forschung, sondern eben auch Praktiker sie verstehen können.

Die Möglichkeit der Anwendung in der Praxis sollte weiterhin durch die Erstellung eines *beispielhaften Leitfadens zur Erfassung der Lernkultur* sichergestellt werden. Auch dieser hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern lediglich *explikativen Charakter*. Die Gründe für diese Form sollen kurz vorgelegt werden:

1. Die Literatur bietet sehr viele Ansatzpunkte für eine Erfassung der Lernfähigkeit von Organisationen; u. E. zu viele um sie in einer Arbeit vollständig darstellen zu können ohne dabei den Überblick zu verlieren.⁵
2. Jede Organisation ist individuell, sie agiert in einer spezifischen (internen und externen) Umwelt. Daher sind auch die Anforderungen und damit das diagnostische Instrument individuell auf das Unternehmen abzustimmen.
3. Diese Arbeit soll Organisationen dazu anregen, sich selbständig und im internen Diskurs mit dem Thema OL auseinanderzusetzen. Dies ist u.E. unvereinbar mit dem direktivem Vorgeben eines kompletten diagnostischen Inventars, das wie andere Kurzanalysen schnell durchgeführt werden kann.

Durch den Einsatz des beispielhaften Diagnostikums in einem Unternehmen sollen die theoretischen Grundlagen und das u. E. hierzu passende methodische Vorgehen verdeutlicht werden⁶. Der so umschriebene Leitfaden kann u.E. durchaus als Instrument zur Organisations-Analyse betrachtet werden. Das Vorgehen stützt sich auf mehrere Methoden zur Erfassung unterschiedlicher Ebenen der organisationalen Realität. Ein wichtiger Punkt ist daher die ausführliche Darstellung der methodologischen und methodischen Aspekte der OL-Forschung.

Es ergeben sich damit drei Kernpunkte, die bei dem von uns gewählten Vorhaben unbedingt berücksichtigt werden müssen:

1. Sichtung der Theorien,
2. Diskussion der in Frage kommenden Methoden,
3. Ableitung eines exemplarischen Erhebungsinstruments und dessen praktischer Einsatz

5 Inzwischen gibt es sogar veröffentlichte Leitfäden im Internet, z.B. von der Forscher- und Beratergruppe Neuwaldegg unter <http://www.neuwaldegg.co.at>

6 Mit diesem Einsatz kann desweiteren geklärt werden, inwieweit die Theorienintegration bzw. die Ableitung des Instruments als erfolgreich bewertet werden können. Ansatzpunkte für eine Überarbeitung vor allem des praktischen Teils werden dann in der Diskussion vorgeschlagen.

Es wurde schnell klar, daß der Rahmen einer einzelnen Diplomarbeit die seriöse Bearbeitung dieser Punkte nicht zuläßt. Daher beteiligten sich insgesamt drei Diplomanden der Arbeits- und Organisationspsychologie an dem Projekt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit den *theoretischen Grundlagen und der Ableitung des Analyse-Instruments*, Kerschbaum (1999) berücksichtigt dagegen stärker die *methodologischen und methodischen Aspekte*. Die Ausführungen und Ergebnis der anderen Arbeit werden jeweils berücksichtigt, so daß auch beide getrennt gelesen werden können. Um sich einen ganzheitlichen Überblick verschaffen zu können, wird allerdings das Studium beider Arbeiten notwendig sein. Die Theorienintegration, die Ableitung des Analyseverfahrens und die Durchführung im Unternehmen, aber auch die Auswertung und Interpretation der Daten wurden im Dreigespann unternommen. Zum einen, weil diese Aufgabe sonst gar nicht zu bewältigen gewesen wäre, zum anderen aber auch aus methodologisch-methodischen Gründen (s. Kerschbaum 1999).

Im ersten Teil unserer Arbeit stellen wir eine ausführlichere Darstellung der unterschiedlichen Theorien zu OL vor. Dabei wurde versucht, eine einheitliche Struktur zu schaffen und einzuhalten.

Im zweiten Teil präsentieren wir einen Bericht über den Einsatz des diagnostischen Instrumentes in einem süddeutschen Großunternehmen. Dabei werden auch die methodologischen und methodischen Aspekte von Kerschbaum (1999) vorgestellt. Nach der Diskussion der Ergebnisse der Studie soll auch unser eigenes Vorgehen einer kritischen Beleuchtung unterzogen werden, um so Ansatzpunkte zur Verbesserung unserer Arbeit zu geben.

Die Praxisrelevanz, dies sei abschließend nochmals betont, war erstes und oberstes Ziel des Projektes. Es existieren bereits viele theoretische Abhandlungen im Bereich OL, es ist an der Zeit, daß auch praktische Vorschläge folgen, da das Schlagwort der *Lernenden Organisation* ansonsten im Meer der nie wirklich umgesetzten Modepillen zu versinken droht.

1.3. Gegenstandsbestimmung: Was ist eine „Organisation“, was bedeutet „lernen“?

In einer Arbeit, die sich mit organisationalem Lernen beschäftigt, darf eine Definition dieser beiden Begriffe nicht fehlen. Wir wissen implizit meistens, wann man von einer Organisation spricht und wann besser nicht, vielleicht wird darum häufig keine Definition dieses Ausdrucks gegeben⁷. Wir wollen hier eine Definition von Rosenstiel (1995) vorschlagen. Er beschreibt Organisationen als

- Ein gegenüber der Umwelt offenes System,
- mit zeitlich überdauernder Existenz,
- das spezifische Ziele verfolgt,
- sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt (es handelt sich also um ein soziales Gebilde)
- und das eine bestimmte Struktur aufweist (Hierarchien, Arbeitsteilung etc.).

Dieser Definitionsvorschlag enthält keine einschränkende Merkmale über den Zweck der Organisation, so daß auch gemeinnützige oder private *soziale Systeme* als Organisationen gelten können.⁸

Bei dem Begriff des *Lernens* wird es da schon etwas schwieriger, zu einer einheitlichen Definition zu gelangen. Gemeinsam scheint zumindest dem großen Teil der Definitionen, daß es sich um eine bestimmte Art der Veränderung⁹ eines Systems¹⁰ handelt. Weniger Einigkeit liegt bereits in der Beantwortung der Frage, ob dies eine Veränderung zum *Besseren* (was auch immer dies im konkreten Fall bedeuten mag) sein muß¹¹.

⁷ March und Simon (1958) geben z.B. bewußt keine Definition des Organisationsbegriffes an, obwohl ihr Buch sogar den Titel „Organizations“ trägt. Der Grund hierfür lag wohl in der Bedeutungsvielfalt und Vielschichtigkeit des Wortes, es handelt sich um ein Konstrukt, das man auf verschiedene Weise operationalisieren kann.

⁸ Senge (1998) widmet sein Buch z.B. auch Familien, weil auch sie lernende soziale Systeme, also Organisationen sind.

⁹ Wichtig ist die Abgrenzung zu anderen Veränderungskonzepten wie Reifung, Entwicklung uä., die nur selten exakt getroffen wird.

¹⁰ Der Begriff des Systems wird hier bewußt gewählt, denn er umfaßt sowohl einzelne Individuen als auch soziale Systeme, also Organisationen. Inwieweit letztere überhaupt lernen können, wird weiter unten diskutiert.

¹¹ Klassisches und operantes Konditionieren sind u.E. gute Beispiele für Lernkonzepte, die eben nicht davon ausgehen, daß das Gelernte positiver Natur sein muß. Die konditionierte (also gelernte) Angst des „kleinen Albert“ (Watson und Rayner 1920) vor einem vormaligen Spielkameraden (eine Ratte) ist

Im Verlauf dieses Abschnitts wollen wir auf ausgewählte Theorien des Lernens in der nötigen Kürze eingehen. Dabei fällt die Wahl auf diejenigen Konzepte, die im Zusammenhang mit OL von Bedeutung scheinen. Einen Überblick über (auch ungewöhnliche und praxisnahe) psychologische Lerntheorien bietet Steiner (1988). Rein behavioristische Konzeptionen des Lernens, also klassisches und operantes Konditionieren, haben für unsere Zwecke kaum Erklärungswert (sollten aber dennoch nicht völlig ausgeblendet werden, da sie in Einzelfällen durchaus eine gute Metapher bereiten können). Dies hat mehrere Gründe (vgl. auch Eberl 1996):

1. Kognitionen¹² werden als „black box“ von Analysen ausgeschlossen. Gerade diese sind aber seit der kognitiven Wende¹³ von besonderem Interesse und werden auch in dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielen.
2. Der Behaviorismus unterstellt einen Determinismus durch die Umwelt, der die Handlungsfreiheit des Menschen nicht berücksichtigt¹⁴. Gerade für unsere Arbeit, die der *aktiven, praktischen Umsetzung* theoretischer Gedankengebäude dienen soll, ist dies nicht von Nutzen.
3. Die Genese neuen, innovativen Verhaltens kann durch behavioristische Theorien nicht erklärt werden.
4. Die Experimente dieser Schule wurden vor allem an Tieren durchgeführt (Ratten, Tauben, Hunde und Schimpansen, aber z.B. auch Kakerlaken). Die Ergebnisse wurden teilweise sicher zu Recht auf den Menschen übertragen und haben die Forschung auch angeregt, aber für Lernen höherer Ordnung scheinen sie über diesen heuristischen Wert nicht hinauszukommen.
5. Die Versuche, die an Menschen vorgenommen wurden, fanden meist in Labors statt und sind nicht (ohne weiteres) auf komplexe Situationen übertragbar.

Statt dessen werden wir uns der genetischen Epistemologie von Piaget und der sozialen Lerntheorie von Bandura widmen.

wohl eher weniger positiv zu bewerten. Der Organisationstheoretiker March (vgl. Abschnitt 2.2.) definiert lernen ebenfalls wertneutral.

¹² Unter kognitiven Prozessen verstehen wir sämtliche Vorgänge der Informationsverarbeitung, also wahrnehmen, interpretieren, speichern, erinnern etc.

¹³ Als Vater der Ablösung vom Behaviorismus gilt weithin Ulrich Neisser (z.B. 1974), aber auch Bandura (s.u.) hat diesen Wandel aktiv mitvollzogen.

¹⁴ Damit soll nicht gesagt sein, daß Menschen völlig frei sind, aber sie sind auch nicht nur „Gefangene des Systems“. Der Zusammenhang von Struktur und Individuum wird uns im Verlauf der Arbeit immer wieder begegnen, vor allem im Abschnitt 2.3. bei der Besprechung der politischen Perspektive (s. auch Giddens 1991)

1.3.1. Lernen aus der Sicht Jean Piagets

Piaget wurde als Entwicklungspsychologe bekannt¹⁵. Die Tatsache, daß seine Entwicklungstheorie auch als Lerntheorie betrachtet wird, zeigt wiederum, wie verwoben unterschiedliche Konzepte der Veränderung sind. *Entwicklung* scheint dabei stets das abstraktere Konzept zu sein, *Lernen* und z.B. *Reifung* sind also zwei unterschiedliche Prinzipien der Entwicklung.

Jegliches Wissen des Menschen wird nach Piaget in hierarchischen Kategorien und Relationen repräsentiert (gespeichert). Daraus werden *Schemata* entwickelt, die Wahrnehmungen und Handlungen leiten.

Ein Schema ist dabei mehr als eine bloße Handlungsanleitung. Es umfaßt abstrakte Regeln, wann z.B. eine Handlung überhaupt angewendet werden kann und wann sie besonders erfolgversprechend ist. Schemata strukturieren die Welt der Wahrnehmung in sinnvolle Einheiten. Ein Stuhl wird (normalerweise) nicht mehr als Gebilde wahrgenommen, das vier Beine, eine waagerechte Fläche und eine vertikale Verlängerung auf einer Seite aufweist. Wenn wir ein solches Ding sehen, wird bei uns automatisch das Schema „Stuhl“ aktiviert. Diese Fähigkeit zu abstrahieren erspart eine Unmenge kognitiver Arbeit¹⁶.

Die Gesamtheit aller Schemata eines Systems ist dessen *kognitive Struktur*. Sie ist die Grundlage jeglicher Informationsaufnahme, denn der Mensch nimmt nur das wahr, was ihm irgendwie bedeutsam erscheint. Er interpretiert diese Erfahrungen auf der Basis seiner kognitiven Struktur (also vorheriger Interpretationen von Ereignissen). Er wird Geschehnisse in sein vorhandenes System einordnen und dort abspeichern. Schemata bestimmen also, wie der einzelne Mensch seine Welt konstruiert und mit Sinn belegt.

Wenn Schemata aber einen so großen Einfluß ausüben, stellt sich die Frage nach deren Entstehung. Am Anfang der Entwicklung steht ein Erlebnis, das als spezifische, einmalig Episode abgespeichert wird (z.B. ein Ball fällt von einem Tisch herunter). Durch Wiederholungen ähnlicher Ereignisse mit ähnlichen Folgen (viele Gegenstände fallen auf den Boden, wenn man sie losläßt) entsteht ein Schema, das hypothetische Repräsentationen enthält (in diesem Fall das Gesetz der Schwerkraft:

¹⁵ Aus Kapazitätsgründen stützen wir uns bei diesen Ausführungen nicht auf das umfangreiche Werk Piagets in der Primärliteratur, sondern weitestgehend auf die sekundärliterarische Aufbereitung von Montada (1987)

¹⁶ Eine Theorie zur Genese von Autismus besagt, daß eben diese Fähigkeit zu abstrahieren bei diesen Patienten nicht ausgebildet wurde. Dadurch sehen sie sich einer unvorstellbaren Informationsmenge gegenübergestellt, die sie nicht strukturieren können.

alles fällt nach unten, wenn keine Gegenkraft aufgebracht wird). Alle Erfahrungen, die diesem Prinzip entsprechen, werden in dieses Schema eingeordnet. Piaget spricht in diesem Zusammenhang von *Assimilation*. Die kognitive Struktur ändert sich dadurch nicht wirklich, sie ist nur um ein Erfahrungsbeispiel reicher.

Wenn ein Ereignis nun aber nicht zu dem Schema paßt, eigentlich aber passen sollte (da es in dieselbe Kategorie fällt), muß das System dieses Schema verändern, es an die neuen Erfahrungen anpassen¹⁷. Piaget bezeichnet diesen Prozeß als *Akkomodation*. Die kognitive Struktur erfährt eine Änderung, die unterschiedliche Ausmasse annehmen kann. Eberl (1996) unterscheidet zwischen einer *Feinabstimmung* zur Optimierung eines bestehenden Schemas und einer *Umstrukturierung*, durch die das gesamte Schema hinterfragt und verändert werden muß.

Die Prozesse der Assimilation und der Akkomodation sind die beiden zentralen Lernmöglichkeiten nach Piaget. Die treibende Kraft dahinter ist das Prinzip der *Äquilibration*: die Suche nach einem inneren Gleichgewicht. Ausgelöst wird der Lernprozeß durch die Erfahrung eines kognitiven Widerspruchs, der dieses Gleichgewicht stört¹⁸. Lernen ist ein aktiver Prozeß der Auseinandersetzung des Systems mit seiner Umwelt.

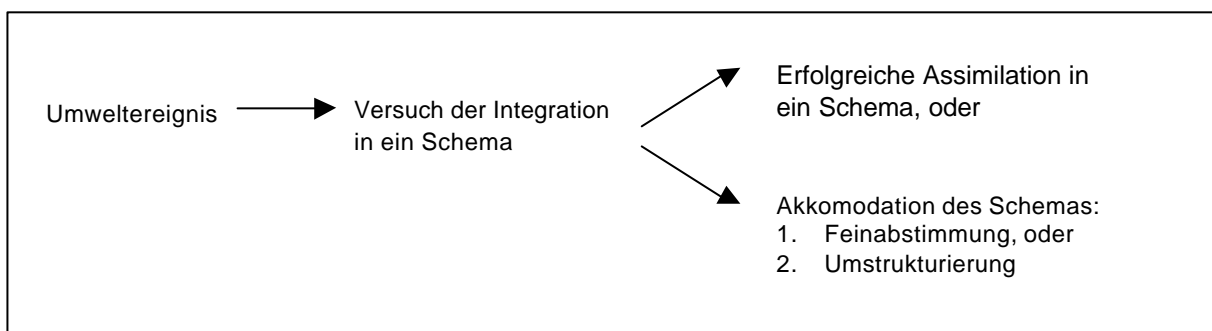


Abbildung 1: Lernmöglichkeiten in Anlehnung an Piaget

¹⁷ Solche Ereignisse können z.B. reine Beobachtungen sein (ein Ball fällt nicht zu Boden, obwohl er keine offensichtliche Gegenkraft erfährt). Eberl (1996) spricht desweiteren auch von der *argumentativen Auseinandersetzung*, in deren Verlauf die Mitglieder einer Diskussion erkennen müssen, daß ihre Schemata nicht zwingend auch für die anderen einleuchtend sein müssen, so daß sie ihre Sicht der Dinge in Frage stellen müssen bzw. können.

¹⁸ Widersprüche können zwischen zwei Assimilationsschemata, durch Widerlegung eines Schemas durch ein Ereignis, durch fehlschlagende Assimilationsversuche oder durch ein Ungleichgewicht durch Problemstellung und Frage entstehen (Montada, 1987).

1.3.2. Die soziale Lerntheorie nach Bandura

Piagets Entwicklungsmodell befaßt sich nur mit *intrapsychischen Prozessen*. Da es sich bei OL zweifelsfrei um einen *Prozeß innerhalb eines sozialen Rahmens* handelt, wollen wir an dieser Stelle auch die Theorie von Bandura aufnehmen, da sie die soziale Umwelt des lernenden Systems integriert.

Banduras (1986, S. 18ff) zentrale Aussage ist, daß Individuen vor allem durch die Beobachtung anderer lernen. Dadurch erspart sich der Einzelne mühsame Lernprozesse, denn er kann sein Verhalten verbessern, ohne eigentlich zu handeln. Je gravierender die Folgen eines (potentiellen) Verhaltens, desto mehr profitiert er von den Beobachtungen anderer. Die Übernahme des Beobachteten hängt letztlich von den antizipierten und stellvertretenden Bekräftigungen ab¹⁹.

Modelle können direkt erfahren (im persönlichen Kontakt), oder aber auch bildlich-symbolisch dargestellt werden (in Form von Geschichten, Märchen, Filmen usw.). Durch die Beobachtung mehrerer Modelle in unterschiedlichen Situationen kommt es zu einer Generalisierung. So läßt sich erklären, daß ein Student durch die Betrachtung seines erfolgreichen Vaters, bekannter Professoren und Managern ein bestimmtes Verhalten als entscheidend für beruflichen Erfolg anerkennt und sich dieses aneignet.

Lernen am Modell ist dabei abzugrenzen von reiner Imitation. Während letztere nur eine Abspeicherung vollständiger Handlungssequenzen bedeutet, impliziert das Lernen am Modell, daß die einzelnen Bedeutungen der Handlungen verstanden und in die kognitive Struktur aufgenommen wurden. Hier ergibt sich u.E. ein guter Ansatzpunkt zur Verknüpfung der Theorien von Bandura und Piaget. Die Frage, aus welchen der vielen Beobachtungen der Einzelne lernt, könnte mit Piaget beantwortet werden: nämlich nur aus denen, die zu seiner momentanen kognitiven Struktur „passen“ (also entweder assimiliert werden können oder einen solchen Widerspruch auslösen, daß eine Akkomodation der Schemata erfolgt).

Die Diskussion des Lernbegriffs soll hier vorerst enden. Bei allen vorgestellten Perspektiven des organisationalen Lernens werden jeweils Definitionen und Beschreibungen davon gegeben, was unter *Lernen* im Sinne der entsprechenden

¹⁹ Hier zeigt sich deutlich, daß die Lerntheorie Banduras ihre Wurzeln im Behaviorismus hat.

Perspektive eigentlich zu verstehen ist. An dieser Stelle sollte dem Leser lediglich eine kurze Einführung ermöglicht werden.

1.4. Eine Lernende Organisation, was ist das?

Klimecki et al. (1994, S. 2) bemerken: „Wie viele moderne Managementkonzepte dies gegenwärtig tun, bedient sich auch die Idee des „organisationalen Lernens“ einer altbekannten rhetorischen Technik –der Metapher.“

Das Phänomen des Lernens, wird von der Einzelperson auf soziale Systeme (Organisationen) übertragen.

Wie wir im weiteren Verlauf dieser Arbeit sehen werden, gibt es viele Möglichkeiten den Begriff des organisationalen Lernens mit Leben zu erfüllen. Analog zu Konstrukten wie z.B. der Intelligenz, Kreativität oder etwa der Unternehmenskultur, handelt es sich beim organisationalen Lernen um ein sogenanntes Konstrukt zweiter Ordnung, bzw. operationales Konstrukt. Aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, definiert sich der Begriff der lernenden Organisation jeweils unterschiedlich und es werden dabei spezifische Schwerpunkte fokussiert.

In der Literatur lassen sich unzählige Definitionsversuche des Begriffes des organisationalen Lernens finden.

Probst & Büchel (1994, S. 17) definieren auf der Grundlage unterschiedlicher Autoren den Prozeß des organisationalen Lernens:

„Unter organisationalem Lernen ist der Prozeß der Veränderung der organisationalen Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz, sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder der Organisation zu verstehen.“

Diese Definition ist mit Sicherheit nicht falsch, umschreibt u.E. aber dennoch nicht alle zur Zeit aktualisierbaren Facetten des organisationalen Lernens, wie wir im Verlauf der weiteren Ausführungen sehen werden.

In der vorliegenden Arbeit sollen die momentan gängigen Perspektiven des organisationalen Lernens vorgestellt werden. Es soll aufgezeigt werden, wie im Rahmen dieser Perspektiven organisationales Lernen definiert wird, welche Schwerpunkte sich daraus für die Betrachtung des organisationalen Lernens ableiten lassen und welche Implikationen diese Betrachtungen für die Praxis haben können.

Es ist an der Zeit, sich nicht länger abzugrenzen und nach Unterschieden zu suchen, sondern die Perspektivenvielfalt²⁰ als Chance zu verstehen, das Phänomen des organisationalen Lernens in seinen mannigfaltigen Facetten besser begreifen zu lernen.

In dieser integrativen Arbeit schlagen wir also eine Erweiterung des organisationalen Lernbegriffes vor. Eine (lernende) Organisation ist ein komplexes Phänomen. Ein perspektivischer Reduktionismus ist mit Sicherheit nicht die adäquate Strategie das Bild der lernenden Organisation schärfer sehen und verständlicher kommunizieren zu können. Einseitige Sichtweisen führen zu einseitigen Strategien und dadurch zu potentiellen Mißerfolgen, die die Idee des organisationalen Lernens schnell in den Bereich der verebbten Modewellen verdammen.

Auf der anderen Seite läuft der Begriff des organisationalen Lernens Gefahr, zu einem nicht faßbaren Begriff zu entarten, der alles und nichts bedeuten kann und somit dem Mißbrauch Tür und Tor öffnet, oder aber zumindest Frustration bei denen auslöst, die versuchen, sich auf die Reise zu einem holistischen Verständnis zu begeben und bald merken, daß sie niemals ankommen. In diesem Falle bleibt der Begriff des organisationalen Lernens eine Metapher und findet bei unterschiedlichen Personen keinen gemeinsamen Bezugsrahmen. Dieser Gefahr wollen wir Rechnung tragen, indem wir uns bemühen am Ende unserer Arbeit deskriptive Dimensionen zur Beschreibung einer lernenden Organisation vorzuschlagen.

Unser Versprechen lautet an dieser Stelle: nach dem Lesen dieser Arbeit wird der Leser eine Antwort auf die zentrale Frage geben können: *Was ist eine lernende Organisation?*

Daß Individuen lernen können ist unbestritten. Wie sieht das allerdings mit sozialen Aggregaten aus, die i.d.R. aus einer Vielzahl von Individuen bestehen?

Unisono mit fast allen Autoren im Bereich der organisationalen Lernforschung und Theorienbildung soll an dieser Stelle postuliert werden, daß sich organisationales Lernen sowohl im qualitativen sowie quantitativen Sinne von individuellem Lernen unterscheidet²¹.

²⁰ Die Perspektivenvielfalt findet in dieser Arbeit unter dem Begriff der *Variabilität* Erwähnung (siehe unter 2.6.5.).

²¹ Organisationales Lernen ist also ein emergentes Phänomen und unterscheidet sich von der Summe individueller Lernprozesse.

Individuelles Lernen ist eine notwendige nicht jedoch hinreichende Bedingung für organisationale Lernprozesse.

Um eine Brücke zwischen individuellem und organisationalem Lernen zu schlagen, bedarf es eines Prozesses der *Kollektivierung* (zu diesem Begriff siehe Berger & Luckmann 1990). Hierzu müssen individuelle Informationen²² oder Wissen z.B. durch *Artikulation externalisiert*, d.h. veräußerlicht werden. Anschließend bedarf es der Überführung dieser individuellen Informationen und Wissen in organisationales Wissen durch einen Prozeß der kollektiv-integrierten *Internalisierung*^{23 24}. Klimecki, Probst & Eberl (1994) beschreiben eine „Transformationsbrücke zwischen individuellem und organisationalem Lernen“ und führen hierzu notwendige Transformationsbedingungen an (Probst & Büchel 1994, S. 22 ff.).

Um von Organisationen als Lernsubjekte sprechen zu können, ist laut Eberl (1998) „eine eigene *Identität* von Organisationen, aus der sich eine eigenständige *Handlungsfähigkeit* und *kognitive Struktur* ableiten lassen,“ eine zentrale Grundvoraussetzung (Hervorhebung H.B.).

Aus einer systemtheoretischen Betrachtungsweise ergibt sich diese *Identität* aus der Differenz zwischen Organisation und Umwelt (siehe Willke 1996, Luhmann 1984).

Die Ordnungsform eines sozialen Systems und die dadurch entstehende Grenze zwischen System und Umwelt ist *Sinn*. Sozialsysteme wie z.B. Organisationen sind also auf der Basis von *Sinn* organisiert. In Anlehnung an Luhmann schreibt Willke (1996, S. 42): „[...] dann bezeichnet Sinn in allgemeiner Weise die Ordnungsform sozialen Handelns: intersubjektiv geteilter Sinn grenzt systemspezifisch ab, was als sinnvoll und was als sinnlos zu gelten hat.“

Die organisationale Identität ist ein emergentes Phänomen und somit nicht gleichzusetzen mit der bloßen Aggregation individueller Leistungen.

Organisationale Handlungen schließlich, lassen sich als Handlungen verstehen, die von den Organisationsmitgliedern vor dem Hintergrund ihrer organisationalen Rolle ausgeführt werden²⁵.

²² z.B. im Rahmen der Kommunikation einer Idee.

²³ An dieser Stelle soll keine detaillierte Erläuterung der verwendeten Terminologie erfolgen (siehe hierzu Nonaka (1991)).

²⁴ Über den Zusammenhang von individuellem und organisationalem Wissen und die daraus resultierenden Konsequenzen für das Konstrukt des organisationalen Lernens aus einer Wissensperspektive siehe Abschnitt 2.4.

²⁵ So werden z.B. Handlungen „im Namen der Organisation“ durchgeführt, welche eventuell nicht den eigenen Interessen oder Vorstellungen entsprechen. Der Akteur handelt stellvertretend für organisationale Interessen.

Diese Prämissen sprechen einer Organisation *Subjekthaftigkeit* und *Handlungsfähigkeit* zu, eine zentrale Voraussetzung für das Verständnis was an organisationalem Lernen eigentlich organisational ist!

Im vorigen Abschnitt haben wir eine Definition des Begriffes der Organisation in Anlehnung an Rosenstiel (1995) vorgeschlagen. Im Volksmund wird der Begriff der Organisation in zwei verschiedenen Zusammenhängen gebraucht:

auf der einen Seite im Sinne eines sozialen Aggregates und auf der anderen als Strukturierung z.B. eines Ablaufes bzw. Prozesses.

Pedler, Burgoyne & Boydell (1994) schlagen z.B. vor, den Begriff der lernenden Organisation durch den Begriff des *lernenden Unternehmens* zu ersetzen, da eigentlich beide Verständnisse des Begriffes Organisation im Zusammenhang mit Lernen Sinn machen; ein Umstand, dem durch die Verwendung der Bezeichnung „lernendes Unternehmen“ Rechnung getragen würde.

Wir wollen es in dieser Arbeit bei der Bezeichnung „lernende Organisation“ belassen und hoffen ein Stück beizutragen auf dem Weg der Konstruktion eines gemeinsamen Bezugsrahmens für dieses zugegebenerweise komplexe und unseres Erachtens holistische Konstrukt.

Sollte dem Konzept der lernenden Organisation das gleiche Schicksal zuteil werden wie vielen Konzepten zuvor: Euphorie, Hochphase und schließlich zunehmendes Desinteresse (siehe hierzu auch Senge 1998), so wird es doch weiterleben, allerdings unter einem anderen Namen.

[Während eines Bewerbungsgespräches sagte mir der Leiter einer Unternehmensberatung, welche den Begriff der lernenden Organisation sogar in ihrem Namen trägt: „Herr B., sie müssen wissen, der Begriff des organisationalen Lernens ist abgegriffen, heute sagt man dazu Wissensmanagement, Change Management oder so ähnlich.“]

2. Perspektiven und Ansätze des organisationalen Lernens

An dieser Stelle soll eine Darstellung der verschiedenen Ansätze des organisationalen Lernens erfolgen. Zuvor soll ein Ordnungsschema vorgestellt werden, welches eine sinnvolle Systematisierung der Ansätze erlaubt und an dem sich die weiteren Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit orientieren werden.

Die bislang vermutlich bekannteste Typologisierung organisationaler Lernansätze wurde von Shrivastava (1983) vorgenommen. Er differenziert 4 Perspektiven, auf die an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen wird²⁶.

Eine neuere und u.E. fruchtbarere Systematisierung findet sich in der Dissertation von Peter Eberl (1996, S. 7) und in ähnlicher Form z.B. auch bei Klimecki (1997).

In Anlehnung an Eberl sollen folgende sechs Forschungsrichtungen voneinander unterschieden werden:

1. Eine *Informations- und Wahrnehmungsperspektive*, die wesentlich von Daft/Huber (1987) und Huber (1991) geprägt wird,²⁷
2. eine *anpassungsorientierte Perspektive*, die auf die Arbeit von March & Olsen (1975) aufbaut,
3. eine *politische Perspektive*, die laut Eberl zwar nur in Ansätzen zu erkennen sei, aber durch Ideen und Anregungen von Autoren wie Crozier & Friedberg (1979), Neuberger (1994, 1995) und Küpper & Ortmann (1992) in der vorliegenden Arbeit aufgenommen werden soll,
4. eine *wissensorientierte Perspektive*, die auf Duncan & Weiss (1979) zurückzuführen ist, und um Anregungen von Seiten einer *Evolutionperspektive*, wie sie etwa von Pautzke (1989) vertreten wird, ergänzt werden soll. Desweiteren sollen an dieser Stelle Gedanken und Ideen neuerer Konzeptionenbildungen aus dem praxisorientierten Bereich des Wissensmanagements (Probst, Raub, Romhardt 1998) einfließen.

²⁶ Die Typologie von Shrivastava erscheint nach heutigen Gesichtspunkten zu spezifisch und wird durch die von uns gewählte Systematisierung in Anlehnung an Eberl (1996) mit aufgegriffen.

²⁷ Dem Modell von Huber (1991) kommt im Rahmen dieser Arbeit eine besondere Bedeutung zu. Im späteren Verlauf soll es als Strukturmodell für eine Theorienintegration dienen (siehe Abschnitt 2.7.).

5. eine *kulturelle Perspektive*, welche mit der Arbeit von Argyris & Schön (1978), Argyris et al. (1985), und Argyris (1990, 1993, 1997) in Verbindung steht und in dieser Arbeit durch Konzeptionen von Schein (1995) ergänzt werden soll,
6. eine *systemisch-kybernetische Perspektive*, die sich an den Arbeiten von Senge (1998) und Senge et al. (1997) anlehnt.

Ziele der Darstellung der Perspektiven des organisationalen Lernens

Im folgenden Abschnitt sollen nun die oben dargestellten Forschungsrichtungen kurz vorgestellt werden. Ziel ist es, am Ende des Abschnittes ein integratives Modell des organisationalen Lernens zu synthetisieren. Hierbei ist es weniger entscheidend, die Ansätze erschöpfend darzustellen, als vielmehr die relevanten Aspekte der einzelnen Perspektiven unter dem Kriterium der *Operationalisierbarkeit* und somit der Praktikabilität herauszupartialisieren.

Karl-Heinz Sonntag moniert bei der Betrachtung der in letzter Zeit erschienenen Publikationen zurecht: „Die Wertschöpfung dieser literarischen Prozeßkette gereicht nicht zur Freude“ (Sonntag 1996). Beim Lesen der Literatur im Bereich der organisationalen Lernforschung drängt sich einem immer wieder der Gedanke auf, daß dieser Forschungszweig selbst alles andere denn ein lernendes System²⁸ darstelle. Vielmehr zeichnet sich die Literatur durch eine häufig künstliche Abgrenzung einzelner Perspektiven und eine oftmals unnötige terminologische Vielfalt aus.

Ziel dieser Arbeit ist nicht die Erstellung eines neuen Modells des organisationalen Lernens. Ziel dieser Arbeit ist es ebenfalls nicht, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Ansätze detailliert herauszuarbeiten, bzw. Schwächen der einzelnen Ansätze erschöpfend zu kritisieren. Der interessierte Leser sei an dieser Stelle auf die mit dieser Intention verfaßte Literatur verwiesen (z.B. Geißler 1995). Ziel dieser Arbeit ist es, im Rahmen eines eklektischen²⁹ Vorgehens, ein integratives Modell auf der Basis der bis dato bestehenden Überlegungen im Bereich der organisationalen Lernforschung, zu erstellen. Ziel der Arbeit ist es, dem Leser einen Überblick über die verschiedenen Perspektiven der organisationalen Lernforschung zu geben.

²⁸ Die in diesem Zusammenhang kritisierbare Verwendung des Systembegriffes möge vom aufmerksamen Leser entschuldigt werden.

²⁹ Eklektisch im Sinne der Fokussierung auf bereits vorhandenen Konzeptionen der organisationalen Lernforschung.

Das wichtigste Selektionskriterium wird dabei die *Praktikabilität* der Überlegungen und Anregungen aus den einzelnen Perspektiven sein. In guter Gesellschaft mit Chris Argyris (1997) fordern wir die Generation von *aktionsfähigem Wissen*.

Was ist eine lernende Organisation?

Arbeite ich in einer lernenden Organisation?

Wir wollen eine lernende Organisation werden, mit was fangen wir am Montag an?

Diese Fragen könnten beliebig ergänzt werden und sie sind elementar.

Um Forschung und Praxis in einem lernenden System zu vereinigen, muß die Forschung selbst *reflexive Fähigkeiten* entwickeln und die hervorgebrachten Erkenntnisse transparent kommunizieren. Hierzu wollen wir mit unserer praxisorientierten Arbeit einen Beitrag leisten, wenngleich wir an dieser Stelle vor einer übermäßigen Simplifizierung zugunsten der Praktikabilität warnen wollen.

2.1. Die informations- und wahrnehmungsorientierte Perspektive

In den Vereinigten Staaten gab es ein Unternehmen, das Fahrzeuge für die Feuerwehr herstellte, die American LaFrance. Sie war jahrzehntelang unangefochtene „Nummer Eins“ des Marktes und hat innerhalb kürzester Zeit ihre Position eingebüßt und mußte schließlich Konkurs anmelden. Warum?- Weil eine andere Organisation besser war als sie und alle Kunden zu ihr abwanderten: EmergencyOne.

Was bedeutet „besser“ in diesem Zusammenhang? Dieses Unternehmen hatte die Idee, die Behälter aus Aluminium herzustellen um damit Korrosion zu verhindern. Auf lange Sicht ist es für Feuerwehr-Einheiten günstiger, diese etwas teureren Maschinen zu kaufen. American LaFrance benötigte zum Bau eines Fahrzeuges ca. sechs Monate, EmergencyOne 6 Wochen, die Produktionszeiten und damit auch die Kosten waren also deutlich geringer.

Worin bestand der Unterschied zwischen den Organisationen, die denselben Markt bedienten? Eine Antwort liegt im unterschiedlichen Umgang mit überlebenswichtigen Informationen. EmergencyOne hatte in großen Städten Vertriebsmitarbeiter vor Ort, die in ständigem Kontakt zu den Kunden standen. Sie luden Feuerwehr-Chefs ein, um mit den Fahrzeugen durch das Land zu fahren. Sie holten sich Feedback bei den Kunden ein. Sie konnten innovativer produzieren, weil sie die neuen Technologien kannten. American LaFrance hatte dagegen den Kontakt zur Außenwelt verloren: zu ihren Kunden und neuen Technologien, sie nahm Marktveränderung nicht wahr.

Dieses kleine Beispiel aus Daft und Huber (1987) zeigt, wie entscheidend es ist, wichtige Informationen über Umweltereignisse zu erwerben und sie richtig zu interpretieren, kurz: wie wichtig es ist, zu lernen.

Sie bemängeln den uneinheitlichen Gebrauch des Ausdrucks „organisationales Lernen“ und stellen die Bemühungen von Shrivastava (1983)³⁰ sowie Fiol und Lyles (1985)³¹ als erste Strukturierungsversuche dar. Mit ihrer eigenen Arbeit wollen sie einerseits die Integration in der Theorienbildung zum organisationalen Lernen

³⁰ Shrivastava (1983, nach Daft und Huber 1987, vgl. Klimecki 1995a) gruppiert die unterschiedlichen Ansätze u.a. in den Ansatz des „adaptive learning“ (z.B. March und Olson), des „assumption sharing“ (z.B. Argyris und Schön), und des „development of knowledge“ (Duncan und Weiss). Die Darstellung dieser Perspektiven ist essentieller Bestandteil der hier vorliegenden Arbeit.

³¹ Fiol und Lyles (1985, nach Daft und Huber 1987) unterscheiden zwischen (kognitivem) Lernen als „the development of insights, knowledge, and associations between past actions, the effectiveness of those actions, and future action“ und (behavioraler) Adaptation als „the ability to make incremental

vorantreiben, sich andererseits aber auch um die Anwendbarkeit des Erforschten bemühen. Vielleicht ist ihre Konzeption gerade darum so geeignet für unser Ansinnen, weil wir mit unserer Arbeit dieselben Ziele verfolgen.

Das Modell wird in dem Artikel von Daft und Huber (1987) vorgestellt und findet in dem Beitrag von Huber (1991) nochmals eine Erweiterung.³² Wir werden in diesem Kapitel von dem neueren Beitrag ausgehen, der in Teilen elaborierter erscheint, dabei aber durchaus auf Gedanken des Basisartikels Bezug nehmen.

2.1.1. Wie definieren die Autoren organisationales Lernen?

Daft und Huber (1987) und Huber (1991) beklagen gerade den Mangel an Integrations- und Lernfähigkeit der Forscher im Bereich des organisationalen Lernens, vielleicht bemühen sie sich deshalb um eine gute Wahl der Definition ihres Forschungsgegenstandes. Sie stellen sich dabei ausdrücklich gegen eine enge Definition (vgl. auch Nicolini und Mezner, 1995):

„It is important to challenge narrow concepts of organisational learning, or of any phenomenon early in history of inquiry, as narrow conceptions decrease the chances of encountering useful findings or ideas.“ (Huber 1991, S. 89)

So muß *Lernen* ihres Erachtens weder intentional noch bewußt sein, wie Konditionierungsbeispiele an Mensch und Tier, aber auch Fallstudien von organisationalem Lernen zeigen (March und Olson 1979, nach Huber 1991). Ferner muß durch lernen weder die tatsächliche, noch die potentielle Effektivität steigen, da auch etwas Falsches gelernt werden kann, wie vor allem die Arbeiten von March zeigen (s. hierzu Kapitel 2.2.).

Huber (1991) kommt schließlich zu folgender Definition

„Here, a more behavioral perspective is taken: *An entity learns if, through its processing of information, the range of its potential behaviors is changed.*“ (a.a.O. S. 89)

Unbedingt bemerkenswert erscheint hier die Neutralität dieser Definition. Lernen muß weder positiv sein, noch muß es dazu führen, daß, in welchem Sinne auch immer, „mehr“ von etwas Bestimmten (z.B. Reaktionsmöglichkeiten, Intelligenz o.ä.) als vorher vorhanden ist.

adjustments as a result of environmental changes, goal structure changes, or other changes“ (Fiol und Lyles, S. 811, nach Daft und Huber 1987)

³² Dixon (1992, nach Klimecki 1995a) erweitert dieses Modell nochmals um die Phasen des „Verstehens“ und der „Wiederverwendung“. (vgl. Eberl 1996)

Ebenfalls auffallend ist Betonung der Informationsverarbeitung, die notwendig ist, um nach dieser Definition zu lernen. Das Lern-Modell zeichnet sich gerade durch diesen Prozeßcharakter aus, wie wir im folgenden Abschnitt sehen werden.

2.1.2. Wie wird gelernt?

Daft und Huber (1987) stellen fest, daß „the concept of learning [...] is multidimensional and complex“ (S.4) und unterscheiden zwei substantiell unterschiedliche Arten von organisationalem Lernen, die sie „systems-structural perspective“ und „interpretive perspective“ nennen.

Die „systems-structural perspective“ zeigt sich in den eher rationalen, technologischen Ansätzen zur Organisationsstruktur und umfaßt die Aufnahme von Informationen und deren Verteilung innerhalb der Organisation (z.B. der Ansatz von Duncan und Weiss).

Die „interpretive perspective“ beschäftigt sich dagegen mit tieferliegenden Prozessen, Konflikten, Interpretationen und Machtbeziehungen die unter der Oberflächenstruktur von Organisationen verborgen liegen (z.B. der Ansatz von Argyris).

Das so vorgeschlagene Modell von Informationsaufnahme und –verteilung einerseits, und der Interpretation andererseits findet in Huber (1991) eine Erweiterung um eine vierte Dimension, nämlich der der Informationsspeicherung. Wir beziehen uns im folgenden auf dieses Model (s. Abbildung 2).

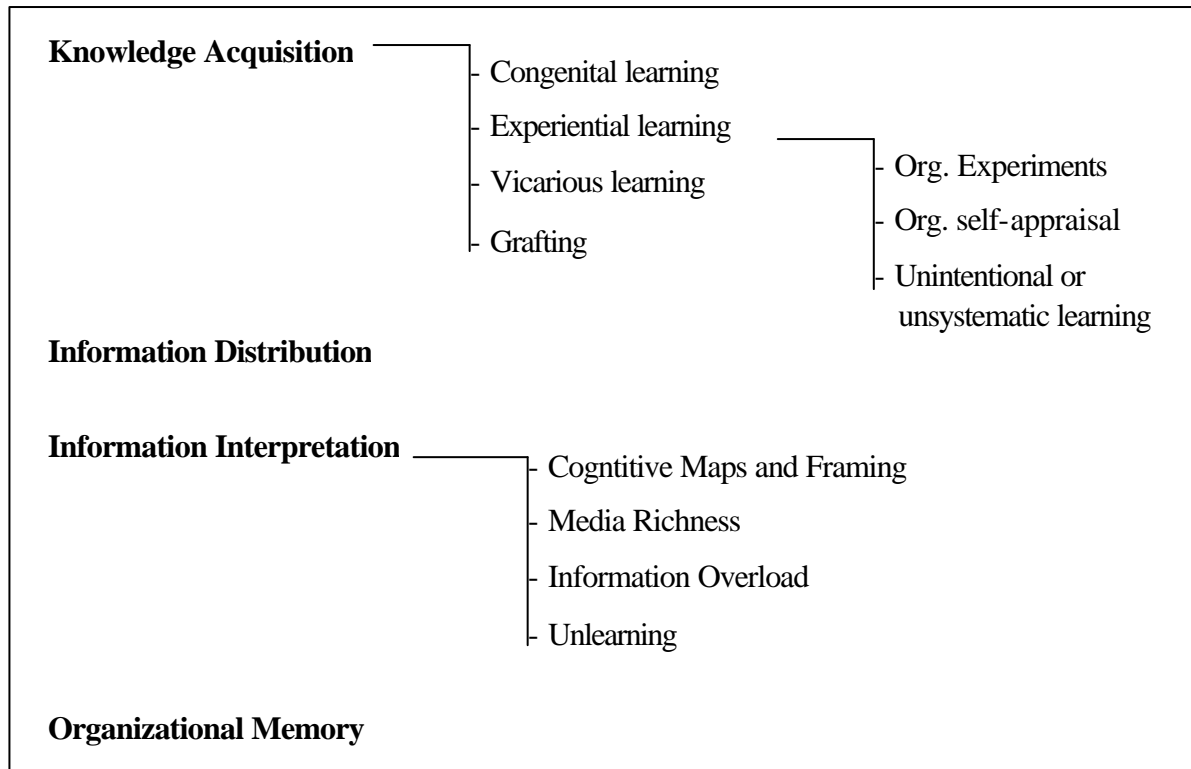


Abbildung 2: Prozesse, die mit Organisationalem Lernen assoziiert sind (nach Huber 1991)

2.1.2.1. Information acquisition^{33 34}

Eine Organisation lernt, wenn eine ihrer Einheiten Informationen³⁵ erwirbt, die sie als potentiell nützlich für die Organisation hält. Viele organisationale Aktivitäten zielen darauf ab, solche Informationen zu sammeln, z.B. Kundenbefragungen, Projekte in der Forschungs- und Entwicklungsabteilung, Leistungsanalysen und Benchmarking. Es gibt auch informelles Verhalten, mit dem das Ziel der Informationsaufnahme verfolgt wird: Das Lesen einer Wirtschafts-Zeitung oder einfach nur das Verfolgen einer Unterhaltung während der Kaffeepause. Huber (1991) definiert *Informationsaufnahme* (Wissensaufnahme) als Prozeß, durch den neue Informationen (Wissen) gewonnen werden und ordnet die unterschiedlichen Strategien in das Modell ein, das in Abbildung 2 vorgestellt wurde.

³³ Wir verwenden an dieser Stelle die englischen Begriffe von Huber (1991) und Daft und Huber (1987), da manche nicht ohne Verlust an Bedeutungsinhalten zu übersetzen sind.

³⁴ Huber (1991) spricht hier von Wissenserwerb, meint unseres Erachtens aber die Aufnahme von Informationen, da diese erst durch die Interpretation der Organisation zu Wissen werden.

³⁵ Huber (1991) gebraucht die Ausdrücke Daten, Informationen und Wissen nicht in unserem Sinne („The words information and knowledge will be used interchangeably in this paper.“, a.a.O S. 89). Um den Leser an eine einheitliche Verwendung in dieser Arbeit zu gewöhnen, werden die Termini hier schon in der Form verwendet, wie sie in die Wissensperspektive in Kapitel 2.4. definiert werden.

Congenital Learning

Organisationen haben schon bei ihrer Entstehung eine Basis an Wissen: das der Gründer, der ersten Mitarbeiter und nicht zuletzt auch das des sozialen Umfeldes:

„Organizations are driven to incorporate the practices and procedures defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society“ (Meyer and Rowan, 1977, S. 340 nach Huber 1991)

Der Einfluß dieses Startkapitals auf die spätere Entwicklung der Organisation kann kaum zu hoch bewertet werden. Was sie bei ihrer Geburt weiß, leitet sie in der Suche nach weiteren Informationen, bestimmt was sie als wichtig erachtet und daher wahrnimmt und wie sie Erfahrungen interpretiert.

Experiential Learning

Das Lernen aus der Erfahrung nimmt wohl den größten Platz innerhalb dieses ersten Prozesses der Informationsaufnahme ein. Huber (1991) beschreibt die einzelnen Strategien wie folgt:

- *Organizational experiments*: Um an validere Daten zur Bewertung ihrer Strategien zu gelangen, können Organisationen einerseits versuchen, das von der Umwelt aufgefangene Feedback besser zu verstehen, indem sie es genauer analysieren. Sie können andererseits auch noch mehr Feedback sammeln um so eine breitere Datenbasis zu erhalten. Beide Strategien werden in Experimenten und Post-hoc Analysen angewandt. Huber (1991) räumt ein, daß es wenige solcher Maßnahmen tatsächlich gibt, abgesehen von Testeinsätzen, die von den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen ausgehen. Den Grund hierfür sieht er unter anderem darin, daß Projekt-Promotoren nicht unsicher erscheinen möchten, indem sie den Vorschlag eines Experimentes vor der tatsächlichen Markteinführung unterbreiten.
- *Organizational self-appraisal*: Hier geht es darum, mehr über die Organisation selbst zu erfahren, wie sie funktioniert, wo Barrieren jedweder Art liegen etc.. Als prädominierendes Beispiel für diese Strategie nennt Huber (1991) die Action Research. Hierbei handelt es sich um

„a relatively data intensive approach to organizational self-appraisal, including gathering information about problems, concerns and needed changes from organizational members, organizing this information, sharing it with the members and involving the members in choosing, planning and implementing actions to correct problems identified“ (a.a.O. S. 92)

Dieses Verfahren geht auf Lewin zurück und wird seit langem von Chris Argyris benutzt, um seine Theorien zu organisationalem Lernen weiterzuentwickeln (s. hierzu die kulturelle Perspektive, Kapitel 2.5.).

- *Unintentional or unsystematic learning*: Diese Art des Erfahrungslernens wurde vor allem von der Arbeitsgruppe um James G. March untersucht. Lernen ist unter diesen chaotischen, unstrukturierten Umständen häufig fehleranfällig, so daß das Lernergebnis nicht immer positiv zu bewerten ist (Dennoch handelt es sich um lernen, da sich die Definition von Huber (1991), wie gesehen, nicht auf eine positive Valenz beschränkt). Dieses Phänomen wird in der anpassungsorientierten Perspektive genauer untersucht (s. hierzu Kapitel 2.2.).

Vicarious Learning

Organisationen müssen Erfahrungen nicht selbst machen, um daraus lernen zu können. Häufig lernen sie auch von den Erfolgen und Mißerfolgen anderer Unternehmen. In produzierenden Gewerben (z.B. in der Automobil- und Computerindustrie) ist es üblich, daß Wettbewerbsprodukte im Detail untersucht werden. Von Langzeit-Belastungstests bis hin zum vollständigen Zerlegen der Produkte scheint jede Strategie Verwendung zu finden, um den Vergleich mit den eigenen Produkten ziehen zu können.

Ziel solcher Bemühungen ist die Entdeckung von besseren Materialien und Produktionsverfahren. Weil die nötigen Lernschritte dann nicht selbst durchlaufen werden müssen, kann die Organisation durch das Kopieren des Wettbewerbs auf diese Weise viel Ressourcen für andere Projekte aufbringen. March (1981) gibt jedoch zu bedenken, daß Imitation nicht immer eine gesunde Strategie darstellt. Vor allem wenn die Umwelt turbulent und von hartem Wettbewerb gekennzeichnet ist, scheint diese Art des Lernens nicht effektiv zu sein.³⁶

Grafting

Unter bestimmten Umständen erwägen Organisationen, neues Wissen zu erwerben, indem sie neue Mitarbeiter anstellen. In manchen Fällen werden sogar ganze Unternehmen „geschluckt“, um so Wissen in die Organisation zu packen³⁷. Auch

³⁶ Eine genauere Beschreibung, wann dieses sogenannte „second-hand learning“ zu Erfolg führen wird, findet sich bei Dutton und Freedman (1985).

³⁷ Vielleicht ist das ja neben der Steigerung des „shareholder-values“ auch ein Gedanke, der in der heutigen Fusionsmanie tatsächlich eine Rolle spielt?!

Joint-Ventures dienen unter anderem dem Zweck des gegenseitigen Austausches von Wissen.

Wenn die Halbwertszeit von Wissen so kurz wird wie in unserer Zeit, ist es für Organisationen überlebenswichtig, schnell an wichtiges, anwendbares Wissen zu gelangen. Einen (oder gar eine ganze Firma voller) Experten einzukaufen ist ein schnellerer Weg, als dieses Wissen durch Erfahrung oder Imitation mühsam aufzubauen.³⁸

Searching and Noticing

Organisationen benötigen Informationen über ihre interne und externe Umwelt. Sie können dabei entweder sehr aktiv nach neuen Informationen suchen, oder warten, bis sie zufällig auf welche stoßen. Kundeninformationen können zum Beispiel aktiv durch Befragungen erfaßt werden – oder es wird darauf vertraut, daß sich ein unzufriedener Kunde schon von sich aus melden wird. Die aktive Suche gestaltet sich bisweilen aufwendig, wird aber durch das Entdecken von Marktnischen, technologischem Vorsprung etc. belohnt, wie sich bei der EmergencyOne in unserem Eingangsbeispiel gezeigt hat.

Daft und Huber (1987) nennen diese beiden Formen der Informationsaufnahme „monitoring“ (also das eher passive Beobachten) und „probing“ (also das aktivere Ausprobieren). Huber (1991) vertritt die Ansicht, daß auf unteren Hierarchien eher die passiv-reaktiven, auf den oberen, eher strategisch ausgerichteten Hierarchien die aktivere Strategien anzutreffen wären. Er unterscheidet weiter zwischen zwei Prozessen der Informationsaufnahme, die sich nicht ohne weiteres in die Kategorien „aktiv“ oder „passiv“ einordnen lassen (daran wird deutlich, daß es sich wohl eher um eine kontinuierliche Variable als um disjunkte Klassen handelt):

- *Scanning*: Der so umschriebene Prozeß läßt sich am treffendsten in Begriffen der kognitiven Neuropsychologie als Vigilanz bzw. „Alertness“ beschreiben. Damit ist gemeint, daß die Organisation geradezu darauf wartet, irgendwo in ihrem Umfeld auf wichtige Informationen zu stoßen: Es werden, wenn man so will, überall Augen und Ohren offen gehalten, die Umwelt wird ständig nach potentiell wichtigen Informationen „gescannt“.

³⁸ Dadurch steigt zwar der Marktwert dieser Experten, andererseits haben sie vielleicht auch schneller weder ausgedient. Um sich attraktiv zu halten, gilt es für den Einzelnen also, sich möglichst immer auf dem aktuellsten Stand seines Faches zu halten.

- *Focused search*: Dieser Prozeß beschreibt die Suche nach ganz bestimmten Informationen, die die Organisation aktuell für wichtig erachtet. Es zeigt sich, daß eine gewisse Schwelle - ein Erregungsniveau um in der Sprache der kognitiven Neuropsychologie zu bleiben - überschritten werden muß, daß eine fokussierte Suche initiiert wird. Wie diese Prozesse im organisationalen Kontext genauer aussehen, ist dabei (noch) nicht geklärt. Cyert und March (1963) kommen zu dem etwas abstrakten Schluß, daß zuerst ein Problem als solches erkannt, und daß die Suche nach Informationen durch eine Heuristik gerechtfertigt werden muß, die die Kosten, den erwarteten Nutzen und die Erfolgswahrscheinlichkeit der Suche berücksichtigt.

Die besprochenen Strategien der Informationsaufnahme (congenital learning, experiential learning, vicarious learning, grafting und searching/noticing) lassen sich teilweise durch die anderen ersetzen. So kann es beispielsweise besser sein, bestimmtes Wissen durch Grafting einzukaufen, als es selbst zu entwickeln. In anderen Situationen ergänzen sie sich sinnvoll, z.B. wenn Daten über ein Wettbewerbsprodukt mit dem eigenen Erfahrungswissen kombiniert werden und in ein neues Produkt einfließen. Es gibt also nicht den one-best-way, sondern die situativ richtige Strategie.

Es bleibt festzustellen, daß viele Informationen nicht aus Gründen des organisationalen Lernens aufgenommen werden, sondern um vor anderen (z.B. Kunden) rational zu erscheinen, um die eigene Position in politischen Auseinandersetzungen zu untermauern, um mit neuen Informationen eine bereits getroffene Entscheidung zu rechtfertigen, u.v.m..

2.1.2.2. Information distribution

Organisationen wissen oft nicht was sie eigentlich wissen, weil das Wissen nur in den Köpfen einzelner Mitarbeiter gespeichert ist. Synergie-Effekte werden nicht genutzt, weil Abteilungen nichts oder zu wenig von dem Wissen der anderen wissen. Daher ist es wünschenswert, daß Wissen kommuniziert und zugänglich gemacht wird. Je weiter die gewonnenen Informationen durch die Organisation getragen werden, desto größer ist der Lernprozeß. Trainee-Programme und Job-Rotation sind Beispiele, wie Organisationen dafür sorgen können, daß sich Wissen über Bereiche

hinweg verteilt. Huber (1991) definiert *Informationsverteilung* als Prozeß, durch den Informationen aus verschiedenen Quellen geteilt werden und durch den es damit zu neuer Information oder neuem Verständnis kommt.

Der einzelne Mitarbeiter würde allerdings unter einer Informationsflut zusammenbrechen, wenn er über alles organisationale Wissen Klarheit haben müßte, das irgendwo vorhanden ist. Daher wird eine Auswahl getroffen werden müssen, an wen welche Informationen verteilt werden müssen. Daft und Huber (1987) sprechen in diesem Zusammenhang von gezieltem „message routing“ (a.a.O. S. 7). Eine weitere Strategie, die Informationslast zu reduzieren, besteht in der Zusammenfassung der Informationen („message summarizing“). Schließlich müssen bestimmte Prioritäten gesetzt werden, wann welche Informationen weitergeleitet werden, weniger dringliche Informationen müssen dann vielleicht zwischengelagert werden („message delay“).

Jede Person, die Informationen aufnimmt, interpretiert diese auf ihre individuelle Weise. Inhaltliche Veränderungen der Information sind bei der Weiterleitung von Person zu Person dann unausweichlich (eine Ausnahme bildet hier natürlich das Verteilen von Schriftstücken, an deren Inhalt nichts verändert wird!). Diese „message modifications“ können durch die rationalen Grenzen eines Gesprächsteilnehmers entstehen (er versteht nicht, was er hört und gibt nur das weiter, was er verstanden hat) oder bewußt herbeigeführt werden (er will nicht, daß die Informationen so ankommen, wie sie an ihn herangetragen wurden)³⁹. Sie können sich ebenso in sehr kleinem, aber auch in sehr großem Rahmen bewegen.

Huber (1991) postuliert zusammenfassend einige Faktoren, die für die Informationsverteilung von Bedeutung sind. Sie finden sich in der folgenden Abbildung 3.

³⁹ Hier betreten wir den Raum des (mikro)politischen Handelns, auf das wir in Kapitel 2.3. detaillierter eingehen werden.

- A. The probability that organizational member or unit A will route information to member or unit B is:
1. positively related to A's view of the information's relevance to B,
 2. positively related to B's power and status,
 3. negatively related to A's view of A's costs of routing information to B,
 4. negatively related to A's workload,
 5. positively related to the rewards and negatively related to the penalties that A expects to result from the routing, and
 6. positively related to the frequency with which A has previously routed information to B in the recent past.
- B. The probability or extent of delay in the routing of information by A to B is:
1. positively related to the workload of A,
 2. positively related to the number of sequential links in the communication chain connecting A to B, and
 3. negatively related to A's view of the timeliness of the information for B.
- C. The probability or extent of information distortion by A when communicating to B is:
1. positively related to A's view of the consequent increase in A's goal attainment that will result from the distortion,
 2. negatively related to the penalty that A expects as a result of introducing the distortion,
 3. positively related to the amount of discretion allowed in the presentation format,
 4. positively related to the difference between the actual information and the desired or expected information,
 5. positively related to A's work overload, and
 6. positively related to the number of sequential links in the communication chain that connects A

Abbildung 3: Faktoren, die die Informationsverteilung beeinflussen.

2.1.2.3. Information interpretation

„When managers observe an external event, the information cue may be ambiguous and have several interpretations. Managers are unclear about what the event means or how to translate it into organizational action. New data may be confusing, and may even increase uncertainty. Weick (1979) proposes that organizations must be designed to reduce equivocality from the environment. He contends that organizing requires the development of a common grammar for resolving ambiguity“ (Daft und Huber 1987, S.8)

In dieser Dimension geht es also darum, daß Informationen erst durch die Belegung mit Sinn den Charakter von Wissen erhalten, sie müssen interpretiert werden. Die Regeln, wie Informationen zu interpretieren sind, werden gelernt, indem erfolgreiche Interpretationsregeln verstärkt und weniger erfolgreiche verworfen werden.

Dabei muß nicht nur eine Interpretationsmöglichkeit existieren. Im Einklang mit der von ihm vorgeschlagenen Definition erklärt Huber (1991), daß aus seiner Sicht mehr Lernen stattgefunden hat, wenn der Organisation mehrere Interpretationen zur Verfügung stehen, denn dadurch ist die Spanne potentiellen Verhaltens größer als bei einer einheitlichen Interpretation. Dennoch ist es für eine fruchtbare Zusammenarbeit natürlich wichtig, daß alle vorgeschlagenen Interpretationen

integriert⁴⁰ werden müssen, also auch von allen Betroffenen verstanden und akzeptiert werden. Huber (1991) definiert dann *Informationsinterpretation* als Prozeß, durch den verteilte Information eine oder mehrere allgemein verstandene Interpretationen erhält (a.a.O. S. 90).

Cognitive Maps and Framing

Die Art, wie jemand die Welt betrachtet, seine mentale Struktur, hat großen Einfluß darauf, wie diese Person Informationen verarbeiten und interpretieren wird. Wer der Ansicht ist, daß Mitarbeiter faul sind und alles tun, um sich vor ihrer Arbeit zu drücken, wird eine Anregung eines Mitarbeiters zur Verbesserung der Prozeßstrukturen (etwa im Rahmen eines innerbetrieblichen Vorschlagswesens) anders interpretieren als eine Person, die an die intrinsische Motivation dieses Mitarbeiters glaubt.

In Organisationen variieren diese mentalen Strukturen über die Bereiche hinweg. Verständlicherweise betrachtet z.B. der Vertriebsingenieur Kundeninformationen mit ganz anderen Augen als sein Kollege aus der Qualitätssicherung oder der Forschungs- und Entwicklungsabteilung. Im Lernansatz von Duncan und Weis wird daher der Schaffung eines einheitlichen Bezugsrahmens ein großer Stellenwert eingeräumt (s. hierzu die wissensorientierte Perspektive in Kapitel 2.4.).

Media Richness

Dieser Terminus wird definiert als die Kapazität eines Kommunikationsmediums, mentale Repräsentationen innerhalb eines bestimmten Zeitintervalls zu ändern (Huber 1991, S. 103). Ein reicheres Medium kann dabei schneller zu größeren Veränderungen der Repräsentationen des Empfängers beitragen. Manager, die sich bei der Wahl des Kommunikationsmediums über diese Unterschiede bewußt sind, scheinen effektiver zu arbeiten (Daft, Lengel und Trevino 1987, nach Huber 1991). Insgesamt werden persönliche Medien (Meetings, Telefon etc.) gegenüber unpersönlichen (e-mail, Berichte, etc.) bevorzugt (Daft und Huber 1987).

In der folgenden Abbildung werden Kommunikationsmedien bezüglich mehrerer Kriterien miteinander verglichen:

⁴⁰ Eine Voraussetzung von Duncan und Weiss (1979) für die Aufnahme neuen Wissens ist die, daß die Informationen „integrated“ sein müssen, was diesen hier von Huber (1991) beschriebenen Umstand sehr gut trifft (vgl. die wissensorientierte Perspektive in Kapitel 2.4.).

- Feedback: Wie schnell erhält der Sender darüber Feedback, was beim Empfänger angekommen ist?
- Cues/Channels: Welche Informationskanäle werden benutzt?
- Intimacy: Wie persönlich wird die Information ausgetauscht?
- Language: Wie natürlich ist die verwendete Sprache?

Medium	Media Richness Capacity	Media Characteristics			
		Feedback	Cues/Channels	Intimacy	Language
Face-to-face	High	Immediate	Multiple	Personal (visual, audio)	Natural
Telephone		Fast	Audio	Personal	Natural
Written addressed (letter, memo)		Slow	Limited Visual	Personal	Natural/Numeric
Written, unaddressed	Low	Very slow	Limited Visual	Impersonal	Natural/Numeric

Abbildung 4: Kommunikationsmedien nach Daft und Huber (1987)

Es gibt kein Medium, das immer das bessere wäre, für jedes Problem muß das situativ richtige gewählt werden. Eine kleine Notiz auf dem Schreibtisch des Kollegen zu hinterlassen wird zur Klärung eines zwischenmenschlichen Problems nicht gerade das angemessenste Kommunikationsmedium darstellen, als Kurzantwort auf die Anfrage eines Kollegen würde sie dagegen vielleicht völlig ausreichen.

Die Benutzung reicher Medien (face-to-face, Videokonferenzen etc.) helfen Managern, einen einheitlichen Bezugsrahmen zu schaffen, Ambiguitäten können durch persönliche Gespräche am schnellsten und vor allem am treffendsten reduziert werden, Mißverständnisse werden durch Gestik, Mimik etc. schneller erkannt. Ärmere Medien eignen sich dagegen vor allem um eindeutige Informationen auszutauschen, persönliche Meetings wären hier uneffektiv und könnten zu einer unnötigen Erhöhung der Arbeitsbelastung führen.

Aus der „systems-structural perspective“ ist damit die Benutzung einfacher Medien zur Optimierung des Informationsverarbeitungs-Systems zu empfehlen. Aus Sicht der „interpretive perspective“ muß im Gegenzug darauf geachtet werden, daß Mehrdeutigkeiten der aufgenommenen Information in einer gemeinsamen Interpretationsmöglichkeit aufgelöst werden können, was die Verwendung reicherer Medien nahelegt. Daft und Huber (1987) führen empirische Belege dafür an, daß der

Grad der Reichhaltigkeit der Medien tatsächlich mit dem Grad der Ambiguität ansteigt.

Daft und Huber (1987) gehen davon aus, daß die Verwendung bestimmter Kommunikationsmodi einen direkten Einfluß hat auf die generelle Art und Weise, wie Informationen wahrgenommen werden, wie Entscheidungen getroffen werden, und wie sich die interne Kultur und die Werte der Organisation entwickeln.

- *Wahrnehmung der Information:* Ärmere Medien erzeugen eher einen distanzierten und rationalen Umgang mit der empfangenen Information, Mehrdeutigkeiten werden selten wahrgenommen, der Glaube an die Stabilität der geschilderten Phänomene (z.B. bei Statistiken, Trendanalysen etc.) wird gestärkt. Reichhaltigere Medien veranlassen den Empfänger zu kritischerem Hinterfragen der Informationen, Ambiguitäten werden wahrgenommen, die Involviertheit des Empfängers wird verstärkt.
- *Entscheidungsprozesse:* Während ärmere Medien zu fragmentarischem Denken, Ergebnisorientierung und statistischen Entscheidungen führen, werden durch die Verwendung reicher Medien systemisch-ganzheitliches Denken, klinische Urteile und Prozeßorientierung gefördert. Ein Beispiel für diese Unterschiede ist der Vergleich eines klinischen Psychologen mit dem eines in der Forschung tätigen Psychologen. Während ersterer bei der Beurteilung seine Patienten auf seine gesamte Ausbildung stützt und seine Diagnose eher klinisch und intuitiv fällt, entscheidet der Forscher rationaler z.B. auf der Grundlage von Korrelationen zwischen Fragebogen- und Verhaltensdaten.
- *Kultur und Werte:* Die Verwendung von reichen Medien, also z.B. der direkte Kontakt, erlaubt den Transport von Emotionen. Dadurch wird ein eher warmes Klima geschaffen, ein Zusammengehörigkeitsgefühl kann nur durch viele Besprechungen entstehen. Durch arme Medien wird dagegen eine eher sachlich-formale Atmosphäre entstehen, in der zwischenmenschliche Beziehungen nicht gepflegt werden. Diese kulturellen Entwicklungen sind natürlich dann zu sehen, wenn ein bestimmter Typ von Medien gegenüber dem anderen fortwährend dominiert.

Information overload

„What happened in Vietnam (sic!) is that we were simply drowned in statistics; we were drowned in information. A very small proportion of this information was adequately analyzed. We would have been much better off to have a much smaller take of information and to have done a better job of interpreting what that information meant.“ (Schlesinger 1970, S. 482, zitiert nach Huber 1991)

Dieses Beispiel zeigt, daß viele Informationen nicht immer besser sind als wenige. Wenn die Verarbeitungskapazität des Empfängers durch die Informationsmenge überlastet wird, kommt es zu mangelhaften Interpretationen. Daher wurde von Simon (1973) vorgeschlagen, organisationale Einheiten so autonom wie möglich zu halten. Huber (1991) weist im Gegenzug darauf hin, daß bestimmte Formen des Lernens nur durch regen Informationsaustausch zustande kommen können. Gerade Synergie-Effekte entstehen durch die Kombination von Wissen aus unterschiedlichen Abteilungen einer Organisation.

Unlearning

Hedberg (1981) definiert dieses „Unlearning“ als „process through which learners discard knowledge“ (a.a.O. S. 18). Dieser Begriff muß von dem des „Vergessens“ unterschieden werden. Unlearning impliziert die absichtliche Verwerfung alten, nicht mehr benötigten Wissens, während der Prozeß des Vergessens unerwünschterweise stattfindet.

Unlearning kann einerseits bedeuten, daß bestimmtes (organisationales) Verhalten nicht mehr verfügbar ist, es kann aber ebenso bedeuten, daß der (organisationale) Aktionsradius vergrößert wurde, weil organisationale Regeln abgeschafft wurden, die das Verhalten einschränkten. Manchmal ist der Prozeß des „Unlearnings“ notwendig um Raum für neues Wissen zu schaffen, alte Gewohnheiten müssen verlernt werden, damit neue Verhaltensweisen gelernt werden können.

Huber (1991) führt als Beispiel Entlassungen von Managern an, die sich nicht mehr flexibel auf neue Wege einstellen können.

2.1.2.4. Organizational memory

Huber (1991) definiert organisationales Gedächtnis als Mittel, Wissen für zukünftige Verwendungszwecke zu speichern. Er macht anhand mehrerer Beispiele deutlich, wie häufig Organisationen mit Gedächtnisproblemen konfrontiert werden: Jeder Personalwechsel stellt auch einen Verlust an Wissen dar; aktuell benötigte Informationen waren verfügbar, wurden aber nicht gespeichert, weil der Bedarf nicht

vorhergesehen wurde; Organisationsmitglieder wissen nicht, daß ein bestimmtes Wissen an anderer Stelle bereits vorhanden ist. Die Konsequenz all dieser Probleme ist die Notwendigkeit, Wissen neu zu schaffen, obwohl es bereits vorhanden ist bzw. vorhanden war.

Das Organisationsgedächtnis hat viele Facetten. Die derzeitige Organisationsstruktur kann zum Beispiel als Speicherung früherer Umstrukturierungen betrachtet werden. „Standard operating procedures“ sind Resultat früherer Lernprozesse, die in diesen Routinen festgehalten werden. Schließlich zählt Huber (1991) das Wissen, das nur einzelne Personen mental abgespeichert haben, ebenfalls zum organisationalen Gedächtnis, was von anderen Autoren (z.B. der wissensorientierten Schule, s. Kapitel 2.4.) nicht als solches anerkannt wird⁴¹.

Zunehmender Beliebtheit erfreuen sich Speichermedien auf Computerbasis⁴². Während in vergangenen Jahren vor allem Hard-Facts auf diese Weise gespeichert wurden, nehmen die Versuche zu, auch Soft-Facts auf diese Weise zu sichern. Wissensdatenbanken können dabei helfen, das Expertenwissen jedes Mitarbeiters für Projekte zu nutzen⁴³.

Huber (1991) kritisiert die Vernachlässigung des Organisationsgedächtnisses in den Diskussionen um organisationales Lernen. Derzeit scheint hierfür kein Anlaß mehr zu bestehen, den durch die Entdeckung des *Wissensmanagements* wurde zumindest auf der praktischen Seite in dieser Richtung viel unternommen, wie wir in der „wissensorientierten Perspektive“ sehen werden (s. Kapitel 2.4.).

Das organisationale Gedächtnis umfaßt auch die mentalen Strukturen der organisationalen Mitglieder und Einheiten. Organisationen suchen die Informationen, die für sie relevant erscheinen und nehmen auch nur die auf, die sie für sinnvoll erachten. Die subjektive Relevanz hängt wiederum ab von ihren mentalen Strukturen. Das Gedächtnis ist daher die Basis für die Strategien der *Informationsaufnahme* und der Auswahl von Informationen. Die

⁴¹ Die Betrachtung der Definition des Organisationalen Lernens von Huber (1991) erklärt diesen Umstand: Die Bandbreite potentiellen Verhaltens wird durch *jegliches* Wissen erhöht, auch durch jenes, das sich nur im Kopf eines einzigen Mitarbeiters befindet.

⁴² Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, daß der IT- Markt im Moment boomt, wie ein Blick in die Stellenangebote im Internet oder den Tageszeitungen bestätigt.

⁴³ Auf das sich daraus ergebende Problem des gläsernen Mitarbeiters kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden. Datenschutz und Ethik (?) stellen Grenzen dieser Wissensdatenbanken dar.

Informationsverteilung wird durch das Gedächtnis insofern geleitet, als die momentane Struktur der Organisation und die bestehenden Machtverhältnisse, die die Verteilung bedingen (vgl. Abbildung 3), als Teil des Gedächtnisses angesehen werden können. Die *Interpretation* neuer Informationen hängt ebenso von den bestehenden mentalen Strukturen ab und damit vom organisationalen Gedächtnis ab. Neue Informationen werden auf der Grundlage des bestehenden Wissens interpretiert.

Das Organisationsgedächtnis ist daher die Basis, auf der Lernen stattfindet. Das von Huber (1991) vorgeschlagene Modell ist damit zu einer zyklischen Einheit geworden, in der das Gedächtnis sowohl Ergebnis als auch Startpunkt organisationalen Lernens ist. Das damit postulierte Modell läßt sich wie folgt darstellen:

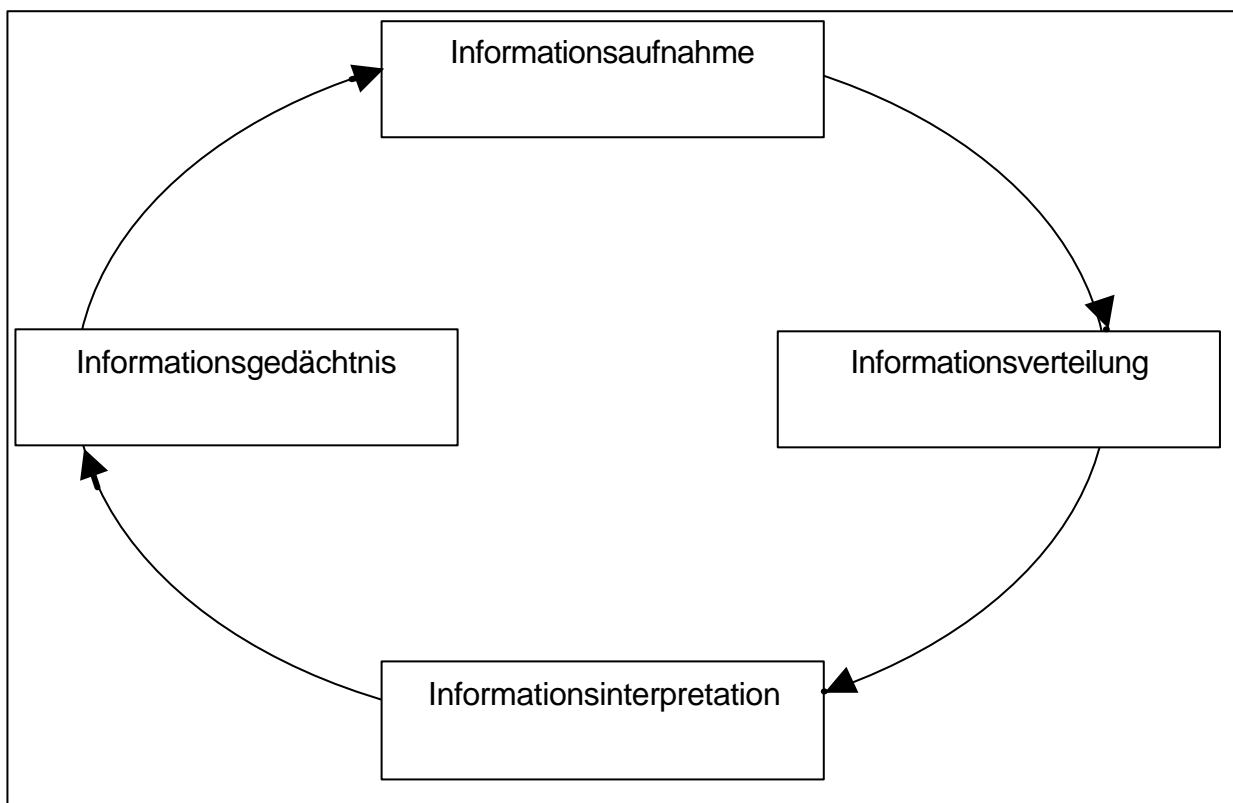


Abbildung 5: Modell des Organisationalen Lernens in Anlehnung an Huber (1991)

Eine Organisation muß alle vier Dimensionen berücksichtigen, wenn sie lernen will. Weder die „systems-structural perspective“ noch die „interpretive perspective“ können daher alleine zu einem erfolgreichen Lernsystem beitragen. Zuerst müssen Informationen beschafft und verteilt werden, dann aber auch richtig interpretiert und gespeichert werden, denn hiervon hängt die weitere Informationsaufnahme ab.

Eine Möglichkeit zur Eingrenzung dieses Problems liegt z.B. darin, daß sich Mitarbeiter quasi auf einer Homepage im Intranet vorstellen können.

2.1.3. Implikationen einer informations- und wahrnehmungsorientierte Perspektive für die Praxis

Daft und Huber (1987) sehen sich durch die mangelnde Zusammenarbeit der Forscher im Bereich des organisationalen Lernens dazu veranlaßt, die verschiedenen angebotenen Ansätze zu verbinden und daraus Konsequenzen für die praktische Umsetzung der Konzepte abzuleiten. Sie wollen damit die Notwendigkeit des Lernens auch und gerade in der Forschung demonstrieren. Huber (1991) führt diese Bemühungen fort, indem er das vorgeschlagene Modell erweitert.

Um zu einer vollständigen Integration zu gelangen, wäre wohl ein Werk notwendig gewesen, das weit über die gebotenen zwei Artikel hinausgeht, auch wenn diese von größerem Umfang sind. In dem von Daft und Huber (1987) und Huber (1991) gewählten Rahmen können daher wirklich nur Ansatzpunkte für eine Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven angeboten werden.

Wir halten das Modell aber für sehr ausbaufähig weil es tatsächlich Raum bietet, die anderen Theorien einzubinden. Ein Grund hierfür liegt wohl darin, daß es sich um ein Prozeßmodell handelt, in dem die Inhalte, was gelernt wird, eigentlich nicht näher festgelegt werden⁴⁴, sondern vielmehr der Prozeß analysiert wird, innerhalb dessen Lernen stattfindet. Die Inhalte anderer Theorien lassen sich dann in diesen Prozeß integrieren.

Wir möchten mit unserer Arbeit einen Beitrag zur Fortführung der Integrationsbemühungen von Daft und Huber (1987) leisten und bauen auf ihren Gedanken auf. Somit kann aus unserer Sicht deren erstes Ziel als erfüllt betrachtet werden, nämlich die Basis für eine Verbindung der unterschiedlichen Schulen des organisationalen Lernens zu legen.

Das Ziel der praktischen Umsetzbarkeit von Daft und Huber (1987) und Huber (1991) wird in den Arbeiten immer wieder durch empirische Befunde verdeutlicht. Doch gibt es nach Huber (1991) einfach zu wenig praktische Publikationen, um umfassende Vorschläge überhaupt machen zu können. Aus ihren theoretischen Überlegungen leiten sie jedoch Anregungen ab, die sie auf die beiden vorgeschlagenen Systeme (die „systems-structural perspective“ und die „interpretive perspective“) beziehen. Wo

⁴⁴ Ausnahmen sind die Ansätze zur Verbesserung der Organisationsstruktur und der Kommunikationsstrategien, um so Lernprozesse überhaupt zu ermöglichen bzw. zu verbessern, also Gedanken zum Lernen höherer Ordnung. Da die Autoren diese aber nicht als solche definieren und ausführen, wollen wir an dieser Stelle nicht weiter auf darauf eingehen.

empirische Absicherungen zur Verfügung standen, wurden sie von den Autoren angeführt.

Diese Vorschläge sollen im folgenden wiedergegeben werden. Zur Strukturierung werden sie in das Modell von Huber (1991) eingeordnet. Dabei sind die Dimensionen der Informationsaufnahme, -verteilung, und -speicherung der „systems-structural perspective“ nach Daft und Huber (1987) zuzuordnen, die Informationsinterpretation dagegen der „interpretive perspective“.

Abbildung 6: Typologie von Organisationen nach Daft und Huber (1987)

Da nicht alle Unternehmen in derselben Situation agieren, schlagen Daft und Huber (1987) eine Organisations-Typologie vor, die Unternehmen auf diesen beiden Perspektiven einordnet:

1. Wie vieldeutig sind Informationen? (Mit steigender Ambiguität ergibt sich die steigende Betonung des Interpretationssystems.)
2. Wie viele Informationen müssen verarbeitet werden? (Je mehr, desto besser muß das logistisch-strukturelle System ausgebaut sein.)

Equivocality of Information	High	Self-designing Organization <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wichtiges Ziel ist das „assumption sharing“ ➤ Ein persönliches, warmes Klima mit viel persönlichem Kontakt ist sinnvoll ➤ Dezentrale Kommunikations- und Organisationsstruktur 	Experimenting Organization <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sowohl adaptives Lernen als auch „assumption sharing“ sind wichtig ➤ Persönlicher und unpersönlicher Informationsaustausch notwendig ➤ Dezentrale Kommunikations- und Organisationsstruktur, viele Satelliten
	Low	Traditional Bureaucracy <ul style="list-style-type: none"> ➤ Verbesserung häufig wiederholter Routinen steht im Vordergrund ➤ Häufig abstraktes, unpersönliches Klima ➤ Zentrale Kommunikations- und Organisationsstruktur 	Extended Bureaucracy <ul style="list-style-type: none"> ➤ Generierung neuen Wissens im Vordergrund ➤ Unpersönliches Klima, ergebnisorientierter Datenaustausch ➤ Viele Satelliten und „boundary Departments“
		Low	High
		Amount of Information	

Aus der Kategorisierung lassen sich dann diverse Merkmale wie z.B. die wahrscheinliche Lernstrategie, die bevorzugten Kommunikationsmodi u.ä. ableiten. Das in dieser Arbeit vorgestellte diagnostische Inventar könnte und sollte auf die Situation der Organisation abgestimmt werden. Diese Typologie von Daft und Huber (1987) bietet einen Rahmen, innerhalb dessen Überlegungen dieser Art angestellt werden könnten.

Abbildung 6: Organisationstypologie nach Daft und Huber (1987)

Informationsaufnahme

1. Strukturelle Überlegungen:

- *Sensor-Units*: Gibt es Kapazitäten zur Gewinnung von Informationen, z.B. durch die Einrichtung sogenannter „Sensor-Units“ zur Beobachtung der Umwelt?

2. Strategische Überlegungen: Werden Informationen eher aktiv eingeholt oder wird gewartet, bis sie „zufällig“ eintreffen?

- *Kunden*: Werden Kundenbefragungen durchgeführt?
- *Wettbewerb*: Wird der Wettbewerb beobachtet?
- *Mitarbeiter*: Werden interne Informationsquellen aufgebaut, z.B. durch regelmäßige Mitarbeiterbefragungen?
- *Grafting*: Werden Mitarbeiter von anderen Unternehmen abgeworben?

Informationsverteilung

- *Informationsflut*: Gibt es eine Informationsflut, z.B. an „informativischen Knotenpunkten“
- *Kommunikationsmodi*: Werden vielfältige Kommunikationsmodi situativ richtig eingesetzt, und z.B. auch neue Medien⁴⁵ berücksichtigt?

Informationsinterpretation

- *Kommensurabel*: Sprechen die Mitarbeiter eine gemeinsame „Sprache“ oder redet man häufig aneinander vorbei?
- *Perspektivenvielfalt*: Werden unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten von Ereignissen zugelassen oder gefördert?

Dimension 4: Organisationsgedächtnis

- *Wissenskarten*: Gibt es Expertendatenbanken, in denen die Fähigkeiten von Experten nachgelesen werden können?
- *Unlearning*⁴⁶: Wird systematisches Unlearning betrieben, um neuem Wissen Raum zu schaffen?

⁴⁵ Videokonferenzen erlauben im Vergleich zu schriftlichem Austausch z.B. eine recht warme Atmosphäre mit audiovisuellem Feedback. Gerade bei global agierenden Unternehmen dürfte dieses Medium immer häufiger eine Alternative zu den ressourcenintensiven Meetings (es kostet viel Zeit und Geld, wenn sich Manager aus der ganzen Welt an einem Ort treffen wollen) darstellen.

2.2. Anpassungsorientierte Perspektive

Die wichtigsten Vertreter der anpassungsorientierten Schule des organisationalen Lernens kommen aus der Arbeitsgruppe um James March. In den meisten Publikationen wird als zentrale Aussage der Mythos der Allmacht menschlicher Vernunft in Frage gestellt, der ihrer Ansicht nach in Wissenschaft und Praxis generell akzeptiert wird:

“This, then is the general picture of the human organism that we will use to analyze organizational behavior. It is a picture of a choosing, decision-making, problem-solving organism **that can do only one or few things at a time, and that can attend to only a small part of the information recorded in its memory and presented by the environment**” (March and Simon 1958, Seite 11; Hervorhebung JJ).

Die Basis für diese kritischen Überlegungen sind psychologische Befunde über die fehlerhafte menschliche Informationsverarbeitung. Daneben zeigen sie eine Vielzahl von Beweggründen für kollektiv getroffene Entscheidungen auf, die nicht (nur) auf rationalen Überlegungen beruhen, sondern z.B. als Produkt politischer Prozesse in Organisationen zu erklären sind (March 1962).

Doch trotz dieser aus rationaler Sicht unvorteilhaften Informationsverarbeitungskapazität ihrer Mitglieder handeln viele Organisationen bzw. organisationale Entscheidungsträger zumindest so erfolgreich, daß die Organisation überlebt und sich weiterentwickelt. Der wichtigste Prozeß hinter dieser Weiterentwicklung ist die kontinuierliche Anpassung der Organisation an ihre Umwelt. Die dahinter stehenden Mechanismen sind Gegenstand der Ausführungen der anpassungsorientierten Schule.

Im folgenden werden die grundlegenden Begriffe und Gedanken der in diesem Feld tätigen Forscher zusammenfassend dargestellt.

2.2.1. Was bedeutet „organisationales Lernen“?

In ihrem häufig zitierten Artikel beschreiben March und Olson (1975) *organisationale Intelligenz* als Produkt zweier unterschiedlicher Prozesse: der rationalen Überlegungen auf der einen, und dem Lernen aus der Vergangenheit auf der anderen Seite. Diese beiden zentralen Prozesse sind der Grundstein für die

⁴⁶ Huber (1991) nimmt diesen Prozeß unter der Informationsinterpretation auf. Da es sich hierbei jedoch um eine Änderung eines Gedächtnisinhaltes geht, wollen wir ihn unter dieser Dimension aufnehmen.

Überlegungen der meisten Schriften zum Thema des organisationalen Lernens innerhalb der von March et al. begründeten Schule.

2.2.1.1. Rationale Überlegungen

Rationale Überlegungen beinhalten Planungs- und Analyseprozesse sowie Vorhersagen über zukünftige Entwicklungen. Die hierzu benutzten Werkzeuge kommen aus der Entscheidungstheorie und den Management-Wissenschaften. March und Olson (1975) beschreiben Organisationen aber als lediglich „intendedly rational“, in der Realität überwiegen ihres Erachtens dagegen die Grenzen des Bewußtseins über die verschiedenen Entscheidungsalternativen, die Ungenauigkeit von Vorhersagen und die mangelnde Konsistenz von Zielen, die man mit Handlungen und Entscheidungen verfolgt⁴⁷ (ebenso Levinthal und March 1993). Lounamaa und March (1987) werfen angesichts ihrer Erkenntnisse gar die Frage auf, ob antizipatorische Rationalität überhaupt denkbar sei.⁴⁸

Da in dieser Arbeit immer wieder die Rede von „Rationalität“ sein wird, sei an dieser Stelle ein kleiner Ausflug in die Geschichte des Rationalitätsbegriffs und – verständnisses erlaubt, der sich in ausführlicherer Version bei Becker, Küpper und Ortmann (1992) nachlesen läßt.

In den Anfängen der (wissenschaftlichen) Organisationsforschung (also etwa bei Taylor oder Weber) herrschte Einigkeit darüber, daß Entscheidungen in Organisationen auf rationalen Überlegungen beruhen. Es gibt eine beste Entscheidung, den „one best way“, realisierbar durch rationales Kalkül. Der Manager muß sich nur das organisationale Ziel vor Augen halten, alle anfallenden Probleme gemäß diesem Ziel operationalisieren, sich die logischen Lösungsalternativen ausmalen und sich für die beste entscheiden. Der situative Ansatz bzw. die Kontingenztheorie (repräsentiert z.B. durch die Aston - Gruppe um Pough)

⁴⁷ Dieses Konzept wurde bereits von March & Simon (1958) als *bounded rationality*, als begrenzte Rationalität beschrieben. Es umfaßt die Aussagen, daß „[...] die Mitglieder außerstande sind, sich an einer allumfassenden Rationalität auszurichten, und statt dessen lokale, ihrem Wissens- und Bewußtseinsstand angemessenen Handlungslogiken entwickeln und damit die Organisationseinheit fragmentieren.“ (Friedberg 1992)

⁴⁸ Dörner (1989) beschreibt, "daß ein Akteur einem Schachspieler gleicht, der mit einem Schachspiel spielen muß, welches sehr viele Figuren aufweist, die mit Gummifäden aneinanderhängen, so daß es ihm unmöglich ist, nur eine Figur zu bewegen. Außerdem bewegen sich seine und des Gegners Figuren auch von allein, nach Regeln, die er nicht genau kennt oder über die er falsche Annahmen hat. Und obendrein befindet sich ein Teil der eigenen und fremden Figuren im Nebel und ist nicht oder nur ungenau zu erkennen.“ (S.66) Fügt man noch hinzu, daß selbst die Ziele nur unklar definiert sind, scheint zumindest die Frage von Lounamaa und March eine gewisse Berechtigung zu haben.

differenziert dieses Gedankengut später aus, ohne es jedoch in seiner Logik zu verändern. Aus einem einfachen (technischen) wurde lediglich ein multivariater Determinismus (vgl. hierzu Crozier und Friedberg 1979, S. 79 ff.). Kritik aus den eigenen Reihen führte aber zu der Anreicherung um neuere Ansätze, z.B. der Systemtheorie (z.B. Kieser 1985, nach Becker, Küpper und Ortmann 1992).

Die erste bekannt gewordene Kritik an diesem Rationalitätsverständnis stammte von Herbert A. Simon (z.B. 1945, nach Becker, Küpper und Ortmann 1992), der für seine Werke gar mit dem Nobelpreis ausgezeichnet wurde. Er zeigte, daß dem Entscheidungsträger nicht alle Handlungsalternativen und –konsequenzen bewußt sein können und er sie deswegen schon gar nicht „objektiv“ bewerten kann - und sich daher mit vereinfachten (und dadurch fehlerhaften) Realitätsmodellen Abhilfe schaffen muß. Entsprechend wird nicht die beste, sondern die erste Lösung gewählt, die einer minimalen Befriedigungsschwelle entspricht⁴⁹. Allerdings sieht Simon den Vorteil der Organisation gerade darin, daß solche Lücken durch strukturelle Vorkehrungen überbrückt werden können (Becker, Küpper und Ortmann, 1992, S. 91). Dadurch sei zumindest rationales Handeln möglich. Am Grundgedanken der Rationalität wurde also nicht gezweifelt, sie wurde lediglich von einem individuellen auf einen kollektiven Blickwinkel angehoben.

Mit der Entwicklung des Mülleimer Modells (z.B. Cohen, March und Olson 1972) wurde schließlich die Rationalität als Grundprinzip organisationalen Handelns völlig in Frage gestellt, die Alternative wurde als „organisierte Anarchie“ bekannt. Die Ziele und die verfügbaren Mittel sind im Unklaren, die Ziele werden sogar *nach* einer Handlung rekonstruiert! Ebenso ungewiß ist, wie die tatsächlichen Probleme aussehen und wann bei einem Ereignis eigentlich von Erfolg die Rede sein kann. Das entscheidende Stichwort hier heißt Ambiguität und wird in dieser Perspektive weiter unten ausführlicher erörtert werden. Gerade die Existenz einer kollektiven (organisationalen) Rationalität wird hier bezweifelt, während der Einzelne gemäß seinem Weltbild und seinen individuellen Zielen durchaus rational handeln mag.

Crozier und Friedberg (1979) sehen die Organisation schließlich als die Summe der in ihr stattfindenden Spiele⁵⁰. In Einzelspielen setzen einzelne Akteure oder gleich

⁴⁹ Hier stellt sich die Frage, was denn „Befriedigung“ verschafft. Die organisationale, aber auch die gesellschaftlich vorgelebte Kultur werden von Crozier und Friedberg (1979, S. 193ff.) als mögliche Steuerungsgrößen erörtert.

⁵⁰ Der Begriff des Spiels wird in der politischen Perspektive in Abschnitt erläutert, hier möge der Verweis genügen, daß der Ausdruck nicht verharmlosend benutzt wird, sondern auch Spiele um Leben und Tod von Organisationen stattfinden. Auch die Massaker in den römischen Arenen wurden Spiele genannt!

ganze Koalitionen ihre vorhandenen Machtressourcen ein, um ihre Interessen durchzusetzen. Der Ansatz ist zumindest insofern als „rational“ zu betrachten, als die einzelnen Akteure strategisch-rational handeln, um das zu erreichen, was sie wollen. Ziel der Akteure ist die Verbreitung ihrer Auffassung von Rationalität in der Organisation (z.B. wird die Abteilung „Einkauf“ günstige Zukäufe von Teilen als rational betrachten, während die Forschungs- und Entwicklungsabteilung versuchen wird, die Konstruktion dieser Teile als rational zu verkaufen). Dabei ist allerdings entscheidend, daß alle strategisch vorgehen, und daher niemand genau wissen kann, was der andere macht – ein Akteur kann sich also trotz seiner rationalen Entscheidung nicht sicher sein, daß sie ihn zum Ziel führen wird. (Mehr zu diesem Thema in Abschnitt 2.3.: Politische Perspektive).

Zu all dieser Kritik an den ursprünglichen Rationalitätsvorstellungen gesellt sich nun mit Weick (z.B. 1985) der Gedanke, daß organisationale Realität nicht einmal objektiv vorhanden, sondern immer sozial konstruiert ist – die Frage, was überhaupt noch unter „objektiv-rational“ zu verstehen ist, scheint beliebig beantwortbar. Doch wird die Rationalität trotzdem nie völlig verworfen, immer wieder zeigt sich „[...]ein Bedürfnis nach einem reicheren, seinerseits flexibleren, weicheren Vernunftbegriff, der schon bei Weick die Form einer systemischen Rationalität angenommen hat.“ (Becker, Küpper und Ortmann 1992, S. 97). Moderne Theorien basieren auf eben diesem systemisch-theoretischen Verständnis der Rationalität, wie es z.B. von Luhmann (1973) erörtert wird. Mit dem Verweis auf die systemtheoretische Perspektive in Kapitel 2.6. endet hier der Ausflug in die Geschichte der organisatorischen Rationalität.

Viele vermeintlich rationale Entscheidungen sind bei näherer Betrachtung also vielleicht gar nicht so rational und werden manchmal zum Stolperstein für ganze Organisationen, eben weil z.B. wichtige Informationen in der Umwelt nicht berücksichtigt wurden, weil die entscheidenden Mitglieder der Organisation die Ziele „falsch“ setzten usw.. Ein anderer Prozeß der organisationalen Intelligenz muß also für das Überleben der Unternehmen zumindest mitverantwortlich sein, ein Prozeß, der im Vergleich zur (proaktiven) Rationalität vielleicht auch weniger fehleranfällig ist: Lernen aus der Vergangenheit

2.2.1.2. Lernen aus der Vergangenheit

Für das Lernen aus der Vergangenheit - dem zweiten Prozeß, der die organisationale Intelligenz konstituiert - wird das Feedback von vorangegangenen Entscheidungen dazu herangezogen, in der Gegenwart zwischen wahrgenommenen Alternativen zu wählen. War ein Verhalten erfolgreich, wird es wieder angewendet, führte eine Entscheidung zu Mißerfolg wird sie wahrscheinlich nicht mehr gezeigt.⁵¹ Diese Art von Lernen zeigt sich z.B. in sinkenden Produktionskosten bei steigender Laufzeit eines Produktes – Fehler werden im Laufe der Zeit erkannt und ausgeschalten.

Organisationen können natürlich auch von dem Lernerfolg anderer Unternehmen profitieren, indem sie z.B. deren Maßnahmen zur Steigerung der Produktivität imitieren. In der Regel wird das kodierte Unternehmen diesen Schritt nicht sehr begrüßen. Ganz anders steht es dagegen um die Imitation von *normativen* Veränderungen. Vor allem wenn diese Veränderungen in der Organisation selbst umstritten sind (was häufig der Fall sein dürfte), ist die Nachahmung durch andere Organisationen eine willkommene Bestätigung des eingeschlagenen Kurses (Levitt und March 1988).

Organisationen lernen unter Bedingungen, in denen Ziele vieldeutig interpretierbar sind (und damit auch die Definition, was unter Erfolg und Mißerfolg zu verstehen ist) oder in Konflikt zueinander stehen. Die Ereignisse in einer komplexen Umwelt lassen zudem eigentlich keine Aussagen darüber zu, was wirklich objektiv geschehen ist und noch viel weniger, warum dies geschehen ist⁵². March spricht dann von „Learning under Ambiguity“. Levinthal und March (1993) sehen in den daraus resultierenden Einschränkungen des Lernens Parallelen zu den Grenzen der Rationalität:

“Experience is often a poor teacher, being typically quite meager relative to the complex and changing nature of the world in which learning takes place. Many of the cognitive limits that constrain rationality also constrain learning” (S.96).

Viele Entscheidungsträger sind sich dieser Einschränkungen nicht bewußt und handeln, als ob sie eine objektiv vorhandene Realität in ihrer Komplexität richtig

⁵¹ Hier erkennt man die starke Affinität zu behavioristischen Modellen der Psychologie. In der Tradition von Thorndikes „Law of Effect“ (Thorndike 1898) wird die Organisation quasi als Reiz-Reaktions Automat betrachtet, dessen Verhalten durch Konditionierungsprozesse geprägt wird.

⁵² Diese Aussagen stehen in großem Einklang zu systemtheoretischen Gedanken, wie sie unter Kapitel 2.6. beschrieben werden. In einer dynamischen und komplexen Umwelt können

wahrgenommen und interpretiert hätten und auf dieser Basis eine objektiv richtige Entscheidung treffen könnten.

Organisationales Lernen findet gemäß diesem Ansatz statt, wenn aus vergangenen Ereignissen Schlüsse auf das gegenwärtige Verhalten gezogen werden (Levitt und March 1988, S.320). March et al betonen dabei, daß dieses Lernen (also der Schluß von gestern auf heute) durch die Phänomene der „bounded rationality“ sehr fehleranfällig ist. Damit ist klar, daß „organisationales Lernen“ nicht immer etwas „Positives“ ist..

2.2.2. Was wird gelernt?

Organisationen lernen wie gesagt unter Ambiguitätszuständen. Da dieses Lernen fehlerhaft ist, muß der Prozeß des Lernens kontinuierlicher Natur sein, denn so werden immer wieder Fehler entdeckt und können behoben werden, es findet eine ständige Anpassung an die Umwelt statt.

2.2.2.1. Die kollektiven Überzeugungen

Organisationen sind nach March Orte zwischenmenschlicher Beziehungen und Austauschprozesse. Darin bestimmen überindividuell geteilte Glaubenssätze⁵³ die individuelle Wahrnehmung und Interpretation von Umweltereignissen (March und Olson 1975), d.h. der Einzelne sieht die Ereignisse in der Welt durch eine „Brille“, die die anderen Organisationsmitglieder ebenfalls tragen. Diese Konformität ist bei einem sozialen Wesen einerseits als natürlich zu betrachten⁵⁴, sie wird andererseits aber auch (mehr oder weniger bewußt) durch Spielregeln, Routinen, Strategien, Visionen usw. innerhalb der Organisation geschaffen (z.B. Levitt und March 1988).

Kausalinterpretationen nur sehr schwer getroffen werden, weil Ereignisse von vielen interdependenten Faktoren determiniert werden, deren Vielzahl und Interaktionsgrad sich nicht mehr erfassen läßt.

⁵³ March spricht in diesem Zusammenhang immer von „beliefs“. Manche deutsche Autoren übersetzen diesen Ausdruck mit „Glaubenssätzen“ (z.B. Geissler 1995), andere mit „Überzeugungen“. Wichtig erscheint an dieser Stelle der Hinweis, daß beide Übersetzungen über reines fachliches Wissen hinausgehen. „Beliefs“ impliziert eben auch, wie jemand seine Welt interpretiert und konstruiert. In der vorliegenden Arbeit werden beide Begriffe äquivalent gebraucht.

⁵⁴ Wichtig scheint hier die differenzierte Betrachtung des Begriffes Konformität. Bei Entscheidungen unter (rationalen) Ambiguitätszuständen kann Konformität Unsicherheiten reduzieren. In normativen Fragen wird Konformität dagegen häufig als Resultat eines Gruppendrucks erlebt. Zahlreiche Studien in der Sozialpsychologie zeigen, wie weit der Konformitätszwang reicht, dem sich Individuen freiwillig unterziehen (Asch 1955).

Das gesamte System der Glaubenssätze ist sehr änderungsresistent. Levitt und March (1988) beschreiben Phänomene, die dem des kognitiven Konservatismus⁵⁵ (vgl. Greenwald 1980) sehr ähneln. Wenn (Umwelt-)Ereignisse gegen die tiefsten Überzeugungen (March spricht in diesem Zusammenhang von „organisationaler Mythologie“) sprechen, werden diese häufig dennoch nicht in ihrer Gesamtheit in Frage gestellt. Lernen äußert sich statt dessen in einer Überarbeitung einzelner „operating procedures“⁵⁶. Durch kleinere erfolgreiche Anpassungen auf der operativen Ebene wird aber Lernen höherer Ordnung geradezu verhindert, da kein Anlaß zur Überarbeitung des Systems der tiefen Überzeugungen und Glaubenstrukturen zu bestehen scheint.⁵⁷

March (z.B. 1962) betrachtet Organisationen auch als Spielplatz für politische Aktivitäten, auf dem Aushandlungsprozesse zwischen Koalitionen die einzuschlagende Richtung des Unternehmens bestimmen. Diese Koalitionen haben ihre eigenen Subkulturen. Die Überschneidungen der Glaubenssätze sind neben gemeinsamen Zielen die Basis für den Zusammenhalt der einzelnen Systeme.

Die mangelhafte Definition von übergreifenden organisationalen Zielen und die vieldeutigen Kriterien zur Bewertung von Erfolg und Mißerfolg lassen großen Spielraum für unterschiedliche Interpretationen des ohnehin komplexen Umweltgeschehens. Daher können unterschiedliche Koalitionen auch durch dasselbe Ereignis auseinandergehende Überzeugungen als bestätigt erachten. Levitt und March (1988) kommen zu dem Schluß: „[...] what is learned appears to be influenced less by history than by the frames applied to that history“.

Kommt es innerhalb der Organisation zu einem Machtwechsel, werden die offiziellen Regeln und Glaubenssätze entsprechend der neuen „dominant coalition“ verändert, es kommt zu einer „Kulturrevolution“ (vgl. March, Sproull und Tamuz 1991). Unter normalen Umständen werden nur einzelne „operating procedures“ angepaßt, die

⁵⁵ Greenwald (1980) zeigt sehr anschaulich, wie Individuen ihre Schemata (ihre Sicht der Welt) um jeden Preis aufrechterhalten wollen. Er nennt diese Erscheinung „kognitiven Konservatismus“. Mechanismen, die diesen Prozeß unterstützen sind selektive Informationsverarbeitung, elastische Attributionen oder einfach nur „wooden-headedness“. Diese Mechanismen zeigen Individuen natürlich auch in Organisationen.

⁵⁶ Was unter operating procedures zu verstehen ist, wird nicht genau definiert. Der Begriff bezieht sich z.B. einerseits auf eher abstrakte Suchregeln (bei begrenzten Ressourcen muß die Informationsaufnahme kanalisiert werden), andererseits auch auf deutlich weniger abstrakte Arbeitsanweisungen und Entscheidungsregeln („Wenn X eintritt, reagiere mit Y“)

⁵⁷ Wie Carley und Harrald (1997) in einer ausführlichen Fallstudie zeigen, kann selbst eine Änderung auf dem Niveau der normalen „operating procedures“ schon durchaus schwierig sein.

Gesamtheit tieferliegender Überzeugungen bleibt wie gesagt häufig konstant, ein Kulturwandel dauert dann sehr lange.

2.2.3. Wie und wann wird gelernt? - Der „Cycle of Choice“

March und Olson (1975) beschreiben den „cycle of choice“ als alltäglich angewandtes, implizites Modell für Prozesse in Organisationen, wie es von vielen Wissenschaftlern und Entscheidungsträgern in Organisationen angenommen wird.

Hierzu führen sie folgendes Beispiel auf:

“At a certain point in time some participants see a discrepancy between what they think the world ought to be (given present possibilities and constraints) and what the world actually is. This discrepancy produces individual behavior, which is aggregated into collective (organizational) action or choices. The outside world then „responds“ to this choice in some way that affects individual assessments of the state of the world and of the efficacy of the actions” (a.a.O., S. 149).

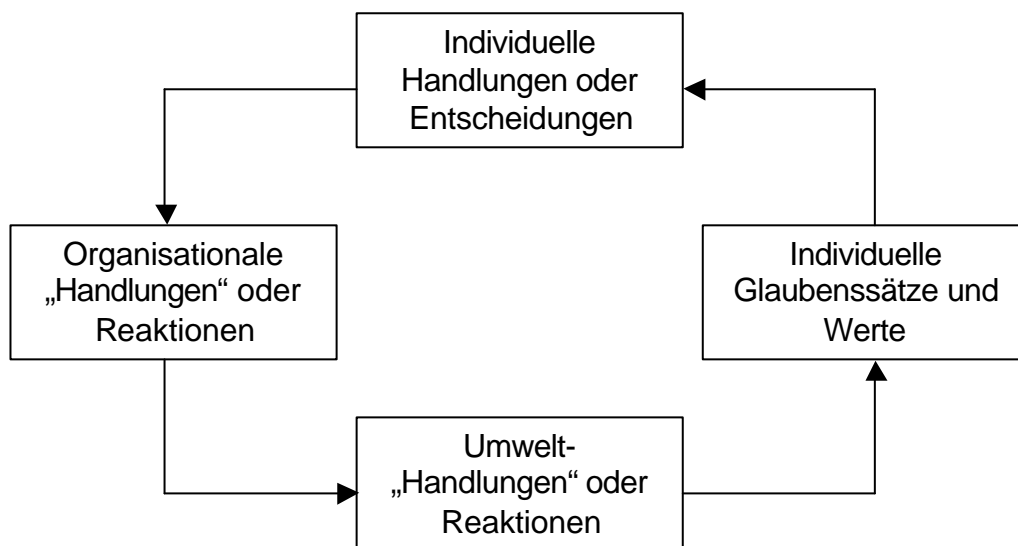


Abbildung 7: Der vollständige „cycle of choice“.

Lernen hat in diesem Beispiel z.B. stattgefunden, wenn der (objektive) Beobachter „Organisation“ die „Reaktion“ der Umwelt betrachtet und daraus seine Schlüsse zieht, ob das organisationale Verhalten die gewünschte Wirkung erzielt hat oder nicht.

Das oben zitierte Beispiel ist sehr simpel, die Realität dagegen weitaus komplexer, so daß der „cycle of choice“ an mehreren Stellen an seine Grenzen stößt. Die einzelnen Lernimpulse sollen nun – zusammen mit den Beschränkungen - ausführlicher dargelegt werden.

1. *Individuelle Glaubenssätze und individuelle Handlungen* stehen nicht immer in Einklang miteinander. Da Zeit und Energie knappe Ressourcen sind, werden sie von Individuen nur ausgewählt eingesetzt: bestimmte Handlungen werden dann mangels freier Ressourcen nicht ausgeführt, obwohl das Individuum eigentlich die Notwendigkeit einer Aktion sieht⁵⁸. Auf der anderen Seite kann eine Person gerade in Organisationen auch Verhalten zeigen, das nicht auf ihren individuellen Präferenzen basiert, sondern besser durch die an sie gestellten Rollenerwartungen⁵⁹ erklärt wird. March spricht vom „role-constrained Learner“, wenn das Individuum seine Sicht der Welt (seine Glaubenssätze) verändert hat (also gelernt hat), aber diese neue Sichtweise innerhalb der Organisation nicht in Handlungen umsetzen kann. Individuelles Lernen hat dann keinen Einfluß auf das individuelle Verhalten. Ein Beispiel hierfür ist ein Mitarbeiter im Vertrieb, der in einem Seminar eine neue Verkaufsstrategie gelernt hat, aber sie im Unternehmen wegen der dort als unantastbar erachteten Vorschriften nicht umsetzen kann.

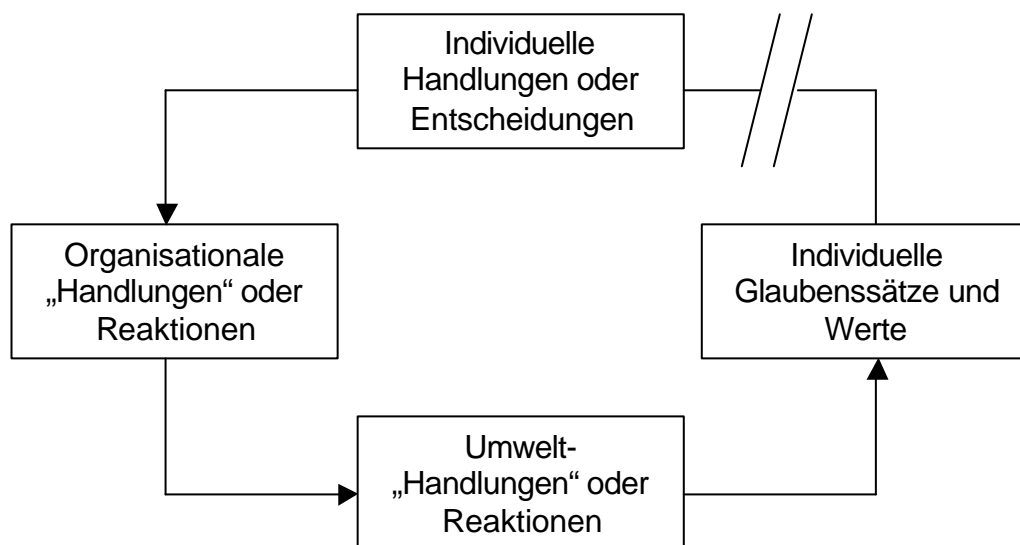


Abbildung 8: Role-constrained Learning

⁵⁸ Hier stellt sich natürlich die Frage, auf welcher Grundlage diese Entscheidung getroffen werden, wo Ressourcen investiert werden. March und Olson (1975) vertreten die Ansicht, daß der einzelne Akteur einerseits nach den geltenden (organisationalen) Regeln agiert, andererseits aber auch nach „self-interests“. Damit ist klar, daß das Wollen, die Motivation des Einzelnen, seine Ressourcen im Sinne der Organisation einzusetzen, eine große Rolle spielt.

⁵⁹ Simon (1991) beschreibt Organisationen als ein System aufeinander bezogener Rollen. Diese Rollen machen den Organisationsmitgliedern deutlich, wie sie bestimmte Probleme anzugehen und Entscheidungen zu treffen haben, woher und wie sie ihre Informationen erhalten. Letztlich werden durch die Rollen auch die Entscheidungskriterien mitbestimmt, anhand derer das Individuum einschätzen kann, ob eine Entscheidung gut oder schlecht war.

2. *Individuelle Handlungen und organisatorische Entscheidungen und Handlungen* stimmen ebenfalls nicht immer überein. Für gewöhnlich werden organisationale Entscheidungen als Produkt von rational begründeten Einzelhandlungen betrachtet, was in vielen Fällen sicher der Fall ist. Aber es gibt organisationale Entscheidungen, die besser durch die soziale Struktur der Organisation⁶⁰ erklärt werden als durch eine Kette einzelner, rational getroffener Entscheidungen. March spricht hier von „audience experiential learning“, wenn das Verhalten des Individuums keinen, oder zumindest keinen eindeutigen Einfluß auf organisationale Entscheidungen und organisationales Verhalten haben. Angemessenes Lernen fällt dann natürlich außerordentlich schwer, weil das nötige Feedback fehlt.

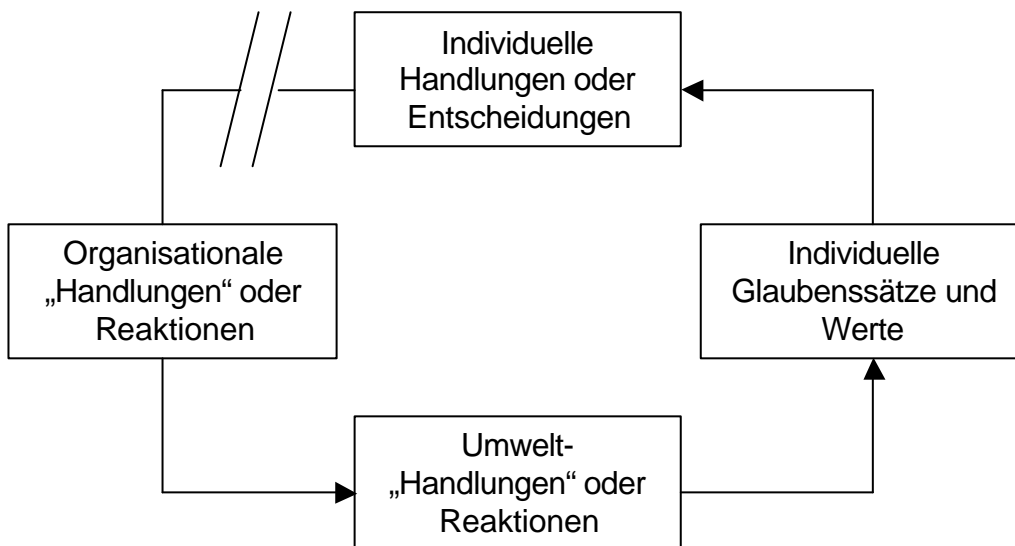


Abbildung 9: Audience Experiential Learning

3. *Organisationale Entscheidungen und Umweltreaktionen:* In dem zu Beginn des Abschnitts angeführten Beispiel wird beschrieben, daß “[...] The outside world then „responds“ to this choice in some way.” Die Autoren betonen schon durch die Anführungszeichen, daß die Umwelt nicht wirklich auf die Handlungen reagiert, die von der Organisation ausgegangen sind. In den Augen der Entscheidungsträger erscheint die Außenwelt aber häufig wie ein Automat, der auf Knopfdruck eine bestimmte Reaktion zeigt, das Eigenleben, die Eigendynamik werden nicht wahrgenommen. Dies hängt sicherlich auch damit

⁶⁰ Die „soziale Struktur“ umfaßt hier Begriffe wie Mikropolitik, strategische Allianzen zwischen Geschäftsbereichen, Sympathie und Freundschaft. Da Mikropolitik in einem gesonderten Ansatz besprochen wird, sei an dieser Stelle nur auf den Abschnitt 2.3. verwiesen.

zusammen, daß bei Berücksichtigung der Komplexität aller auftretenden Wechselwirkungen⁶¹ die Auswirkungen organisationaler Entscheidungen nicht mehr exakt vorherzusehen wären. Dies entspricht zwar der Realität, wird aber aufgrund des Mythos der Allmacht menschlicher Vernunft nicht eingestanden. Dieses Ausblenden der Komplexität hat andererseits auch den positiven Effekt, daß überhaupt gehandelt wird, denn wollte man alle Wenns und Abers vorher erfassen, käme es unweigerlich zu einem Zustand der Lähmung und – angesichts der problematischen Steuerbarkeit – zu einem Pessimismus.

Wenn Organisationen nun Zusammenhänge zwischen ihrem Handeln und einem bestimmten Umweltereignis sehen, die es in dieser Weise gar nicht gibt, und aufgrund dieser Interpretation ihr Verhalten bewerten, dann spricht March von „superstitious experiential learning“.⁶² Es kommt zu einer Verstärkung des als erfolgreich wahrgenommenen Handelns oder zu einer Änderung des Verhaltens, wenn die Konsequenzen negativ bewertet wurden. Die Gefahr liegt auf der Hand, daß unter Umständen etwas Falsches gelernt wird und daß dieses Lernen mitunter weitreichende Konsequenzen haben kann. Ein Beispiel hierfür ist das Unternehmen, das der Ansicht ist, daß es die letzte Wirtschaftskrise durch gezieltes Unterbieten der Wettbewerber überlebt hat. Es wird dieses Prinzip in der nächsten Krise wahrscheinlich wieder anwenden. Wenn nun aber ganz andere Faktoren für das Überleben entscheidend waren, z.B. daß die Qualität der Produkte immer hochwertiger war als bei der Konkurrenz, wird die Organisation sich unter Umständen auf die falsche Taktik festlegen, wenn sie beispielsweise die Qualität zugunsten niedriger Kosten vernachlässigen muß. Es stellt sich weiterhin die Frage, ob das Gelernte überhaupt auf die neue Situation übertragbar wäre: Wenn das Unternehmen damals wegen der Qualität überlebt hat und sich dessen auch bewußt ist, dann bedeutet das noch lange nicht, daß diese Strategie auch bei der nächsten Krise zum Erfolg führen wird.

⁶¹ Diese Wechselwirkungen existieren sowohl innerhalb der Organisation, in der Umwelt und natürlich auch zwischen Organisation und Umwelt. Wie schon beim Abschnitt „Lernen aus der Vergangenheit“ wird hier die Nähe zu systemischem Gedankengut deutlich.

⁶² Die Bezeichnung dieses Phänomens zeigt wiederum die Parallelen zu der behavioristischen Theorie. Skinner (1948) hat beobachtet, daß bei Tauben unter bestimmten Umständen das Verhalten verstärkt wird, das sie vor einer Fütterung zeigen, obwohl dieses Verhalten in keinem kausalen Zusammenhang mit der Fütterung steht. Wenn sie hungrig sind, zeigen sie genau dieses Verhalten: Sie haben also etwas Falsches gelernt.

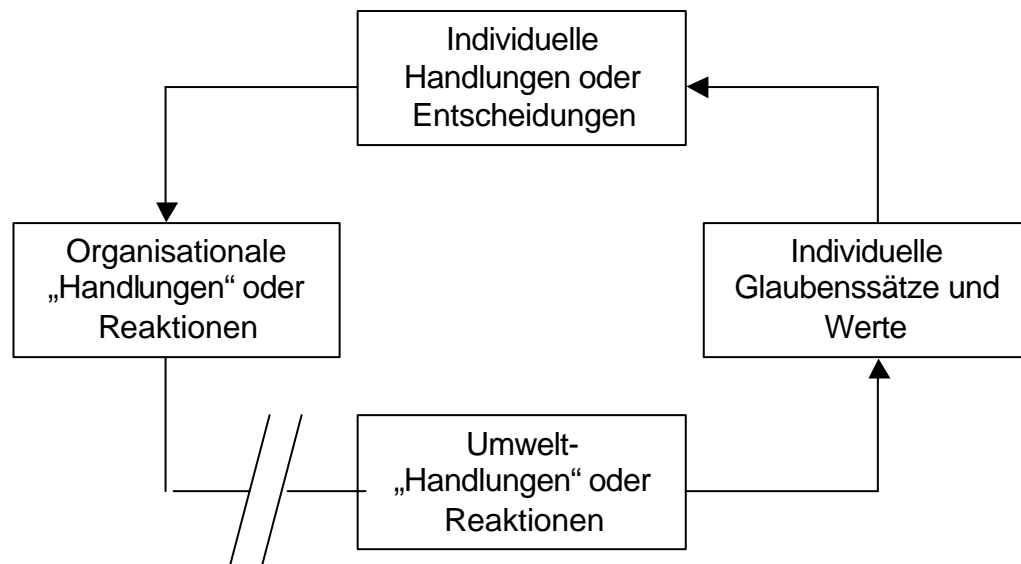


Abbildung 10: Superstitious Experiential Learning

4. *Umweltreaktionen und individuelle Glaubenssätze:* Kein Mensch weiß alles, was er wissen müßte, um immer Entscheidungen zu treffen, die im Hinblick auf die Umwelt angemessen sind. Daher ist es von großer Wichtigkeit, daß Entscheidungsträger zumindest in dem für sie relevanten Umfeld ihr Wissen und ihre Überzeugungen immer wieder mit der Wirklichkeit konfrontieren um aus den Diskrepanzen zu lernen. In diesem Zusammenhang bedeutet Lernen einerseits die Veränderung der individuellen Wissensbasis, andererseits aber auch der individuellen Überzeugungen, die man als Sicht der Welt beschreiben könnte.

Nach March ist es ein großer Unterschied, ob es sich bei dem Lerner um ein isoliertes Individuum handelt oder um eine Person, die sich in einem organisationalen Kontext bewegt. Überzeugungen und Theorien über die Zusammenhänge in der (Um-)Welt sind dort im Normalfall nicht länger individuell, sondern werden gemeinsam erarbeitet⁶³. Diese kollektiven Überzeugungen äußern sich in organisationalen Mythen, Legenden, Fiktionen und Illusionen, welche wiederum die individuelle Sicht der Welt mitbestimmen. Wenn also nun ein Umweltereignis nicht mit der (kollektiven und individuellen) Glaubensstruktur vereinbar ist, muß diese modifiziert werden. Häufig ist aber nicht klar, was genau passiert ist, wie es dazu kam usw. - die Umweltereignisse sind wie gesagt sehr komplex und vieldeutig interpretierbar. March spricht unter diesen Umständen von „Experiential Learning under Ambiguity“. In dieser Vieldeutigkeit

⁶³ Hier wird eine Affinität zu einer konstruktivistischen Perspektive erkennbar.

wird also wieder eine Auswahl der möglichen Interpretationen getroffen – und zwar auf der Basis bestehender Glaubenssätze. Daher wird in Zusammenhang mit der anpassungsorientierten Schule häufig auch von *inkrementellem Lernen* gesprochen. Unter normalen Umständen kann es nach March's Modell folglich nicht zu Quantensprüngen kommen, da neue Strukturen auf den vorherigen aufbauen.

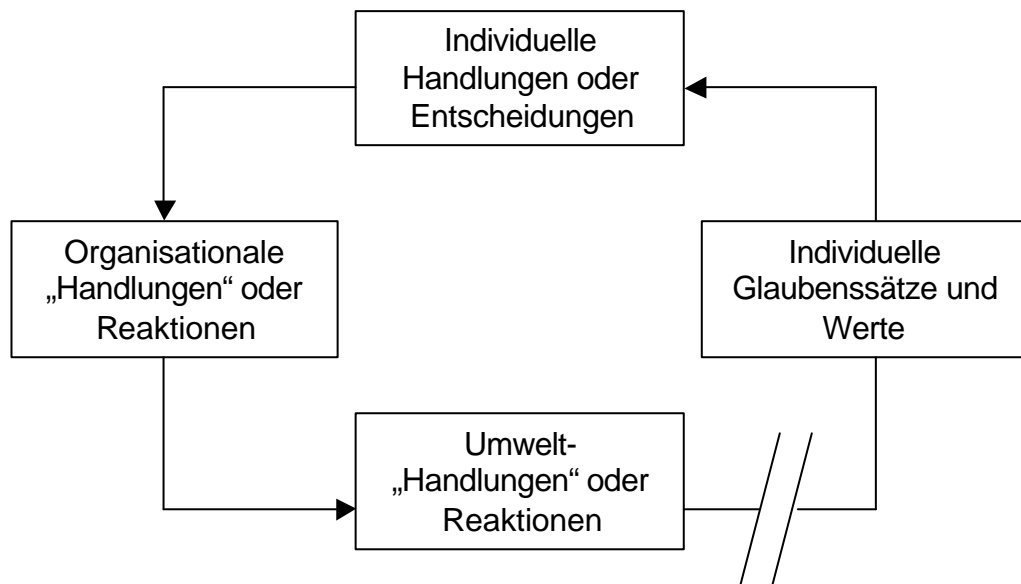


Abbildung 11: Experiential learning under Ambiguity

2.2.4. Wer lernt?

March scheint „Organisationen“ und „organisationale Entscheidungsträger“ häufig gleichzusetzen. Inwieweit der Organisation Subjektcharakter zugesprochen wird, bleibt unklar. Simon (z.B. 1991) dagegen beschreibt die zeitliche Stabilität sozialer Systeme (auch bei großem Personalwechsel) und bringt durch die Hinzunahme abstrakter Rollendefinitionen in Organisationen eine gewisse Subjekthaftigkeit ins Spiel, die u.E. allerdings nicht ausgearbeitet wird. Levitt und March (1988) sprechen vom Lernen bestimmter Koalitionen, doch wird auch hier nicht näher darauf eingegangen, ob damit „nur“ die einzelnen Mitglieder gemeint sind. Daher wird nun versucht, das implizite Lernverständnis nachzuzeichnen.

Organisationen (auch gegen deren Definition erwehren sich March und Simon übrigens schon in ihrem Basisbuch „Organizations“ (1958)!) haben als Merkmal geteilte Überzeugungen aufzuweisen. Diese werden gemeinsam erarbeitet bzw.

ausgehandelt⁶⁴, d.h. einzelne Mitglieder bringen ihre Sicht der Welt (und die daraus resultierenden Entscheidungen) mit in die Organisation und versuchen, diese einzubringen. Ob das gelingt, hängt von mehreren Faktoren ab, die z.B. im „Mülleimer-Modell“ (Cohen, March und Olson 1972) genauer erklärt sind. Wichtig ist vor allem das richtige Timing, also wann sich der einzelne Akteur einbringt, welche anderen Entscheidungsträger z.B. ebenfalls anwesend sind, welche anderen Überzeugungen und Entscheidungsalternativen im Raum stehen, usw.⁶⁵

Um die Frage zu beantworten, wer oder was denn nun lernt, ist nicht entscheidend, welcher Entscheidungsträger bzw. welche Koalition sich letztlich durchsetzt, sondern was nach diesem Durchsetzungsprozeß geschieht. Die Überzeugungen der „Sieger“ werden sich auf die gesamte Organisation ausbreiten oder aussterben, denn um weiter existieren zu können, müssen sie zumindest von der Mehrheit der Mitglieder geteilt werden.

Aus diesen Überlegungen läßt sich folgern, daß organisationales Lernen eigentlich individuellem Lernen gleichkommt, wobei das Gelernte sich organisationsweit durchsetzt und erst dann organisationalen Charakter erhält.

2.2.5. Implikationen einer anpassungsorientierten Perspektive für die Praxis

Ein Kritikpunkt an der anpassungsorientierten Perspektive ist sicherlich die Verkümmern von proaktivem Handeln. Organisationen passen sich der Umwelt an, hinken ihr quasi immer ein Stück hinterher. Dies ist aber nur ein Teilaspekt der Realität, denn vor allem erfolgreiche Organisationen zeichnen sich auch dadurch aus, daß sie Marktentwicklungen antizipieren, um dem Wettbewerb immer eine Nasenlänge voraus zu sein.

Desweiteren scheint organisationales Lernen sich nicht von individuellem Lernen zu unterscheiden. Inwieweit dies überhaupt der Fall ist bzw. sein kann, wird sich durch die Diskussion der anderen Perspektiven zeigen.

In vielen Abhandlungen über die verschiedenen Ansätze zum organisationalen Lernen wird March und seinen Anhängern vorgeworfen, daß sie sich noch immer auf der Basis des Behaviorismus befinden, dessen Grenzen in den Sozialwissenschaften

⁶⁴ March et al verweisen häufig auf bargaining Prozesse, was die Nähe zum (mikro-)politischen Ansatz wiederum deutlich macht.

⁶⁵ Ein überaus interessantes Beispiel für eine solche Situation liefern u.E. Crozier und Friedberg (1979) mit ihrer Analyse der U.S. amerikanischen Reaktion auf die Stationierung russischer Raketen auf Kuba (S. 201 ff)

in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer deutlicher wurden. Durch das Bewußtsein über diese Grenzen konnten kognitive und systemische Paradigmen immer weiter in den Mittelpunkt rücken. March ist, wenn man so will, einfach „out“.

Ein entscheidender Aspekt bei der Betrachtung der anpassungsorientierten Schule stellt die Art des Lernens dar. Bei March gibt es im Alltag nur das Anpassungslernen oder single-loop learning, wie z.B. Argyris es nennen würde. Generell scheint das Lebenswerk von James G. March auch hinter seinen Ausführungen zu organisationalem Lernen zu stehen: Die Kritik am Rationalitätsmodell ist allgegenwärtig, dadurch erscheint seine Sichtweise häufig pessimistisch und zuweilen durchaus übertrieben.

Vor diesem Hintergrund der Kritik stellt sich die Frage, was March et al. eigentlich aussagen wollen. Im Gegensatz zu anderen Autoren wird u.E. die alltägliche organisationale Realität dargestellt, wie sie von den Autoren wahrgenommen wird. Es wird nicht behauptet, es sei vorteilhaft, nur Anpassungslernen zu betreiben oder keine ganzen Wertesysteme zu hinterfragen, sondern daß diese Prozesse den organisationalen Alltag bestimmen⁶⁶. Darum bestimmen die Versuche, diese Prozesse zu analysieren und die möglich Fehlerquellen aufzuzeigen das Bild der anpassungsorientierten Schule. Neuberger (1995) faßt dies wie folgt zusammen:

„Insofern sind die verhaltenswissenschaftlichen Ansätze der MIT-Schule weniger vom Zynismus und Machiavellismus, als von einem unverwüstlichen Optimismus und liberalem Individualismus getragen: Menschen und Organisationen sind unvollkommen (irrational, kurzsichtig, lernunwillig, egoistisch, widersprüchlich, dumm, scheinheilig usw.) – und weil das so ist muß man das Beste daraus machen“ (S. 191).

Rationale Überlegungen und adaptives Lernen aus der Vergangenheit werden bei March und seinen Mitstreitern wie besprochen sehr kritisch bewertet. Doch soll diese Kritik durchaus konstruktiv verstanden werden:

[...] However, there are limits to learning. Designing organizations to learn without attention to those limits is no more sensible than designing organizations to be rational without attention to the limits of rationality. (Levinthal und March, 1993, S. 95)

Vor allem in neueren Publikationen werden daher immer wieder Wege aufgezeichnet, wie die vorhandenen Ressourcen besser genutzt werden können.

- **Wandel von Linien- zu Produktorganisationen:** Um in komplexen Umwelt besser agieren zu können ist es sinnvoll, große Organisationen in kleinere, überschaubare Subeinheiten zu zergliedern, die nur lose gekoppelt sind, also relative Autonomie und Eigenverantwortung besitzen (Levinthal und March 1993,

⁶⁶ Wie häufig wirkliches „double-loop learning“ im Alltag anzutreffen ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Vgl. dazu aber Kapitel 2.5.

s. hierzu auch Bullinger 1996)⁶⁷. Dann gehen Ereignisse nicht in den Tiefen der großen Organisation verloren, sondern werden von der entsprechenden Einheit wahrgenommen und verarbeitet⁶⁸.

- **Kompetenzfallen:** Levinthal (1991) weist darauf hin, daß Lernen selbstlimitiert ist. Wenn Lernen nämlich erfolgreich ist, das gezeigte Verhalten also immer besser wird, wird der Anstoß zu einem erneuten Hinterfragen der Überzeugungen immer geringer, es kommt zu einer Trägheit. Levitt und March (1988) sprechen in diesem Zusammenhang von „Kompetenzfallen“, wenn z.B. neue Technologie nicht erforscht werden, weil die bisherigen immer zu Erfolg führten. Effektives Verhalten steht der Schaffung eines noch effektiveren Verhaltens im Wege.
- **Kurzsichtigkeit des Lernens:** Levinthal und March (1993) weisen auf die Kurzsichtigkeit des Anpassungslernen hin. Wie bereits ausgeführt wurde, behindert der Erfolg der kurzfristigen Anpassung auf der operativen Ebene geradezu Lernen höherer Ordnung. Gerade dieses Lernen ist aber für den langfristigen Unternehmenserfolg sehr wichtig (vgl. Argyris und Schön 1990).
Weiter ist es für eine Organisation kurzfristig sicher von Vorteil, den Markt als Alleinherrscher zu dominieren, weil die Kunden nicht auf andere Anbieter ausweichen können. Auf lange Sicht geht dadurch aber die Anpassungsfähigkeit der Organisation an sich ändernde Umweltgegebenheiten verloren. Levinthal und March (1993) zeigen ebenfalls, wie durch Erfolg die Sensibilität für eigene Fehler, und dadurch der Lernimpetus verringert werden.
- **Wenige Daten sinnvoll nutzen:** March, Sproull und Tamuz (1991) beschreiben Bestrebungen in der Flugzeugindustrie, auf der Basis weniger Daten erfolgreich zu lernen. Sie demonstrieren, wie Ereignisse durch Szenarien reichhaltiger wahrgenommen, verarbeitet und interpretiert werden können. So werden bei unterschiedlichen Fluggesellschaften z.B. Zwischenfälle untersucht, in denen es nur beinahe zu einem Unfall gekommen wäre, um daraus zu lernen, bevor wirklich ein Unglück passiert.

⁶⁷ Interessanterweise kommt dieser Vorschlag praktisch von allen Seiten des organisationalen Lernens, die Gründe hierfür sind nur verschieden (zumindest unter oberflächlicher Betrachtung).

⁶⁸ Durch diese Organisationsform werden allerdings Fehler, die das ganze System betreffen, in ihren Zusammenhängen nur schwer erkannt, so daß ein Mittelmaß zwischen loser und enger Koppelung zu empfehlen sei. Ein weiterer Schritt zur Eingrenzung der Komplexität ist die Spezialisierung, die allerdings wiederum ihre eigenen Gefahren mit sich bringt (s. hierzu Levinthal und March 1993; March 1991)

Weiter empfehlen sie, unterschiedliche Wahrnehmungen der Umwelt zu nutzen anstatt sie gleichzuschalten, denn die Perspektivenvielfalt erzeugt eine breitere Datenbasis, was lernen wiederum weniger fehleranfällig macht⁶⁹.

Schließlich schlagen sie Planspiele und Szenarien vor, die sich allerdings nur auf die Vergangenheit beziehen (z.B. was wäre passiert, wenn die O-Ringe der Challenger mangelhaft gewesen wären, wenn der Pilot ohnmächtig geworden wäre o.ä.).

- **Bereichsübergreifender Informationsaustausch:** Simon (1991) streicht die Wichtigkeit eines funktionierenden Informationsflusses hervor, besonders wenn unterschiedliche Bereiche zusammenarbeiten müssen. Entscheidend für einen intakten Informationsfluß ist, daß jede Gruppe die Wichtigkeit der anderen für die Erreichung des gemeinsamen Zieles anerkennt und den „Outgroups“ auch die jeweilige Expertise zuspricht. Desweiteren betont er, daß jede Gruppe die Tätigkeiten der anderen Gruppen zumindest rudimentär verstanden haben muß um effektiv kommunizieren zu können.
- **Geduld ist eine Tugend:** Lounamaa und March (1987) stellen anhand von Gleichungssysteme dar, daß eine Reduktion simultaner Lernprozesse und Veränderungen (s. hierzu auch Levinthal und March 1993) sowie eine Verlangsamung der Anpassung sinnvoll sind, um den Komplexitätsgrad von Ereignissen und Interaktionen überschaubar zu halten. Geduld ist somit wichtig, auch vor dem Hintergrund eines dynamischen Marktes.
- **Ausgewogenheit:** March (1991) macht auf die Notwendigkeit einer Balance zwischen der Anwendung bereits vorhandenen Wissens und der aktiven Forschung nach neuem Wissen aufmerksam. Während letzteres erst anwendbar gemacht werden muß, birgt ersteres die Gefahr, überholte Technologien weiter auszubauen. Levinthal und March (1993) zeigen, daß Organisationen, je nach Situation, in der sie sich befinden, zu einem Übermaß an einem der beiden Prozesse neigen.

March, Sproull und Tamuz (1991) geben zu bedenken, daß der beschriebene kognitive Konservatismus auch die Sicherheit und die Balance in Organisationen gewährleistet. Bei (v.a. normativen) Veränderungen darf dieses

⁶⁹ Hierzu muß angemerkt werden, daß die Perspektivenvielfalt nicht nur positive Konsequenzen hat. Die Kontrollierbarkeit bzw. Steuerbarkeit können gefährdet und das Unternehmensklima (die undifferenzierte Benutzung dieses Wortes möge an dieser Stelle verziehen werden) sehr unruhig werden.

psychologische Moment nicht außer Acht gelassen werden. Es gilt daher, auch hier eine Ausgewogenheit zwischen Stabilität und Wandel zu erreichen.

Diese Ansatzpunkte können für eine Erfassung der Lernkultur einbezogen werden. Für das Diagnostikum ergeben sich die folgenden Fragen (hier sind bereits eigene Gedanken der Autoren eingeflossen, die auf dem Ansatz von March beruhen).

Informationsaufnahme

- *Markt und Wettbewerb:* Werden wichtige Umweltelemente wie z.B. Kunden und Wettbewerber systematisch untersucht, um nicht etwa „Superstitious experiential learning“ zu betreiben?
- *Experimentieren:* Wie stark wird nach neuem Wissen geforscht, mit neuen Technologien experimentiert, um potentiellen Kompetenzfallen zu entgehen?
- *Mitarbeiter:* Hat der einzelne Mitarbeiter genügend Freiraum, seine Lernerfahrungen zu gewinnen und umzusetzen, oder besteht die Gefahr des „role-constrained learning“?
- *Transparenz:* Sieht der einzelne Mitarbeiter den Beitrag, den er zum „organisationalen Handeln“ leistet?

Informationsverteilung

- *Wissensnetzwerke:* Sind die einzelnen Mitarbeiter über die Tätigkeit von Kollegen anderer Bereiche ausreichend informiert?

Informationsinterpretation

- *Bereichsdenken:* Ist ein Funktions- oder Bereichsdenken in der täglichen Praxis spürbar? Werden andere Abteilungen anerkannt? Gibt es ein „Wir vs. Die“ Denken?
- *Standardlösungen:* Beruft man sich auf Erfolge der Vergangenheit, wird die erfolgreiche Tradition des Unternehmens stark betont, und dadurch der Lernimpetus verringert (Kompetenzfallen)?
- *Ganzheitliches Problemlösen:* Werden z.B. bei Problemen immer nur „operating procedures“ verändert, oder auch das gesamte System der tieferliegenden Strukturen hinterfragt?

- *Perspektivenvielfalt*: Werden unterschiedliche Perspektiven gefördert oder gibt es Versuche, einheitliche Sichtweisen zu schaffen? Gibt es Raum zum Austausch der unterschiedlichen Wahrnehmungen?
- Sind Veränderungsprozesse „Radikalkuren“ oder werden sie in kleinen Schritten vollzogen?
- *Systemdistanz*: Ist man sich der Komplexität der (Umwelt-)Ereignisse und der „bounded rationality“ bewußt, wird mit Kausalinterpretationen ein vorsichtiger Umgang gepflegt?

2.3. Die politische Perspektive

An mehreren Stellen wurde bereits deutlich, daß Organisationen nicht nur unter zweckrationalen Gesichtspunkten beleuchtet werden dürfen, wenn man sie in ihrer Komplexität verstehen will. Die Maschinenmetapher hat ebenso ausgedient wie der Mythos des ständig rational handelnden Managements; systemisches Gedankengut wird dagegen immer häufiger auf Unternehmen übertragen. Aus systemtheoretischer Sicht stellt sich aber nicht die Frage nach der Rolle des Einzelnen im System, wie er vom System beeinflußt wird und welchen Beitrag er zum Fortbestand des Systems liefert, welche Relevanz seine persönlichen Interessen haben – gewöhnlich wird auf abstrakterer Eben argumentiert und philosophiert.

Wenn nun der einzelne Akteur im organisationalen Kontext und seine Beziehung zum System von Interesse sind, so nähern wir uns damit einer Forschungsperspektive, die von Neuberger, Ortmann sowie von Crozier und Friedberg als „Mikropolitik“ bezeichnet wird. Es gibt unseres Wissens noch keine systematische Ausarbeitung dieses Zweiges der Organisationsanalyse im Rahmen der Theorien zu organisationalem Lernen (Ausnahmen sind die (leider etwas knapp formulierten) Gedanken von Eberl (1996) und der ausführlichere Essay von Hanft (1996)).

In der vorliegenden Arbeit kann keine Aufarbeitung der Literatur zum Thema Mikropolitik erfolgen, die dem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht werden könnte. Wir beschränken uns daher auf die Werke von Neuberger (1994 und 1995) und Crozier und Friedberg (1979), unterstützt werden die Gedanken durch Beiträge aus Küpper und Ortmann (1992)⁷⁰. Um jedoch die Relevanz dieses Forschungsansatzes für organisationales Lernen aufzeigen zu können, werden wichtige Teile der Theorien dargestellt, bevor die Verbindungen zu dem eigentlichen Thema unserer Arbeit geknüpft werden.

2.3.1. Der Akteur und das System

Nach Crozier und Friedberg (1979, S.11) sind Organisationen künstliche Lösungen der Probleme kollektiven Handelns. Sie gehen davon aus, daß Akteure mit ihrem

⁷⁰ Es gibt natürlich auch Unterschiede zwischen den Ausführungen der genannten Autoren, die nicht zuletzt durch deren Hintergrund bedingt sein dürften (Psychologie vs. Soziologie). In diesem Abschnitt wird – in der Tradition der Bemühungen der gesamten Arbeit - eine integrative Darstellung angeboten.

Handeln primär ihre eigenen Interessen zu verfolgen suchen. Um kollektives Handeln zu gewährleisten, was für bestimmte Vorhaben unerlässlich ist, bedarf es einer Integration der individuellen Verhaltensweisen. Diese kann einerseits durch Verträge, andererseits durch Zwang (z.B. Sklavenarbeit) bzw. eine umfassende Ideologie (die man als maskierten Zwang betrachten kann) erreicht werden⁷¹.

In jedem Fall werden aber Arbeiten auftauchen, die nicht planbar und nicht automatisiert lösbar sind, sie werden daher von den verantwortlichen Mitarbeitern individuell zu lösen sein. Durch das Wissen eines Akteurs, wie diese Aufgaben anzugehen sind, kontrolliert er diese „Ungewißheitszone“⁷². Diese Zonen sind „die grundlegende Ressource in jeder Verhandlungsbeziehung“ (a.a.O. S. 13), sie verleihen dem Akteur seine Macht⁷³. Definiert wird Macht bei ihnen als

„... nichts weiter als das immer kontingente Ergebnis der Mobilisierung der von den Akteuren in einer gegebenen Spielsituation kontrollierten Ungewißheitszonen für ihre Beziehungen und Verhandlungen mit anderen Teilnehmern an diesem Spiel“⁷⁴ (a.a.O. S.17).

Sowohl Neuberger also auch Crozier und Friedberg betonen an dieser Stelle, daß Macht nicht negativ zu bewerten sei, sondern eine „unausweichliche, nicht aus der Welt zu schaffende Dimension des Werdenden wie des Bestehenden, der Bewegung wie der Stabilität, mit einem Wort des sozialen Handelns überhaupt [ist].“ (Crozier und Friedberg 1979, S. 15).

Das Ausmaß der Macht, die ein Akteur durch die Kontrolle einer Ungewißheitszone erhält, ist von zwei Faktoren bedingt:

1. Diese Ungewißheitszone muß für andere Akteure, die an einem bestimmten Verhandlungsprozeß involviert sind, von Bedeutung sein. Ein Akteur kann ein noch so begnadeter Sänger sein, dieser Trumpf wird ihm bei seiner Tätigkeit als Automechaniker wenig nützen.

⁷¹ In unserer Gesellschaft werden wohl vor allem Verträge als Integrationsmechanismus herangezogen. Neuberger (1995, S. 219 ff) unternimmt den Versuch der theoretischen Einbindung seines mikropolitischen Ansatzes in die Arbeits-Prozeß Debatte und stellt fest, daß der Kapitalist mit dem Kauf der *Arbeitskraft* nicht automatisch die erwünschte *Arbeitsleistung* erworben hat. Arbeitsverträge können gar nicht konkret genug sein, um sämtliche erwarteten und nötigen Tätigkeiten festzulegen. Es bedarf also in jedem Fall weiterer Integrationsinstrumente.

⁷² Dieser Begriff der „Ungewißheitszonen“ wird von Crozier und Friedberg benutzt. Neuberger (1994, 1995) spricht statt dessen von „Handlungskorridoren“ bzw. „Handlungsspielräumen“, meint damit aber im Prinzip denselben Umstand, wie er im Text weiter ausgeführt wird.

⁷³ Es gibt viele Vorschläge, wie Macht letztlich zu definieren ist. Einen Abriß hierüber liefert Neuberger (1995, S. 52ff.) Da wir uns in diesem Kapitel häufig auf Crozier und Friedberg beziehen, möge deren Definition von Macht hier genügen.

⁷⁴ Der Begriff des Spiels, den Crozier und Friedberg hier benutzen, soll die Beziehung des Akteurs und dem System zum Ausdruck bringen. Wir werden im Verlauf des Kapitels wieder auf dieses Bild zurückkommen.

2. Der Akteur muß einen Handlungsspielraum besitzen, der ihm erlaubt, sich den Forderungen der anderen Akteure zu entziehen. Wenn der Automechaniker beispielsweise der einzige ist, der sich gut mit italienischen Fabrikaten auskennt, kontrolliert er zwar eine Ungewißheitsquelle. Wenn er aber keine andere Wahl hat, als diese zu reparieren, weil er sonst ganz sicher entlassen würde, bleibt seine Macht gering.

Macht ist also kein Attribut, sondern ein Phänomen, das immer in Bezug auf Beziehungen zu bewerten ist, und sich daher immer in Bezug auf andere Personen äußert. Dieser Umstand findet in den zahlreichen Definitionen von Mikropolitik Berücksichtigung, z.B. bei Neuberger (1994, S. 261):

„Mikropolitik nenne ich das Arsenal jener alltäglichen „kleinen“ (Mikro-)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen.“

Die *unterschiedlichen Interessen* der Akteure, die sie mit den von ihnen kontrollierten Ungewißheitszonen durchzusetzen versuchen, wirken als Zentrifugalkräfte, die den Fortbestand des Systems elementar bedrohen, denn alle haben zum Ziel, den eigenen Spielraum zu maximieren. Auf der anderen Seite stellt der Erhalt der Organisation das *gemeinsame Interesse* aller Akteure dar, denn nur in der Organisation kann der Akteur seine Macht erhalten und ausbauen. So sind dem Spiel der Akteure quasi natürliche Grenzen gesetzt. Die Akteure werden daher immer Spielregeln aushandeln müssen, die ihre Zusammenarbeit sichern sollen⁷⁵.

In diesem kontinuierlichen Verhandlungsprozeß ist das bestehende Machtverhältnis natürlich von entscheidender Bedeutung: Wer die wichtigsten Unsicherheitszonen kontrolliert, wird sich am meisten durchzusetzen wissen. Die aktuellen Spielregeln stellen somit das Resultat vorangegangener Spiele dar, an ihnen kann man den momentanen Stand der Machtverhältnisse erkennen. Wichtig erscheint, daß auch die sich an die Regeln halten müssen, die sie durchgesetzt haben - sie haben auch ihren eigenen Handlungsspielraum begrenzt⁷⁶.

Spielregeln schränken damit zwar den Verhaltensspielraum der Akteure ein, werden andererseits aber auch in einem kontinuierlichen Verhandlungsprozeß von ihnen

⁷⁵ Der Erhalt und der Fortbestand der Organisation kann damit als „superordinate goal“ bezeichnet werden, wie es von Sherif (1966) beschrieben wird.

⁷⁶ Deutlich wird dies, wenn man bedenkt, daß Sanktionsmaßnahmen bei Verstößen gegen bestimmte, festgelegte Regeln, auch die Willkür der Herrschenden einschränkt: Nicht mehr alles, sondern nur das definierte Verhalten kann sanktioniert werden (Crozier und Friedberg 1979, S. 54)

konstruiert.⁷⁷ Nun wird auch klarer, warum Crozier und Friedberg den Begriff des Spiels gewählt haben:

„Das Spiel ist für uns mehr als nur ein Bild, es ist ein konkreter Mechanismus, mit dessen Hilfe die Menschen ihre Machtbeziehungen strukturieren und regulieren und sich doch dabei Freiheit lassen“ (a.a.O. S. 68).

Durch das Spiel werden Regeln vorgegeben, an die man sich normalerweise auch zu halten hat (aber es gibt immer Situationen, in denen gemogelt wird - und auch Personen, die eher zum Mogeln neigen!) ⁷⁸. Durch die Regeln wird auch keine konkrete Handlung, sondern lediglich der Rahmen festgelegt, innerhalb dessen sich eine Aktion zu bewegen hat, welche Handlungen als legitim zu betrachten sind und welche nicht. Zu dem Spielbegriff gehört auch, daß Regeln nicht in Stein gemeißelt sind, sondern immer wieder überarbeitet werden müssen. Wir werden hierauf in den Gedanken zum Wandel zurückkommen.

2.3.2. Quellen der Macht

Macht ist, wie gesehen, die Basis (mikro-)politischen Handelns. Im folgenden wird es darum gehen, zu zeigen, wie diese Macht zustande kommt, wie die Ungewißheitszonen beschaffen sind, aus deren Kontrolle Macht entspringen kann. Crozier und Friedberg unterscheiden vier Machtquellen (a.a.O., S. 51ff):

1. *Expertenmacht*: Diese erlangt ein Akteur, indem er über (Fach-)Wissen verfügt, das ihn unersetzbar macht, da nur er bestimmte Probleme lösen kann. Dadurch ist er in einer sehr guten Ausgangsposition. In unserer komplexen Gesellschaft gibt es aufgrund des hohen Bildungsstandes wahrscheinlich sehr wenige Menschen, die mit ihrem Wissen wirklich einmalig sind. De facto sind aber trotzdem sehr viele Akteure mächtig, weil es zu kostspielig wäre, sie zu ersetzen (Suche nach einem Nachfolger, Einarbeitungszeit, etc.).
2. *Umweltnahtstellen*: Organisationen stehen immer im Austausch mit ihrer Umwelt: Sie benötigen Ressourcen und einen Absatzmarkt. Beziehungen zu der relevanten Umwelt sind daher von strategischer Wichtigkeit. Mitarbeiter im Vertrieb, die Kundenkontakte pflegen, oder Mitarbeiter, die auch in der

⁷⁷ Die Überlegung, daß sich das Verhalten des Akteurs an Regeln ausrichtet, dieses Verhalten aber wiederum auf die Regeln zurückwirkt, wird von Giddens in der Strukturierungstheorie (z.B.1991) aufgegriffen, kann an dieser Stelle aus Kapazitätsgründen aber leider nicht vertieft werden.

⁷⁸ Vor allem Spiele von Kindern weisen eine große Flexibilität auf, was die Erneuerung von Regeln betrifft. Auch die Beobachtung, wer wann zu welchem Zweck seine Macht einsetzt ist bei Kindern viel

Gewerkschaft eine Funktion ausüben, sind Beispiele für Akteure, die durch die Zugehörigkeit zu zwei Handlungssystemen eine wichtige Unsicherheitsquelle kontrollieren.

3. *Informationskontrolle*: Zur angemessenen Erfüllung ihrer Aufgaben benötigt jede Person gewisse Informationen, die von Inhabern anderer Stellen stammen. Akteure haben dadurch Macht über andere Mitglieder der Organisation, weil sie die benötigten Informationen verfälschen, verschleppen, verzögern, filtern u.v.m. können. Die Informationen von Mitgliedern des mittleren Managements werden beispielsweise von der Unternehmensleitung benötigt, um wichtige Entscheidungen zu treffen. Die Befragten werden in solchen Situationen häufig versuchen, die Entscheidung der Geschäftsleitung zu ihren Gunsten zu beeinflussen, indem sie die Informationen entsprechend gefärbt weitergeben. (a.a.O. S.53)
4. *Benutzung organisatorischer Regeln*: Diese Machtquelle ist eigentlich die Antwort der Organisationsleitung auf das durch die anderen Machtquellen gestellte Problem. Es wird versucht, Unsicherheitszonen systematisch einzudämmen bzw. auszuschalten, um mehr Kontrolle über das Geschehen (also mehr Macht) zu erlangen. Die Funktionsweise von Regeln ist immer eine doppelte: Da die Unternehmensleitung viele Regeln erläßt, die sich dazu noch teilweise widersprechen, können sie de facto nicht alle ständig erfüllt werden. Dadurch werden die Akteure angreifbar, vom Vorgesetzten „erpreßbar“. Dieser wird aber häufig über die Nicht-Einhaltung der Regeln hinwegsehen, um so Pluspunkte zu sammeln und es sich nicht mit den Mitarbeitern zu verscherzen (s. hierzu das Fallbeispiel von Neuberger 1995). Wenn er nämlich den Bogen überspannt, könnten die Mitarbeiter vielleicht nur nach geschriebenen Regeln handeln, also Dienst nach Vorschrift leisten, was faktisch häufig zu einer Handlungs lähmung führen würde (Neuberger 1995, S. 154).
5. Bosetzky (1992) beschreibt neben den genannten noch *die konspirative Autorität*: Sie bezieht sich auf das Wissen eines Akteurs, wann man wen am besten gegen wen ausspielen kann, welche Mittel dazu zu wählen sind etc.. Der Akteur hat dadurch enorme Macht, vor allem dann, wenn bekannt ist, daß er über diese Informationen verfügt.

einfacher. Sie sind häufig noch nicht soweit sozialisiert, daß sie Macht als etwas Verwerfliches begreifen und scheinen sie wie selbstverständlich zu benutzen.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß Macht nicht zwingend etwas mit Hierarchien zu tun hat, die man an einem Organigramm ablesen könnte (vgl. Küpper & Ortmann 1986).

Es wurde darauf hingewiesen, daß Macht nicht als Ressource mißverstanden werden darf, die eine Person jederzeit und gegen jedermann verfügbar hat. Sie ist immer in bestimmten Beziehungen zu anderen Akteuren zu betrachten, quasi als *Machtgefälle*, denn kein Akteur ist völlig ohnmächtig. Jeder Akteur weiß zudem, daß er in einem System agiert und er nicht willkürlich alles machen kann, weil die anderen Akteure wiederum über Ungewißheitszonen herrschen, die für ihn relevant sind. Die Ausspielbarkeit der Trümpfe muß schließlich weiter durch den Umstand relativiert werden, daß der Akteur an ihn gerichtete Erwartungen nicht immer unerfüllt lassen kann, d.h. er muß ein Minimum an Berechenbarkeit aufweisen; um die Attraktivität der von ihm kontrollierten Ungewißheitszone zu sichern, muß er von Zeit zu Zeit Kooperationsbereitschaft beweisen.

Damit ist klar, daß es den autarken Machthaber gar nicht geben kann, der unangreifbar sein Machtmonopol immer weiter ausbaut. Jeder Akteur, und sei er noch so mächtig, ist immer auf andere angewiesen. Nicht zuletzt deshalb, weil diese das Spiel, welches ihm die Zugang zu den Machtquellen verleiht, mitspielen müssen. Neuberger (1995, S. 70 f.) stellt fest:

„Die *Beherrschten* müssen an sich (und nicht für sich, sondern für die Herrscher) die Beherrschungsarbeit ausführen. Die Beherrscher wären allein dazu nicht imstande. Die Herrschenden bedienen sich der Beherrschten genauso wie sie ihrer bedürfen.“ (Hervorhebung JJ)

Damit soll in keinsten Weise die Ungerechtigkeit, die sich in vielen Beziehungen finden läßt (z.B. in dem Verhältnis der Arbeitgeber zu den Arbeitnehmern in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit oder das von den entwickelten zu den sogenannten Entwicklungsländern), dadurch entschuldigt werden, daß den Unterdrückten eine Teilschuld zugesprochen wird. Vielmehr soll es einen optimistischeren Eindruck der Realisierbarkeit von Wandel aufzeigen: Wenn der Ausgebeutete Macht hat, dann kann er diese auch für sich nutzen lernen. Neuberger spricht in diesem Zusammenhang von der Dialektik der Inter-Dependenz.

2.3.3. Die Perspektive des Akteurs: mikropolitische Taktiken

Durch Ambiguitäten von Regeln, durch ihre Positionsmacht, durch ihr Wissen u.v.m. erhalten Akteure Kontrolle über Ungewißheitszonen, die ihnen eine gewisse Macht gegenüber bestimmten anderen Akteuren zukommen läßt. Neuberger (1994, 1995) und Bosetzky (1992) zeigen sehr anschaulich, wie Personen im Umfeld ihrer Organisation politisch handeln und wie sie ihre Macht potenzieren können⁷⁹. Um seine Ziele zu verfolgen bieten sich dem Akteur zahlreiche Möglichkeiten (nach Neuberger 1995, S.134 ff, eine detaillierter Auflistung mit beispielhaften Handlungen findet sich in Neuberger, 1994, S.196 ff):

- *Zwang*: Jemand einkesseln, ihm nur einen Ausweg lassen, alle anderen Alternativen müssen ausgeschaltet werden. Das Individuum ist damit genau steuer- und vorhersehbar.
- *Belohnung*: Jemand für gewünschtes Verhalten Vorteile versprechen, z.B. Beförderungen, Gehaltserhöhungen, etc. in Aussicht stellen. Oft geht dies mit der (unausgesprochenen) Androhung von Sanktionen bei ungewünschtem Verhalten einher.
- *Einschaltung höherer Autoritäten*: Die höhere Autorität kann eine Führungskraft, aber auch eine institutionalisierte Größe sein, wenn sich ein Akteur etwa auf die 10 Gebote beruft. Die Autorität muß von allen Akteuren als solche anerkannt werden.
- *Rationales Argumentieren*: Überzeugen, vernünftiges Problemlösen, Expertenmacht. Wichtig ist hier, daß nicht die ausgehandelten Spielregeln, sondern tatsächlich das Wissen des Akteurs entscheidend sind. Natürlich kann ein Akteur auch bluffen, also mit Wissen argumentieren, das er faktisch gar nicht hat.
- *Koalitionsbildung*: Durch strategische Bündnisse wird die Macht des einzelnen erhöht, er kann von den Trümpfen der anderen mitprofitieren. (Siehe hierzu den nächsten Abschnitt)

⁷⁹ Beide sprechen dabei natürlich auch die Handbücher für Manager an, die genauestens beschreiben, wie man mit seinen Kontrahenten am besten umgeht. Der neuste Trend scheint in Handbüchern für die Managerinnen aufzukommen, die die Waffen der Frauen sinnvoll einzusetzen erst noch lernen müßten, wie ein Artikel in „Die Zeit“ vom 25.3.1999 (Chancen, S.13) eindrucksvoll schildert.

- *Persönliche Anziehungskraft*: Diese wird vor allem bei sogenannten „charismatischen Führungskräften“ deutlich. Eine Person erhält Macht durch ihre Ausstrahlung, wie sie auf andere wirkt.
- *Idealisierung, Ideologisierung*: Berufung auf eine positive Vision, Vermittlung von Lebenssinn und Selbstwertgefühl. Im Gegensatz zu dem Appell an Werte durch Berufung auf höhere Autoritäten wird hier die emotionale Seite der Zielsubjekte betont.

Natürlich gibt es keinen one-best-way, es gilt, je nach Situation die richtige Strategie zu wählen. Ein großes Repertoire und eine gute Nase für die Situation sind somit unerlässlich.

Es sei nochmals ausdrücklich darauf verwiesen, daß jegliches Handeln politisch ist. Viele Beispiele sind negativ gefärbt, es gibt aber auch durchaus Handlungen, die positiv erscheinen: Jemanden beschützen, unter seine Fittiche nehmen, aus dem Schußfeld ziehen usw.. Die Pflege von fast schon intimen, durchaus ernst gemeinten Freundschaften, gehört genauso zum (mikro)politischen Alltag wie der Machiavellismus. Damit wird es schwierig, politisches Handeln in Kategorien wie „gut“ und „böse“ zu verpacken. Crozier und Friedberg (1979) sehen dieses Problem:

„Er [der Forscher] hat die beobachteten Praktiken nämlich nicht zu bewerten oder gar zu kritisieren, sondern er soll sie verstehen“ (S. 292)

Sie sind, das wurde bereits gesagt, der Ansicht, daß eine Gesellschaft ohne mikropolitischen Handeln nicht möglich ist, da Macht ein beziehungsimmanentes Phänomen darstellt. Vor diesem Hintergrund kritisieren sie bestimmte Strömungen der humanistischen Bewegung, weil diese versuchen würden, Macht gänzlich zu vernichten:

„Macht zum Verschwinden zu bringen heißt im Grunde nichts anderes, als die Autonomie der Akteure aus der Welt zu schaffen um sie zu bloßen Maschinen zu machen.“ (a.a.O. S. 17)

Statt dessen schlagen sie vor, Macht mit Macht zu bekämpfen. Wir werden darauf im Abschnitt über Wandel in Organisationen zurückkommen.⁸⁰

⁸⁰ Die Beantwortung dieser Frage, ob Macht bzw. Politik gerecht sein kann, drängt sehr ins Philosophische. Neuberger (1995, S. 152ff) bringt die Unterscheidung zwischen verdeckter und offen ausgespielter Macht in die Diskussion – Offenheit könnte als Transparenz und daher für Fairneß stehen. Dann stellt sich wiederum die Frage, ob der offensichtliche Tyrann moralisch „besser“ zu bewerten ist als ein Akteur, der mit verdeckten Mitteln „Gutes“ zu erreichen sucht. Vielleicht kann jeder diese Frage tatsächlich nur für sich selbst beantworten, dann allerdings bleibt zu hoffen, daß Kant's kategorischer Imperativ nicht nur eine Illusion ist.

2.3.4. Die Perspektive der Koalitionen: Gemeinsam sind wir stark!

Eine der häufigsten und beliebtesten mikropolitischen Strategien ist wohl das Eingehen von strategischen Allianzen und Koalitionen. Die Akteure einer Koalition haben für gewöhnlich eine Kongruenz ihrer Ziele entdeckt und helfen sich gegenseitig, diese zu erreichen, weil sie somit sich selbst helfen.

Es gibt die unterschiedlichsten Arten von Koalitionen. Einmal sind die zu nennen, die durch die organisationale Struktur entstehen. Die Interessen der Mitglieder des Vertriebs werden auch durch die Abteilung „Vertrieb“ vertreten. Wenn der Vertrieb eine mächtige Position einnimmt, dann profitiert davon auch der einzelne Mitarbeiter im Vertrieb. In Verhandlungen und Tauschbeziehungen kann er diese Macht ausspielen. Ob dabei jemand wirklich nur für die Interessen einer Koalition eintreten kann, ist nach Neuberger (1995, S.150ff) fraglich. Zum einen ist die Koalition niemals eine homogene Gruppe, sondern besteht aus Individuen, die unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Interessen haben, zum anderen kann ein Akteur niemals nur Sprachrohr seiner Koalition sein, da er seine Interessen nicht völlig ausschalten kann.

Eine weitere bekannte Koalition ist die der Arbeiterklasse als gesellschaftliche Einheit, die sich auch innerhalb der Grenzen einer Organisation wiederfindet. Sie steht in ständigem Kampf gegen das Management, das die Interessen der Kapitalisten vertritt. Neuberger (1995, S. 219 ff) arbeitet die Zusammenhänge zur Arbeits-Prozeß Debatte heraus, die bekanntlich durch Marx weltweite Diskussionen ausgelöst hat. Im Zentrum steht hier das Spiel der Proletarier gegen die Kapitalisten, wobei letztere sich teilweise durch das Management vertreten lassen müssen, um die Steuerung (oder die Illusion der Steuerung?) zu gewährleisten.

Neuberger (1995, S. 266) faßt die Ideen von Burawoy zu diesem Thema zusammen. Die Akkordarbeiter stehen danach der Kontrolle durch das Management nicht machtlos gegenüber, wie das häufig angenommen wird. Sie setzen Techniken ein (die sie sich gegenseitig beibringen), um den eigenen Arbeitstakt und die Produktionsvorgaben zu beeinflussen. In eine verworrene Situation kommen dabei die Vorarbeiter, die diese Spiele durchschauen, es sich aber mit den Arbeitern auch nicht verscherzen dürfen, da deren Leistung für ihre eigene Beurteilung durch die Manager entscheidend ist.

Die Macht der Arbeiter muß allerdings auch kritisch betrachtet werden: Durch die Spielchen, die sie spielen, um den Takt nicht zu hoch werden zu lassen, akzeptieren sie den generellen Spielmodus. Im Kampf gegen das Detail liegt auch die Anerkennung des Großen und Ganzen:

„Die Spiele, mit deren Hilfe Arbeiter die Zeit, den Raum, die Gleichförmigkeit ihrer Arbeit bunt einfärben, sind Spiele der Machtlosen, die sich in der Machtlosigkeit einrichten. (Ortmann 1992, S. 23)

Wiederum kann man zweierlei Prinzipien mikropolitischen Gedankengutes erkennen: Niemand ist gänzlich ohne Handlungsspielraum (und damit ohne jegliche Macht), aber es gibt immer auch ein Machtgefälle, also die die mehr, und die die weniger Macht haben.

Schließlich finden sich viele Koalitionen, die nicht so offensichtlich sind, die man teilweise als Externer kaum wahrnehmen kann. Sie werden von Akteuren über Hierarchien und Bereiche, sogar über Organisationen hinweg eingegangen, um sich besseren Zugang zu Ungewißheitszonen zu verschaffen. Sie finden sich in keinem Organigramm und keiner Hochglanzbroschüre, bestimmen aber den einen wesentlichen Teil des organisationalen Geschehens.

Abschließend muß noch festgehalten werden, daß Koalitionen nicht monolithisch zu betrachten sind: Innerhalb der Grenzen brodelt und kocht es ständig, es gibt auch dort keine völlige Interessensgleichheit - innerhalb der Koalition „Management“ gibt es auch politische Spiele, wo einer sich gegen den anderen behaupten will (muß?). Koalitionen können jederzeit aufgenommen und wieder gelöst werden.

2.3.5. Die Perspektive der Systems: Die Organisation als Summe der Spiele

Crozier und Friedberg schlagen vor,

„sie [die Organisation] als Ergebnis einer Reihe von Spielen zu betrachten, an denen die verschiedenen Akteure in der Organisation teilnehmen. Die formalen und informellen Regeln umschreiben insbesondere die Gewinn- und Verlustmöglichkeiten eines jeden, und legen eine Skala von rationalen, das heißt gewinnbringenden Strategien fest, unter denen Akteure wählen müssen.“ (Crozier und Friedberg 1979, S. 68 f)

Die Organisation ist also die Summe von Spielen mit Regeln zur Integration der individuellen Verhaltensweisen.⁸¹ Der einzelne Akteur muß sich an die Regeln halten, wenn er gewinnen will (und das wird bei allen von uns eingebrachten

Ansätzen (Neuberger, Crozier und Friedberg, Küpper und Ortmann) immer stillschweigend vorausgesetzt!), ist aber insofern frei, als er sich die einzelnen Strategien aus einem Pool aussuchen kann: Das System lenkt lediglich durch die Vorgabe eines Rahmens, der für die einzelnen Akteure allerdings unterschiedlich groß ist. Dabei ist der Status Quo des Regelwerks immer das Resultat früherer Verhandlungen, die Regeln werden also ständig überarbeitet. Diese Prozesse sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

2.3.6. Überlegungen zum Wandel

„Organisationen und Systeme entwickeln sich weiter. Um zu überleben, müssen sie sich einerseits den wechselnden Anforderungen der Umwelt anpassen, und andererseits müssen sie der Tatsache Rechnung tragen, daß auch die Menschen, aus denen sie bestehen, sich ändern.“ (Crozier und Friedberg 1979, S. 244)

Crozier und Friedberg haben sich in ihrem Essay Ende der siebziger Jahre nicht explizit mit der Idee des „organisationalen Lernens“ beschäftigt – aber ihre Einleitung zum Thema des Wandels ist nahezu identisch mit denen heutiger Publikationen zu diesem Themengebiet.

Die Ausführlichkeit der Darstellung der (mikro-)politischen Organisationstheorie war notwendig, um die folgenden Gedanken zum Phänomen des Wandels vorzubereiten.

Krisen sind nach Crozier und Friedberg (1979, S. 239) der Anstoß zum Lernen. Dabei unterscheiden sie die organisationalen Reaktionen implizit zwischen:

- *Regressionen*: Diese werden nicht weiter ausgeführt. Gemeint ist damit wohl ein Rückschritt als kontrastives Gegenstück zum Fortschritt; eine Regression auf alte, längst als überwunden betrachtete Werte und Verhältnisse.
- *Anpassungsmechanismen*: Dieser Begriff wird auf die Veränderung einzelner Spielregeln angewendet. Ein Beispiel wäre die Einführung eines königlichen Gesetzes, das die Ausbeutung der Bauern durch die Landesfürsten reglementiert, so daß den Bauern nur noch die Hälfte des Ertrages entzogen werden kann.
- *Wandel*: Dieser Begriff trifft dann zu, wenn nicht einzelne Spielregeln, sondern die Beschaffenheit des Spiels, also das gesamte Handlungssystem verändert werden (a.a.O., S 240 ff). In dem Beispiel wäre das der Wandel von der feudalen zur kapitalistischen Gesellschaftsordnung.

⁸¹ Spätestens hier ist der Vergleich mit Kultur-Ansätzen angebracht. Die organisationsweiten Regeln, was „man zu tun und was man zu lassen hat“, können durchaus als „basic assumptions“ einer Kultur-Analyse nach Schein (1995) bezeichnet werden, wie sie in Kapitel 2.5.7. dargestellt wird.

Es stehen damit, wie bei den meisten anderen Perspektiven, zwei Lernniveaus im Raum. Ein Mechanismus, der nur kleinere Anpassungen beschreibt, und ein zweiter, der einer Revolution gleichkommt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Wandel, denn nur dieser wird von Crozier und Friedberg ausführlicher thematisiert.

Organisationen, das dürfte inzwischen klar geworden sein, sind keine natürlichen Gebilde, sondern künstlich und konstruiert. Sie sind nichts weiter als die Summe der Spiele, und damit die Summe von Regeln, die Integration der Spieler gewährleisten sollen. Diese Regeln sind ausgehandelt und damit *kollektiv* konstruiert. Wandel bedeutet

„das Erlernen, das heißt die Entdeckung, ja sogar die Schöpfung und der Erwerb neuer Beziehungsmodelle, neuer Denkweisen, kurz, neuer kollektiver Fähigkeiten durch die jeweils betroffenen Akteure“ (a.a.O. S.246).

Dabei ist wichtig,

„daß man auf jede vorschnelle Gleichstellung dieses Phänomens mit individuellem Lernen verzichten muß“ (a.a.O. S. 249).

Die Art, wie ein Individuum ein neues, schon im Gebrauch stehendes Spiel lernt, unterscheidet sich nämlich grundlegend vom kollektiven Erlernen eines Spiels. Wandel bedeutet also, daß alle beteiligten Akteure zusammen neue Regeln und damit neue Beziehungsstrukturen schaffen. Wirklicher Wandel gemäß dieser Definition ist ein äußerst schwieriges Unterfangen und ist nur selten wirklich zu beobachten. Crozier und Friedberg (1979,) beschreiben mehrere Ursachen für diese Phänomene, die im folgenden erörtert werden.

2.3.7. Wandel als Bruch

„Das neue kollektive Konstrukt kann sich nur auf der Grundlage des alten entwickeln, es vollzieht aber gleichzeitig einen Bruch mit diesem, muß sich also gegen dieses entwickeln.“ (a.a.O. S. 254)

Das alte Spiel kann das neue nicht automatisch und auf natürliche Weise erzeugen. Im Grunde lähmt es sogar dessen Entstehung. Die aktuellen Regeln einer Organisation stellen einen Zustand des Gleichgewichts dar, sobald neue Kräfte ins Spiel (!) kommen, werden einzelne Machtbeziehungen neu ausgehandelt. Die Basis für diese Neuregelung ist dabei aber immer der ehemalige Zustand. Der Spielmodus,

das alte Gefüge, wird hier etwas erweitert, dort fällt etwas weg – aber das System als solches, in seiner Tiefenstruktur, ist identisch.

Die Frage, die sich stellt, ist also: Wie kann etwas völlig Neues aus etwas Altem entstehen? Woher können Impulse für völlige Neukonstruktion des Spiels kommen. Nach Crozier und Friedberg (1979, S. 254) liegt die einzige Erklärung in der Tatsache, daß die einzelnen Akteure einen „Mehrwert“ besitzen. Sie sind also nicht nur die Rolle, die sie in diesem Spiel, in dieser Organisation spielen. Sie ergreifen die Initiative und können dadurch völlig neue Impulse geben. Diese Impulse sind, zumindest vordergründig, häufig religiöser oder moralischer Natur, wie z.B. der erwähnte Wandel vom Feudalsystem zum kapitalistischen Spiel (a.a.O. S. 251), d.h. man beruft sich auf etwas Höheres, um das Wagnis eines Bruches zu rechtfertigen.

Damit der initiierte Wandel leichter wird, braucht man im fraglichen System Spielraum (slack), denn eine darin „reichere“ Gesamtheit ist weniger zerbrechlich. Eine Gesellschaft, die durch mehrere Spiele zusammengehalten wird, kann sich einen Bruch in einem bestimmten Spiel viel eher leisten (a.a.O.). Die entwickelten Gesellschaften haben daher die meisten Chancen, Neues zu erfinden, nicht weil sie am entwickeltesten sind, sondern weil sie am reichsten sind und deshalb über Spielraum verfügen.

Die Gesamtheiten also, die am schwächsten integriert sind und dabei viele Ressourcen aufweisen, können sich am leichtesten wandeln. Als zentral bewerten Crozier und Friedberg (1979) daher

„die Fähigkeit, eine größere Vielfalt, Inkohärenz und Offenheit zu ertragen und die sich unweigerlich daraus ergebende Spannungen auszuhalten“ (S. 240).

2.3.8. Wandel als Neustrukturierung von Machtbeziehungen

Machtbeziehungen sind die Basis für politisches Handeln in Organisationen, sie geben den Rahmen ab, innerhalb dessen gespielt wird. Daher „müssen und können die bestehenden Machtverhältnisse erste und wichtigste Zielsetzung unserer Bemühungen um Wandel sein.“ (a.a.O., S. 276). Jede Veränderung ist für den Akteur somit gefährlich, denn sie stellt die Bedingungen des Spiels, seine Machtquellen und seine Handlungsfreiheit in Frage. Die relevanten, von ihm kontrollierten Ungewißheitszonen können verändert werden oder gar gänzlich verschwinden.

Die Diskussion um organisationales Lernen geht häufig mit Forderung nach mehr Mitbestimmung durch die Mitarbeiter einher, die Führungskraft ist nicht mehr als

Aufsichtsperson, sondern als Berater, als Coach zu sehen (vgl. Bullinger 1996). Das Management verliert dadurch an direkter Kontrolle über die Mitarbeiter. Hanft (1996) und Freimuth (1997) weisen entsprechend darauf hin, daß gerade für die untere Leitungsschiene (Vorarbeiter, Meister etc.) und das mittlere Management Anreize geschaffen werden müssen, um das Risiko des Machtverlustes und die damit verbundene Angst erträglich zu machen. Wenn ein Manager befürchten muß, daß er seinen eigenen Job verliert, wenn er sich auf solche Prozesse einläßt, wird er vermutlich alles tun, um dies zu verhindern. Vertrauen spielt in Umstrukturierungsprozessen diesen Ausmaßes eine enorm wichtige Rolle.

2.3.9. Die Steuerbarkeit von Wandlungsprozessen

Sowohl die Tatsache, daß der Wandel in etwas Neues führt, also einen Bruch mit dem vielleicht bewährten, zumindest aber gewohnten Spiel darstellt, als auch die angesprochene Angst vor Machtverlust weisen auf dasselbe Problem hin: Wandel ist zwar planbar (man kann ihn initiieren, Prognosen aufstellen etc.), aber nicht wirklich konkret steuerbar, keiner weiß, wo die Reise endet.

„Der Gedanke, daß geplanter Wandel möglicherweise nicht die Umsetzung eines bestehenden Modells ist, sondern sich auf dieses vagere und verworrenere Unterfangen der Steuerung eines Systems reduziert, das man trotz der es lähmenden Blockierungen weiterentwickeln will, ein solcher Gedanke ist unseren öffentlichen und privaten Verantwortlichen insgesamt völlig fremd.“ (a.a.O. S. 272)

Wir haben Wandel als die *kollektive* Schaffung eines neuen Spiels, neuer Spielregeln bezeichnet. Dies bedeutet, daß nicht die Geschäftsleitung ein Modell ausarbeitet, und dieses „nach unten durchdrückt“, sondern daß alle von dem Spiel betroffenen Akteure zusammen die Regeln aushandeln.

Normalerweise wird mit Widerstand gegen Veränderungen verfahren, indem Maßnahmen der Personalentwicklung eingesetzt werden. Dies bedeutet eine passive Einbeziehung der Beteiligten. Die Reaktion ist häufig eine weiterhin ablehnende Haltung (a.a.O. S. 242). Dieses Mißlingen kann nur durch die Einbeziehung aller Betroffenen verhindert werden, dann wird auch deutlich werden, daß

„[...] die Mitglieder einer Organisation nicht in passiver und beschränkter Weise an ihre Routine gebunden [sind]. Wenn sie Interesse an den ihnen angebotenen Spielen finden können, sind sie ganz und gar bereit, sehr schnell den Wandel mitzuvollziehen.“ (S. 242)

Wandel bedeutet eine Neustrukturierung der geltenden Regeln. Die Basis (also die von den organisatorischen Regeln betroffenen Akteure) hat die alten Regeln aber gar nicht immer befolgt (befolgen können), weil sie widersprüchlich sind, die strikte

Einhaltung hätte zu einer Handlungslähmung geführt. Wenn der Wandel nun zu etwas Besserem führen soll (was auch immer das bedeuten mag), dann ist es absolut notwendig, daß die Realität an der Basis mitberücksichtigt wird.

Bevor er sein Umfeld (also die Zwänge, die Spielregeln) zu ändern versucht, muß der Akteur es zunächst verstanden haben. Wenn Veränderungen aber von oben übergestülpt werden, werden die Akteure kaum die Lösungen preisgeben, die sie zum Umgang mit den Widersprüchen entwickelt haben. Sie sind ja ihre Machtquelle, die von ihnen kontrollierte Ungewißheitszone. Durch das offene Spiel würden sie sich in Gefahr begeben: sie können aufgrund der begrenzten Aufstiegschancen im System kaum etwas gewinnen, haben aber alles zu verlieren. Der so durchgeführte Wandlungsversuch ohne detaillierte Kenntnisse stößt immer auf Verteidigungsmechanismen. Das System paßt sich einfach an, indem es seine Identität durch kompensatorische Reaktionen bewahrt. Wenn eine Intervention dagegen auf eine vertiefte Kenntnis des jeweiligen Kontextes basiert, kann mit dem System gehandelt werden und nicht gegen es (vgl. Crozier und Friedberg 1979, S. 258 ff).

Wir haben recht ausführlich gezeigt, wie Macht entsteht und wie sie eingesetzt werden kann. Dadurch sollte deutlich geworden sein, daß jeder Akteur das System stärken, schwächen, boykottieren und ändern kann, wenn er dies im Sinn hat. Wandel, wenn er erfolgreich sein soll, muß also *im Kollektiv* erfolgen. Das führt zu Ängsten bei allen Beteiligten, vor allem wenn sich die Akteure nicht vertrauen können. Alle Akteure riskieren viel, wenn sie ihre Karten auf den Tisch legen um die Regeln neu auszuhandeln, aber sie können auch viel gewinnen. An dieser Stelle muß nochmals betont werden, daß dieser Gewinn nicht eine Welt oder eine Organisation ohne Macht sein kann, denn Beziehungen ohne Macht kann es nicht geben.

Was aber kann denn durch Wandel gewonnen werden? Wandel ist immer notwendig, denn die Umwelt ändert sich und die Menschen des Systems ebenfalls, so daß die Frage nach dem „Warum“ unter Umständen gar die falsche ist.

Vielleicht aber gibt es doch so etwas wie einen Sinn des Wandels, den wir erst erkennen müssen. Wir sind nie gänzlich machtlos und müssen lernen, unsere Verantwortung für das Geschehen um uns (mit) zu übernehmen:

„Die tugendhafte Gesellschaft ist nicht möglich. Man kann Ziele und Zwecke des Handelns nicht ein für allemal hierarchisieren und daraus das Modell einer idealen Gesellschaft ableiten. Also muß der Mensch selbst die Verantwortung für den Wandel tragen. Aber nicht der abstrakte oder der universelle Mensch, sondern der konkrete, und daher begrenzte Mensch, der an seinem Platz und in seinem Kontext handelt. Da die wissenschaftliche Analyse den bequemen soziologischen Determinismus nicht bestätigt, der es dem Akteur erlaubt, im System die Entschuldigung für seine Fehler zu finden, lädt sie ihn ein, in diesem System seinen Freiraum und damit auch seine wahre Verantwortung zu entdecken.“ (Crozier und Friedberg 1979, S. 286)

2.3.10. Implikationen einer politischen Perspektive für die Praxis

Das Verdienst des mikropolitischen Ansatzes für die Organisationstheorie ist wohl, daß er die Sytemperspektive mit der Akteursperspektive verbindet. Er nimmt den dialektischen Zusammenhang von Struktur und Handeln auf. Giddens (1991) beschreibt diese als zwei Ansichten ein und derselben Wirklichkeit, sie stehen zueinander wie manifest und latent: Die Struktur ist nicht beobachtbar, nur erschließbar, sie äußert sich im Handeln. Handlungen wiederum sind nur in und durch Strukturen möglich. Während Handlungen vergänglich sind, binden Strukturen Raum und Zeit (vgl. hierzu Neuberger 1995, S. 291 ff). Der Akteur (e-)produziert durch sein Handeln aber auch die Strukturen.

Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, wenn die Rede von „Unternehmenskultur“ immer lauter wird, denn sie ist im Prinzip nur ein anderer Begriff für die Summe der gespielten Spiele, die die Verhaltensweisen der einzelnen Akteure integrieren sollen⁸². Da liegt es nahe, diese Kultur zur Steuerung der Organisation zu benutzen. Der Begriff des Metaspiels (vgl. hierzu Küpper & Ortmann 1992), also das Spiel, mit dem die Spiele neu ausgehandelt werden, ist nahezu deckungsgleich mit unserem Verständnis der Organisationsentwicklung⁸³.

Für unser Bestreben der Diagnostik stellt sich ein der Politik immanentes Problem. Sie wirkt am besten, wenn sie nicht offen angesprochen wird. Damit kann der direkte Weg des Erfragens in einem Interview, wie z.B. ein Akteur seine Macht einsetzt, nicht gewählt werden. Crozier und Friedberg (1979) selbst schlagen als Ausweg die Rekonstruktion des Spiels über die Rekonstruktion der individuellen Rationalitäten

⁸² Versuche, die Steuerung der Organisation durch die Kultur zu gewährleisten, müssen allerdings kritisch bewertet werden. Im Einklang mit Schein (1995) vertreten Crozier und Friedberg (1979) die Auffassung, daß Kultur zwar den Rahmen, nicht aber die konkreten Handlungen determiniert. Die Führungskräfte sind in diesem Bild „Kulturmanager“, die das Unternehmen durch symbolische Führung lediglich in eine grobe Richtung zu lenken versuchen können.

⁸³ Dieser Begriff wird sehr uneinheitlich verwendet. Gebert (1995) gibt drei definitorische Merkmale an: Die Veränderung muß organisationsweit stattfinden, im Vordergrund steht die Förderung der Selbstverwirklichung und Autonomie der Mitarbeiter und die Methodik orientiert sich an der Aktionsforschung. Viele Organisationsberatungen im Bereich der Informationstechnologie bezeichnen ihre Dienstleistungen allerdings auch als Organisationsentwicklung.

vor. Indem sie das Handeln einzelner Akteure erklären, kommen sie auch auf den integrierenden Mechanismus (das sind die Spielregeln). Dieses Vorgehen mag für eine politische Analyse sinnvoll sein, für unsere Zwecke würde sie den Rahmen eindeutig sprengen.

Wir wollen uns daher auf zwei Punkte stützen: Einem klinischen Eindruck, wie sich innerhalb der Organisation politisches bzw. strategisches Handeln äußert und einer Befragung der Akteure, wie sie politisches Handeln *anderer Akteure* wahrnehmen. Wir wollen erfahren,

1. über welche Ressourcen die Akteure verfügen, und
2. wie diese eingesetzt werden, d.h. welche Spielregeln diesbezüglich in der Organisation gelten.

Wichtig dabei bleibt, daß *man nicht nicht politisch handeln kann*. Da wir nicht die gesamte Handlungstheorie der Organisation erfassen können, wollen wir uns in unserer Analyse auf politische Handlungen beschränken, die den geregelten organisationalen Ablauf, also das weitgehend reibungslose Funktionieren gefährden. Hierzu gehören (mikro-)politische Handlungen, die

- unseres Erachtens Organisationales Lernen bzw. die organisationale Informationsverarbeitung behindern (z.B. durch die bewußte Zurückhaltung oder Verfälschung von Informationen), oder die
- von den Akteuren deutlich als störend beschrieben werden. Dabei gehen wir davon aus, daß ein „normales“ Maß an Mikropolitik auch als „normal“ wahrgenommen wird.
- Entscheidend wird dabei sein, ob die von uns beobachteten oder aus den Interviews erhaltenen Handlungen individuellen Zielen dienen, die nicht mit den organisationalen Zielen vereinbar sind. Das Ziel, einen größeren Gewinn zu erzielen um damit an Macht und Einfluß zu gewinnen, würde damit trotz der nicht zu leugnenden (mikro-)politischen Funktion nicht als problematisch betrachtet werden, da es sich mit den organisationalen Zielen decken dürfte. Das Ziel, einen größeren Gewinn *auf Kosten anderer Abteilungen und Bereiche* zu erzielen, um dadurch an Einfluß zu gewinnen, wäre dagegen eindeutig als problematisch zu bewerten.

Die Ebenen, auf denen sich diese Aktivitäten äußern, werden ebenfalls erhoben. Handelt es sich um Spiele auf der

- Akteursebene, und/oder
- Bereichs- bzw. Koalitionsebene, und/oder
- Organisationsebene?

Weiter muß erfaßt werden, wie in der betreffenden Organisation mit Veränderungsprozessen verfahren wird. Werden die betroffenen Akteure mit in die Planung und Realisierung einbezogen, oder werden Veränderungsprozesse in einem Top-Down Prozeß vollzogen?

Herrscht eine Kultur, die die Gemeinsamkeiten aller Akteure betont, in der der Fortbestand der Organisation von allen als übergeordnetes Ziel wahrgenommen wird?

Herrscht eine Kultur des gegenseitigen Vertrauens, in der Akteure trotz unterschiedlicher Ziele „aufeinander zählen“ können?

Viele Handlungen und Spielregeln werden erst im direkten Kontakt mit der Organisation auftauchen, die hier noch gar nicht vorhersehbar sind. Darum muß eine Sensibilisierung der Forscher zu diesem Themenkomplex stattfinden, denn so kann die Wahrnehmung in der tatsächlichen Situation geschärft und damit der klinische Eindruck verstärkt werden. Aus diesem Grund waren u.E. die theoretischen Gedanken zu Beginn des Kapitels in dieser Ausführlichkeit wichtig.

Es wird sich zeigen müssen, ob das politische Moment auf diese Weise tatsächlich erfaßt werden kann. Wie bei den Konzeptionen von Argyris (vgl. Kapitel 2.5.) ist dies mit Sicherheit nicht selbstverständlich.

2.4. Die wissensorientierte Perspektive des organisationalen Lernens

Organisationales Lernen als Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung der organisatorischen Wissensbasis.

Im folgenden Abschnitt soll eine Wissensperspektive des organisationalen Lernens vorgestellt werden. Beginnen möchten wir hierbei mit den Ausführungen von Duncan & Weiss (1979). Ihre Überlegungen sollen durch eine Sichtweise der *Evolution der organisatorischen Wissensbasis* (Pautzke 1989) ergänzt werden.

Am Ende des Abschnittes mündet die Darstellung der *Kernprozesse des Wissensmanagements* in Anlehnung an Probst et al. (Probst, Raub, Romhardt 1998, S.51 ff.), in eine Auflistung operationalisierbarer Kernaussagen einer *wissensorientierten Perspektive*.

Folgende Fragen sollen beantwortet werden:

Was bedeutet Wissen in Organisationen?

Inwiefern trägt ein effektives Management von Wissen zu einer lernenden Organisation bei?

In ihrem 1979 erschienenen Aufsatz: „Organizational Learning: Implications for Organizational Design,“ legen Duncan & Weiss die Basis für eine wissensorientierte Perspektive des organisationalen Lernens. Im Gegensatz zu March & Olsen (1976) orientieren sie sich an einem zweckrationalen Grundmuster⁸⁴ einer Organisation (Geißler 1995, S.16). „[...] we conceive of the organisation as a system of purposeful action“ (Duncan & Weiss 1979, S. 80). Ihre elementare Kritik am Ansatz von March & Olsen verweist auf den Umstand, daß im Rahmen der von diesen Autoren gemachten impliziten Annahme: „[...] organizational learning more or less randomly hit on factors which are relevant [...]“ keine deskriptive Erfassung eines

⁸⁴ Eine Kritik an dieser organisationstheoretischen Ausrichtung findet sich auch im Abschnitt 2.3. bei den Erläuterungen zu einer *politischen Perspektive* des organisationalen Lernens.

systematischen organisationalen Lernprozesses möglich sei (Duncan & Weiss 1979, S. 90)⁸⁵.

Ein bestimmtes *input* wird innerhalb eines Prozesses des zielgerichteten Organisierens von Einzelaktivitäten in ein bestimmtes *output transformiert*. Das *outcome* der einzelnen Organisationsmitglieder muß dabei anschlussfähig⁸⁶ sein, damit am Ende einer Produktionskette das fertige Produkt die Organisation als *output* verlassen kann. Handlungen von Individuen, welche nicht dem Erreichen organisationaler Ziele dienen, werden von Duncan und Weiss bewußt ausgeblendet.

Während ihre mechanistisch-technologischen Vorannahmen vielfältige Anlässe zur Kritik geben (Geißler 1995), zeichnen sich die Ausführungen durch eine eindeutige Definition des organisationalen Wissensbegriffes und einer klaren Trennung von individuellem und organisationalem Lernen aus.

Erklärtes Ziel der Arbeit ist es, im Rahmen kontingenztheoretischer⁸⁷ Überlegungen, ein optimales Design für eine Organisation zu beschreiben, welches es der Organisation möglich macht, den Anforderungen der Umwelt *lernend* begegnen zu können.

Folgende Fragen sollen ausgehend von der Konzeption von Duncan und Weiss beantwortet werden:

1. *Wie definieren die Autoren eine organisationale Wissensbasis bzw. Lernen (siehe unter 2.4.1.)?*
1. *Was ist der Anlaß bzw. Anstoß für organisationale Lernprozesse (siehe unter 2.4.2.)?*
2. *Wie findet dieses Lernen statt (siehe unter 2.4.3.)?*
3. *Wer lernt, inwiefern unterscheidet sich individuelles von organisationalem Lernen (siehe unter 2.4.4.)?*

⁸⁵ Der Aufsatz von Duncan und Weiss erschien 1979 und bezieht sich auf die Publikationen von March & Olsen vor dieser Zeit. Der von Duncan & Weiss hier angebrachte Kritikpunkt sollte nach heutiger Sicht kritisch beleuchtet werden (genauer in Abschnitt 2.2.).

⁸⁶ Die Autoren bezeichnen diese Anschlussfähigkeit als „consistency of action“.

⁸⁷ Angesprochen ist der *situative Ansatz*, bzw. der Versuch, einen maximalen Organisations-Umweltfit zu erzeugen. Zum situativen Ansatz siehe z.B. Kieser & Kubicek 1992.

2.4.1. Wissen und Lernen im Rahmen der wissensorientierten Perspektive

Organisationales Wissen definieren die Autoren als Wissen, welches sogenannten „decision makers“ zur Verfügung steht und somit in organisationale Handlungen bzw. Entscheidungen einfließen kann⁸⁸. Solches Wissen umfaßt Kenntnisse über „action-outcome⁸⁹“ Beziehungen und die Bedingungen, d.h. den kontextuellen Rahmen solcher Beziehungen. Duncan und Weiss betonen, daß nicht alle „decision makers“ über das gesamte organisationale Wissen verfügen müssen⁹⁰; entscheidend ist der Zugang (*access*) und die Nutzung (*use*). „It is the access to and use of knowledge and not the possession of it that is critical in this concept of organizational knowledge⁹¹“ (ebd. S. 86). Somit kommt der *Verteilung* von Wissen und der Kommunikation⁹² innerhalb der Organisation eine ganz besondere Bedeutung zu.

Damit die Entscheidungsträger der „dominant coalition“⁹³, d.h. diejenigen Organisationsmitglieder, welche die Macht haben, Strategien, Ziele und Struktur der Organisation zu beeinflussen, Zugang zu dem von ihnen benötigten und für Entscheidungsverhalten bedeutsamen Wissen bekommen, müssen drei Bedingungen erfüllt sein:

1. Wissen muß „communicable“ sein, d.h. das Wissen muß in einer für Mitglieder der Organisation verständlichen Form kommunizierbar sein.
2. Wissen muß „consensual“ sein, d.h. bei den Organisationsmitgliedern herrscht eine Übereinstimmung über *Gültigkeit* und *Nützlichkeit* des Wissens.
3. Schließlich muß Wissen „integrated“ sein. Versteht man organisationales Wissen als ein Set voneinander Abhängiger *action-outcome* Beziehungen, sind diese

⁸⁸ Siehe ähnlich hierzu Pautzke (1989).

⁸⁹ Dieser Begriff entspricht der von den Autoren verwendeten Terminologie. Kenntnisse und Annahmen über konkrete bzw. antizipative *Handlungs-Handlungsfolge-Sequenzen* werden uns im Rahmen der Diskussion einer handlungstheoretischen Grundlage der Konzeption von Argyris & Schön (Abschnitt 2.5.) nochmals begegnen.

⁹⁰ Dies erinnert an die im Rahmen der soziologischen Systemtheorie diskutierte soziale Komplexität mit funktionaler Binnendifferenzierung (Willke 1996, S. 89 ff.). Diese führt zu einer essentiellen Entlastung einzelner Mitglieder und der Möglichkeit, als Organisation die Möglichkeiten einzelner Individuen bei weitem zu übertreffen. Auf der anderen Seite bewirken Arbeitsteilung und die Aufteilung von Wissen wechselseitige funktionale Abhängigkeiten. Es entsteht eine Form der Eigenkomplexität, welcher, will man die Anschlußfähigkeit individueller und kollektiver Handlungen wahren, mit einem hohen Koordinationsaufwand begegnet werden muß.

⁹¹ An dieser Stelle deutet sich bereits die Wichtigkeit eines effektiven Daten- und Informationsmanagement an, welche im letzten Teil dieses Abschnittes behandelt werden soll.

⁹² Zur Bedeutung der Kommunikation in der Unternehmensentwicklung siehe z.B. Doppler (1992), Lutz (1996).

⁹³ Der Begriff der „dominant coalition“ geht auf Thompson (1967) zurück.

Abhängigkeiten von großer Wichtigkeit für die Generation koordinierter und zielorientierter Handlungen.

Während das Merkmal „integrated“ sich ausschließlich auf die inhaltliche Dimension des zur Diskussion stehenden Wissens bezieht, werden mit den Merkmalen „communicable“ und „consensual“ darüber hinaus eine soziale Dimension angesprochen (Geißler 1995, S. 27ff.). Duncan und Weiss selbst betonen immer wieder die Wichtigkeit der sozialen Dimension des organisationalen Lernens. Für sie ist organisationales Lernen ein extraindividueller, sozialer Prozeß, der sich nur durch die Interaktion von Individuen, nicht aber deren isoliertes Verhalten erklären läßt.

Wie definieren Duncan und Weiss nun aber organisationales Lernen?

„Organizational learning is defined here as the process within the organization by which knowledge about action-outcome relationships and the effect of the environment on these relationships is developed“ (S. 84).

Folgt man der oben dargestellten Definition von *organisationalem Wissen*, kann Lernen als Veränderung und Nutzung der organisatorischen Wissensbasis begriffen werden. Wachstum und Veränderung der organisatorischen Wissensbasis kann nach Duncan & Weiss (S. 87) auf drei Wegen erfolgen:

- Der Erwerb neuen Wissens über action-outcome Beziehungen,
- Substitution⁹⁴ alter action-outcome Beziehungen durch neue,
- zusätzliche Unterstützung (Validierung) bereits existenter Annahmen über action-outcome Beziehungen.

Harald Geißler unterscheidet in Anlehnung an die Konzeption von Duncan und Weiss ein *kleines* und ein *großes Organisationslernen* (Geißler 1995, S. 32).

Unter *kleinem Organisationslernen* versteht er, daß Wissen, das bereits bei bestimmten Organisationsmitgliedern existent ist, anderen Organisationsmitgliedern, die dieses Wissen noch nicht haben, aber für die Erfüllung ihrer Aufgaben gebrauchen können, zur Verfügung gestellt und angenommen wird.

⁹⁴ Eine detailliertere Sammlung von Möglichkeiten der Veränderung der organisatorischen Wissensbasis findet sich bei Pautzke (1989, S.200 ff.)

Diese Idee ist mit Einschränkungen anschlussfähig an das Modell der *Spirale der organisationalen Wissensgeneration* von Ikujiro Nonaka (1994). *Tacit knowledge*⁹⁵, d.h. Wissen, welches von Individuen (implizit) gehalten wird aber nicht der Organisation zur Verfügung steht, wird via einen Prozeß der *Externalisierung*⁹⁶ und gegebenenfalls *Amplifizierung*⁹⁷ (siehe hierzu: Nonaka, 1994, S. 20) zu kommunizierbarem *expliziten Wissen*.

Duncan & Weiss betonen, daß der Austausch von Wissen eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für organisationales Lernen darstelle. Eine Voraussetzung, um von organisationalem Lernen sprechen zu können, ist die Akzeptanz und das Erkennen der Wichtigkeit des Wissens durch andere Organisationsmitglieder.

Unter *großem Organisationslernen* versteht Geißler ein Lernen, „[...] bei dem neues Wissen von bestimmten Organisationsmitgliedern innerhalb der Organisation produziert oder von außen importiert wird und dieses Wissen all denjenigen zugänglich gemacht wird, die es für ihre organisationellen Aufgaben brauchen“ (Geißler 1995, S. 32).

2.4.2. Auslöser für Lernen / Faktoren, welche die Akzeptanz von Wissen beeinflussen

Duncan & Weiss nennen vier Auslöser, die einen Wandel der organisatorischen Wissenbasis verursachen können:

1. *Performance gaps*, also Leistungslücken. *Performance gaps* entstehen dann, wenn das Wissen einer Organisation für die Bewältigung einer Aufgabe sich als

⁹⁵ An dieser Stelle muß betont werden, daß in diesem Zusammenhang der Prozeß der *Externalisierung* von *tacit knowledge* nicht nur dadurch behindert sein mag, daß es schwer ist, diese Form des (impliziten) Wissens zu kommunizieren oder zu formalisieren (siehe hierzu Nonaka 1994, S.16), sondern simple informatorische oder politische Barrieren der Externalisierung leicht kommunizierbaren Wissens im Wege stehen können. Der Begriff „tacit“ wird also in diesem Zusammenhang verwendet, um den noch nicht kommunizierten Status dieses Wissens zum Ausdruck zu bringen.

⁹⁶ Der Begriff der *Externalisierung* spielt auch im Zusammenhang mit der *Kollektivierung* und *Institutionalisierung* von Wissen aus einer wissensoziologischen Perspektive eine wichtige Rolle. Hierzu ausführlicher Berger & Luckmann (1990).

⁹⁷ Diese *Amplifizierung* könnte durch dynamische Interaktionen aller vier im Modell von Nonaka postulierten Modi (*Externalisierung*, *Internalisierung*, *Kombination* und *Sozialisation*) zustande kommen und zu einer Konversion von „tacit knowledge“ in kommunizier- und formalisierbares „explicit knowledge“ führen. Grundlage solcher „Konversionsprozesse“ sind rekursive „rounds of meaningful dialogue“ und die Fähigkeit zur Verwendung von Metaphern, welche das schwer kommunizierbare implizite Wissen in nachvollziehbare Sinnbilder fassen.

nicht ausreichend erweist. Die Wahrnehmung dieser *performance gaps* führt dann, nach Meinung der Autoren, zu einem Suchverhalten⁹⁸ nach Alternativen, mit dem Ziel der Generation neuen Wissens, welches ein Schließen der Leistungslücke ermöglicht.

2. *Engaging in quasi-experiments*. Diese Form des Auslösens organisationaler Lernprozesse ähnelt dem von March & Olsen postulierten Konzept des *experiential learning*⁹⁹.
3. *Arm chair theorizing*, d.h. Ideen einzelner Organisationsmitglieder als Ergebnis fundamentaler Annahmen, Prämissen, bzw. deduktiv-kognitiver Prozesse.
4. Wissen, das z.B. durch die Wissenschaft oder Berater von außen in die Organisation getragen wird.

In Bezug auf die Diskussion der Faktoren, welche die *Akzeptanz* von (neuem) Wissen beeinflussen, bringen Duncan & Weiss eine *politische Perspektive*¹⁰⁰ ins Spiel. Sie räumen ein, daß nicht nur *rationale Kriterien* für die Akzeptanz von Wissensveränderungen angenommen werden können: „This view is limited and somehow naive.“ Schwierig wird die Akzeptanz von Wissensveränderungen z.B. dann, wenn dieses neue Wissen nicht konsent mit dem in der Organisation existenten *Paradigma*¹⁰¹ ist. Veränderungen des organisationalen Wissens können überdies zu einer Machtverschiebung führen, was zu einer Gefährdung persönlicher Interessen beitragen und sich somit auf die Verteilung von Wissen und die Akzeptanz von Wissensveränderungen auswirken kann.

⁹⁸ Duncan & Weiss kommentieren dieses Suchverhalten: „This search can thus be understood as the basic activity underlying the organizational learning process.“

⁹⁹ Siehe hierzu die Ausführungen von March & Olsen unter 2.2. im Abschnitt *anpassungsorientierte Perspektive des organisationalen Lernens*.

¹⁰⁰ Siehe hierzu ausführlich die Diskussion im Rahmen der Vortstellung einer *politischen Perspektive des organisationalen Lernens* unter Abschnitt 2.3..

¹⁰¹ Hier beziehen sich Duncan & Weiss auf den von Thomas Kuhn (1970) geprägten Begriff des Paradigmas. An dieser Stelle soll er verstanden werden als Set von Glaubenssätzen, welche die Wahrnehmung der Realität beeinflussen und somit eine Vereinfachung der Strukturierung derselben ermöglicht. Im Bereich der organisationalen Lernforschung wird der Begriff des Paradigmas häufig austauschbar mit dem Begriff der Kultur bzw. Tiefenstruktur verwendet. Da der Begriff der Kultur in Zusammenhang mit Überlegungen der Organisationstheorie von Schein (1995) differenziert entfaltet wird, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die Verwendung des Paradigma-Begriffes weitestgehend verzichtet werden.

2.4.3. Der Lernprozeß: wie wird gelernt?

Den Prozeß des Lernens entfalten Duncan und Weiss u.a. entlang des Paradigma-Begriffes von Thomas Kuhn (1970). Bei der leider nur abstrakten Entfaltung des Lernprozesses zeigen sich u.E. große Ähnlichkeiten zu der auch an anderer Stelle der organisationalen Lernforschung häufig referierten Konzeption der genetischen Epistemologie von Jean Piaget¹⁰². Während Wissen über neue action-outcome Beziehungen Parallelen zum Piaget'schen Begriff der *Assimilation* zeigt, weist die Substitution bereits vorhandener action-outcome Relationen eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Begriff der *Akkomodation*¹⁰³ auf.

Duncan & Weiss ziehen Parallelen zwischen den Begriffen der „performance gaps“ und dem von Kuhn gebrauchten Begriff der *Anomalien*, d.h. Wissen welches nicht mehr im Rahmen eines existenten Paradigmas akzeptabel und integrierbar ist. Eine große Anzahl von Anomalien kann zu einer sogenannten „paradigm revolution“¹⁰⁴ führen.

2.4.4. Wer lernt? Unterschiede zwischen individuellem und organisationalem Lernen

Wie bereits oben erwähnt, betonen Duncan und Weiss in ihrem Ansatz die soziale Komponente des organisationalen Lernens. Organisationales Lernen setzt individuelles Lernen voraus; individuelles Lernen allein ist aber noch keine hinreichende Erklärung für organisationale Lernprozesse.

Im Abschnitt 2.4.2. (detailliert hierzu 2.3.) wurde mit dem Einbringen einer *politischen Perspektive* ein Ansatz angeschnitten, welcher die Akzeptanz und Verteilung von Wissen beeinflussen bzw. verhindern könnte. Erweiternd können an dieser Stelle auch Informationspathologien, wie sie z.B. bei Sorg (1982) in Zusammenhang mit dem Erkenntnisfortschritt in Organisationen thematisiert werden, als Faktoren erwähnt werden.

¹⁰² Verwendung findet die Konzeption z.B. auch im Rahmen der Theorie der gesellschaftlichen Evolution von Jürgen Habermas, die von Pautzke (1989) mit dem Zwecke der Darstellung eines Konzeptes einer Entwicklungslogik (siehe unter 2.4.4.1.) aufgegriffen wird. Im Bereich der organisationalen Lernforschung findet sich das Konzept u.a. auch bei Baitsch et al. (1996).

¹⁰³ Der Begriff der *Akkomodation*, als Anpassung eines Schemas an die Umwelt, zeigt wiederum gewisse Parallelen zum Begriff des *higher-level learning* (Fiol & Lyles 1985) bzw. *double-loop learning* (Argyris & Schön 1978), während der Begriff der *Assimilation*, als Anpassung der Umwelt an ein Schema, Ähnlichkeiten mit dem Begriff des *lower-level learning* (Fiol & Lyles 1985), bzw. *single-loop learning* (Argyris & Schön 1978) zeigt.

Als Träger des organisationalen Lernens betrachten Duncan & Weiss die *dominant coalition*, da diese die Macht hat, Wissen in Entscheidungen und Handlungen mit einfließen zu lassen. In neuerer Zeit entwickelte Perspektiven des organisationalen Lernens, z.B. der *systemtheoretischen Perspektive*, rückt die Bedeutung der *dominant coalition* zugunsten *lokaler Autonomie* (Senge 1998) und *Selbstorganisation* mehr in den Hintergrund (siehe unter *Systemisch-kybernetische Perspektive des organisationalen Lernens* unter Abschnitt 2.6.3.).

2.4.4. Die Evolutionsperspektive: Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis

An dieser Stelle kann aus Platzgründen leider keine umfassende Darstellung dieser Perspektive des organisationalen Lernens erfolgen. Eine detailliertere Darstellung findet sich z.B. bei Pautzke (1989).

Die Darstellung der Evolutionsperspektive des organisationalen Lernens, soll den Ansatz von Duncan & Weiss ergänzen, bzw. erweitern.

Im Verlauf der Ausführungen soll eine Darstellung des Schichtenmodelles der organisatorischen Wissensbasis (ebd. S.87) erfolgen.

Im Rahmen einer *Theorie evolutionsfähiger Systeme* versuchen Kirsch und Mitarbeiter sich folgenden drei Schwerpunkten zu widmen:

1. Erstellung einer Theorie der *Entwicklungslogik*, die Aussagen über Spielräume und Stufen der Entwicklung macht und damit Beschränkungen möglicher Entwicklungspfade rekonstruiert (Pautzke 1989, S. 249).
2. Erstellung einer Theorie der *Entwicklungsdynamik*, die Vorstellungen über die Auslösefaktoren und die Mechanismen von Entwicklungsschüben erarbeitet.
3. Ausarbeitung eines normativen Fixpunktes eines evolutionären Prozesses: das Konzept der *fortschrittsfähigen Organisation*.

¹⁰⁴ Dieser Begriff wird wiederum von einigen Autoren gleichbedeutend mit *double-loop learning* (Argyris & Schön) oder allgemein Lernen höherer Ordnung bzw. Veränderungslernen verwendet.

2.4.4.1. Entwicklungslogik, -dynamik, fortschrittsfähige Organisation

Der *Theorie evolutionsfähiger Systeme* liegt ein Organisationsverständnis zu Grunde, das Organisationen als evolutionsfähige Gebilde betrachtet und die zentrale Rolle der Lernfähigkeit für die Evolution von Organisationen betont (Kirsch 1984).

Die Idee einer *Entwicklungslogik* basiert auf der Annahme, daß die evolutionären Lernprozesse zu einer Entwicklung führen, die nicht graduell kontinuierlich fortschreitet, sondern sprunghaft und diskontinuierlich abläuft (Pautzke 1989, S.200).

Das Konzept der Entwicklungslogik wurde in diesem Zusammenhang u.a. entlang der Ideen von Piaget (z.B. Oerter & Montada, 1987) und Kohlberg (1968) und somit in Anlehnung an Befunde aus dem Bereich der kognitivistischen Entwicklungspsychologie entfaltet.

Anker dieser Entwicklungslogik sind sogenannte *organisatorische Sinnmodelle*¹⁰⁵. Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Sinnmodelle finden sich bei Geißler (1995 S.157) bzw. bei Sattelberger (1996, S.13). Pautzke spricht in Anlehnung an Kirsch von einer Hierarchie der Sinnmodelle in Abhängigkeit von Systemfähigkeiten und in diesem Zusammenhang von einer *evolutionären Entwicklungslogik*¹⁰⁶.

Normativer Bezugspunkt ist dabei die *fortschrittsfähige Organisation*, die höchste zur Zeit vorstellbare Evolutionsstufe. Die fortschrittsfähige Organisation zeichnet sich durch die Eigenschaften der *Lernfähigkeit*, *Handlungsfähigkeit* und *Responsiveness*, d.h. Empfänglichkeit gegenüber Betroffenen (Kunden, Lieferanten, Kapitalgebern, Mitarbeitern, der Öffentlichkeit usw.) aus. Durch die Betrachtung des Fortschritts als ein Fortschritt der Bedürfnisbefriedigung Betroffener, gelingt es dem Ansatz, eine einseitig effizienzorientierte Ausrichtung bei der Beschäftigung mit Lernen und Wissen zu überwinden. Eine detaillierte deskriptive Fassung einer fortschrittsfähigen Organisation steht noch aus. Sie böte jedoch u.E. eine gute Gelegenheit *Human- und Effizienzkriterien* gleichberechtigt in einem Sinnmodell synergetisch zu entfalten.

„Organisationen sind evolutionsfähig insofern, als sie zu einem Wandel ihrer Sinnmodelle fähig und damit zu einer Annäherung an das Modell der fortschrittsfähigen Organisation [...] in der Lage sind“ (Pautzke 1989, S.62).

¹⁰⁵ In Pautzke (1989) werden fünf Sinnmodelle unterschieden: Zielmodell, Koalitionsmodell, Überlebensmodell, Institutionsmodell und Fortschrittsmodell. Für detailliertere Erläuterungen muß auf die Literatur verwiesen werden.

Unter einer Theorie der *Entwicklungsdynamik*¹⁰⁷ kann man den Versuch verstehen, Kräfte und Ereignisse zu erfassen bzw. zu beschreiben, die die Entwicklung vorantreiben. Pautzke nennt hier neben einzelnen Individuen vor allem soziale Bewegungen und organisatorische Subkulturen¹⁰⁸.

2.4.4.2. Wissen und Lernen in der Evolutionsperspektive des Lernens

Der Wissensbegriff wird bei Pautzke sehr weit gefaßt: „[...] all das [...], was tatsächlich in Handlungen und Verhalten einfließt und dieses prägt“ (Pautzke 1989, S. 66). Neben der Vorstellung einer Klassifikation von Wissensarten nach Machlup (1962), bezieht sich Pautzke u.a. auf die von Habermas (1981) getroffene Einteilung in *kognitiv-instrumentelles*¹⁰⁹, *moralisch-praktisches* und *ästhetisch-expressives Wissen*. Während *kognitiv-instrumentelles* Wissen der Durchführung teleologischer (zweckrationaler) Handlungen dient, bezieht sich *moralisch-praktisches* Wissen auf Verhalten in Bezug auf einen normativen Kontext. *Ästhetisch-expressives* Wissen schließlich, ist das Wissen um die nur einem Individuum zugängliche „Innenwelt“¹¹⁰.

Desweiteren erwähnt Pautzke im Rahmen der Diskussion um *implizites Wissen* (d.h., Wissen, das gerade nicht in sprachlicher Form verfügbar ist, jedoch unser Handeln trotzdem beeinflusst) eine weitere Form des Wissens: *sedimentiertes Wissen*. Diese Form des Wissens ist nicht diskursiv verfügbar, sondern hat sich sozusagen in Artefakten, Werkzeugen o.ä. „verdinglicht“¹¹¹.

¹⁰⁶ Aus einer systemtheoretisch-evolutionären Perspektive läßt sich die Evolution zu höheren Entwicklungsniveaus als die Zunahme *organisierter Komplexität* betrachten (Willke 1996).

¹⁰⁷ Die konzeptionelle Trennung von Entwicklungslogik und Entwicklungsdynamik wird in Anlehnung an die Habermas'sche Evolutionstheorie entfaltet.

¹⁰⁸ Die Bedeutung von Subkulturen soll im Zusammenhang mit dem Begriff der *Variabilität* genauer erläutert werden. Aus einer systemtheoretischen Sichtweise (siehe hierzu z.B. Vester 1985) kommt der Variabilität ein wichtiger Überlebensaspekt zu.

¹⁰⁹ Pautzke fordert u.E. zurecht, daß sich Überlegungen zur organisatorischen Wissensbasis und somit auch aktuelle Überlegungen im Gebiet des Wissensmanagement nicht nur auf den Bereich des kognitiv-instrumentellen Wissens beschränken dürfen. Ansonsten kann aus Wissensmanagement sehr schnell eine Form des „scientific knowledge management“ werden (diese sarkastische Wortschöpfung bedient sich des Begriffes des *scientific management* in Anlehnung an F.W. Taylor (1911 bzw. 1977)).

¹¹⁰ Der Begriff der „Innenwelt“ findet unter anderem auch innerhalb der Systemtheorie Anwendung und kann sich hier ebenfalls auf ein *psychisches System* beziehen (siehe hierzu: Willke 1996)

¹¹¹ Die Ebene der *Artefakte* als Teil der Kultur eines Unternehmens, wird innerhalb der *kulturellen Perspektive* des Lernens unter Abschnitt 2.5.5. detailliert dargestellt.

Immer noch fällt es vielen schwer, sich überhaupt organisationales Wissen vorzustellen, das nicht in den Köpfen von Menschen, sondern u.a. in den Organisationsformen, Strukturen und Artefakten eines sozialen Systems gespeichert ist (Willke 1998).

Organisationales Lernen wird verstanden als *Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung organisatorischen Wissens*.

Nutzung bezieht sich dabei darauf, daß die organisatorische Wissensbasis einen großen latenten Teil (siehe Abbildung 12) umfaßt.

„Organisatorisches Lernen kann also einmal darin bestehen, latentes Wissen zu beschaffen bzw. durch den Abbau von Informationspathologien (vgl. hierzu Sorg 1982) verfügbar zu machen und tatsächlich in organisatorische Entscheidungen einfließen zu lassen“ (Pautzke 1989, S. 112).

Organisationales Lernen kann sich darin äußern, daß sich das aktuelle *Wissen* innerhalb eines bestehenden Rahmens *ändert*¹¹². Organisationales Lernen kann sich darüber hinaus in der *Fortentwicklung* des organisatorischen Wissens manifestieren. Hierbei kommt es zu einem Übergang auf eine höhere Entwicklungsstufe, bzw. zu einem Wandel des Sinnmodells¹¹³.

¹¹² Es kommt zu keiner Veränderung des Sinnmodelles, des Paradigmas bzw. der *Governing Variables* (Argyris 1993), d.h. es findet *single-loop learning* (siehe Abschnitt 2.5.1.2.) statt.

¹¹³ In diesem Zusammenhang kommt es zu einer Veränderung des Paradigmas, es findet Lernen höherer Ordnung statt.

An dieser Stelle soll nun das *Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis* vorgestellt werden.

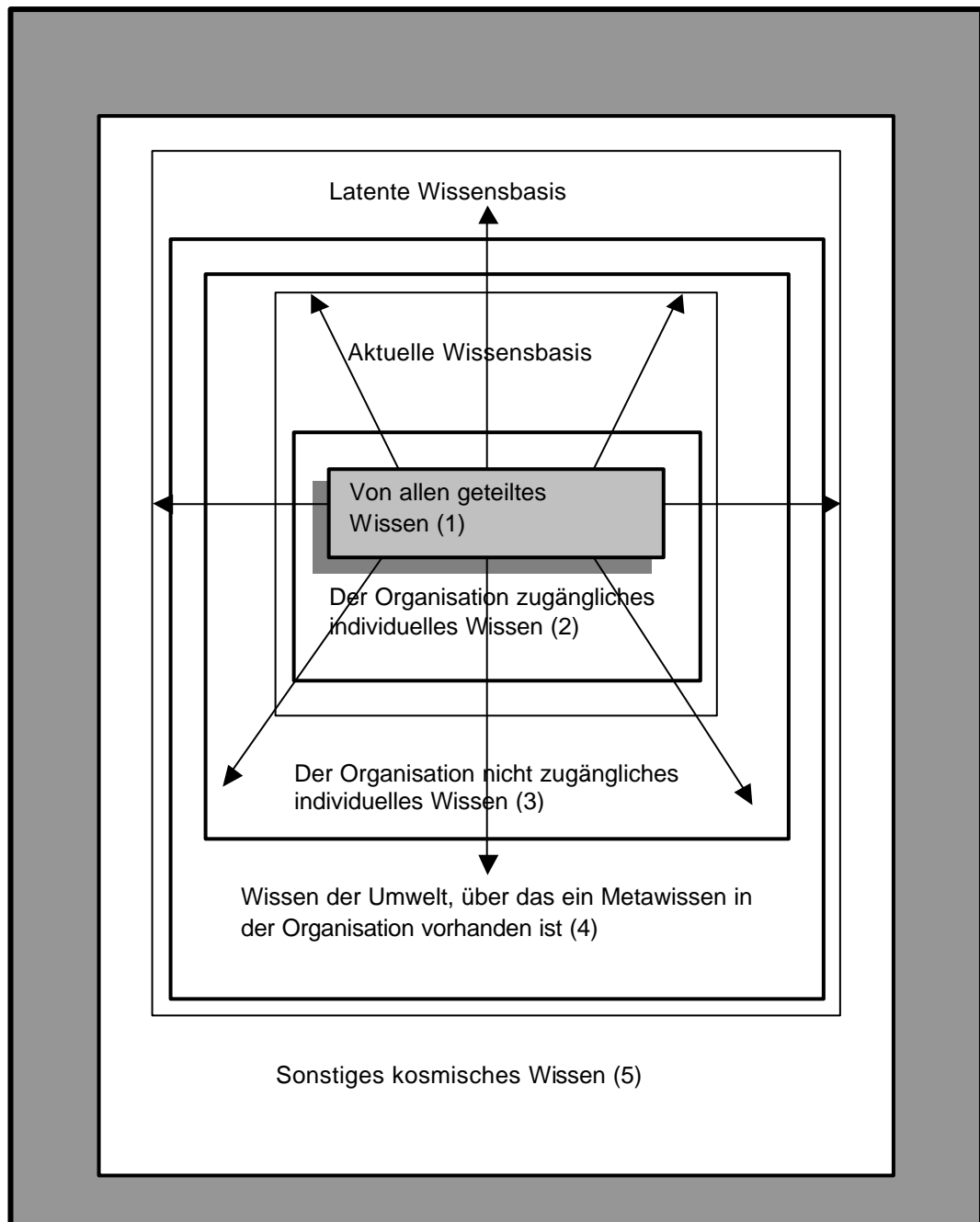


Abbildung 12: Ein Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis. Eigene Darstellung nach Pautzke (1989, S.87).

Die Beschreibung der *organisatorischen Wissensbasis* als Wissen, das den Mitgliedern einer Organisation *im Prinzip verfügbar* ist und damit die Chance hat in organisatorische Entscheidungen mit einzufließen, legt es nahe, in einem Modell der organisatorischen Wissensbasis „Schichten, [...], danach zu unterscheiden, mit

welcher Wahrscheinlichkeit das in ihnen enthaltene Wissen bei organisatorischen Entscheidungen verwendet wird“ (Pautzke 1989, S. 77).

Die innerste *Schicht (1)* bildet das von allen geteilte Wissen. Auf dieser Ebene ist der wesentlich enger gefaßte Wissensbegriff von Duncan und Weiss anzusiedeln¹¹⁴.

Schicht (2) umfaßt das individuelle Wissen, welches Organisationsmitglieder der Organisation zur Verfügung stellen.

Schicht (3) umfaßt das Wissen von Organisationsmitgliedern, das der Organisation nicht zugänglich ist. Hierbei kann es sich um Wissen handeln, das für die Organisation gewinnbringend wäre. Auf der anderen Seite kann es sich auch um Wissen aus anderen Lebensbereichen bzw. Systemen handeln, welches nicht von großem Nutzen für das in diesem Falle „fokale System“¹¹⁵(der Organisation) wäre.

Schicht (4) setzt sich zusammen aus *Metawissen* als Teil der latenten Wissensbasis.

Pautzke führt an, daß ein solches Metawissen z.B. aus Vorträgen, Bibliographien usw. stammen könnte.

Schicht (5) spiegelt das gesamte in der Welt vorhandene Wissen wider.

Neben diesen sogenannten *horizontalen Schichten* des Wissens unterscheidet Pautzke noch drei *vertikale Schichten* des Wissens. Die erste vertikale Schicht, geht in dem oben dargestellten horizontalen Schichtenmodell (*Dimension X*) auf. Die zweite vertikale Schicht bezeichnet Pautzke als *heuristisch-analytische Dimension Y*¹¹⁶, welche mit der Methodologie des Wissenserwerbs und der Wissensüberprüfung zu tun hat. Die dritte vertikale Schicht, die *Dimension Z*¹¹⁷ der *Themata und Weltbilder*, umfaßt Annahmen, welche den gesamten Prozeß der Wissensgewinnung und –anwendung tragen (Pautzke 1989, S. 83).

¹¹⁴ Wie oben bereits beschrieben bedeutet für Duncan und Weiss organisationales Wissen, ein kommunizierbares (communicable), konsentes (consensual) und intergriertes (integrated) Wissen, das entweder von allen Organisationsmitgliedern geteilt wird oder aber problemlos geteilt werden könnte.

¹¹⁵ Dieser Begriff aus der Systemtheorie findet Verwendung um ein bestimmtes System zu kennzeichnen. Durch die zunehmende gesellschaftliche Differenzierung partizipieren wir in vielen Systemen parallel. Dinge, welche in System X relevant sind, können für System Y, zumindest inhaltlich weitestgehend irrelevant sein.

¹¹⁶ Die *Dimension Y* ähnelt stark dem häufig gebrauchten Begriff der *Oberflächenstruktur*. Veränderungen innerhalb dieses Rahmens, führen zu *single-loop learning* (siehe Argyris 1993 bzw. unter Abschnitt 2.5.1.2.).

¹¹⁷ Die *Dimension Z* erinnert an den ebenfalls häufig gebrauchten Begriff der *Tiefenstruktur*, bzw. Kultur oder des Paradigmas. Veränderungen, die in diesem Rahmen stattfinden ähneln der Konzeption des *double-loop learning*s (siehe Argyris 1978 bzw. unter Abschnitt 2.5.1.2.).

Aufbauend auf das Schichtenmodell differenziert Pautzke (ebd. S. 113) folgende Formen des organisationalen Lernens:

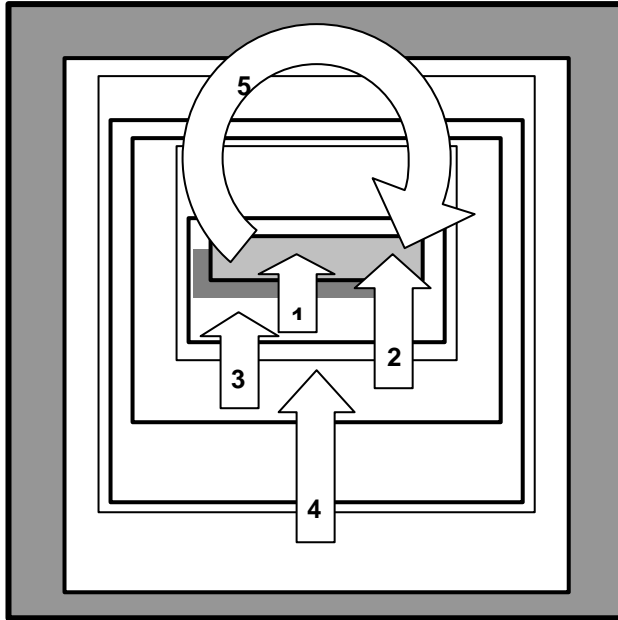


Abbildung 13: Darstellung von Organisatorischen Lernen (1)-(5). Eigene Darstellung in Anlehnung an Pautzke. Siehe hierzu auch Abbildung 12.

Organisatorisches Lernen (1) dient der Überführung eines (der Organisation bereits zur Verfügung gestellten) Wissens der Mitglieder in ein von allen geteiltes Wissen (siehe Abbildung 13 in Anlehnung an Abbildung 12). Organisatorisches Lernen (1) erhöht somit die *Redundanz*¹¹⁸ der aktuellen Wissensbasis. Durch die *Externalisierung* und ggf. darauf folgende *Institutionalisierung*¹¹⁹, wird das Wissen unabhängig von seinem bisherigen Träger.

Organisatorisches Lernen (2) transferiert ein Wissen eines oder mehrerer Mitarbeiter, das der Organisation bislang noch nicht zur Verfügung stand, in ein von allen geteiltes Wissen (s.o.).

Organisatorisches Lernen (3) bewirkt, daß Wissen eines oder mehrerer Mitglieder, mit dem die Organisationen bislang nicht arbeiten konnte, nun für sie abrufbar ist (jedoch nicht von allen Organisationsmitgliedern geteilt wird).

¹¹⁸ Diese zum Teil sehr wichtigen Redundanzen werden später im Zusammenhang mit dem Faktor der Polyvalenz nochmals aufgenommen.

¹¹⁹ Zur genaueren Beschreibung der Begriffe der *Externalisierung* und *Institutionalisierung* siehe Berger & Luckmann (1990).

Organisatorisches Lernen (4): Mitglieder der Organisation eignen sich Wissen aus der Umwelt an. Sind daran Prozesse wie unter (1), (2) oder (3) gekoppelt, ist organisatorisches Lernen (4) ein Teilprozeß organisatorischen Lernens.

Organisatorisches Lernen (5) verweist laut Pautzke auf Lernprozesse höherer Ordnung, bei denen es zu einem Wandel der Kultur¹²⁰ bzw. des Sinnmodells kommt.

In Anlehnung an das Schichtenmodell unterscheidet Pautzke *horizontales Lernen* von *vertikalem Lernen*.

Horizontales Lernen (1) bis (4), findet *innerhalb* eines organisatorischen Sinnmodells statt. Horizontales Lernen zeigt somit u.E. Parallelen zum Begriff des *single-loop learning* von Argyris & Schön (1978) (siehe Abschnitt 2.5.1.2.), bzw. stellt eine Erweiterung dieses Konzeptes dar.

Vertikales Lernen (5) führt zu einer *Veränderung* des Sinnmodells und bezeichnet somit einen Lernprozeß höherer Ordnung. Diese Form des Lernens zeigt u.E. wiederum Parallelen zum Konzept des *double-loop learning* von Argyris & Schön.

2.4.4.3. Auslöser organisatorischer Lernprozesse

Als Auslöser organisatorischer Lernprozesse nennt Pautzke:

- *Steuerungskrisen*, welche die Notwendigkeit von Lernprozessen ins Bewußtsein rufen. Die Reaktion auf Probleme, Krisen und Streß muß allerdings durch eine *proaktive* Komponente des *antizipativen Krisenbewußtseins*¹²¹ erweitert werden.
- *Organizational Slack*¹²², d.h. Ressourcen, die zu Prozessen des aktiven Lernens genutzt werden können (z.B. durch Experimentieren).
- *Der Faktor „Menschen“*. Neue Organisationsmitglieder können neue Ideen und Anstöße einbringen. Durch das „sich trennen“ von organisationalem Wissen, tritt ein „bisweilen heilsamer“ Prozeß des *Verlernens*¹²³ ein. *Unlearning* bedeutet ein sich lösen von alten Routinen mit der Möglichkeit neue Strategien, bzw., um es

¹²⁰ Pautzke verwendet hier den Begriff des Paradigmawechsels.

¹²¹ Diese Form der Proaktivität erinnert an die im Rahmen der systemischen Organisationsentwicklung immer wieder thematisierte Szenariotechnik (siehe Senge 1998, Gomez&Probst 1987).

¹²² In Anlehnung an Cyert & March (1963). Hedberg spricht in diesem Zusammenhang immer wieder von *slack resources* (Hedberg 1981, S.14).

¹²³ Die euphemistische Formulierung des „sich trennens“, kann im Einzelfall durchaus die Entlassung eines Organisationsmitgliedes bedeuten.

mit Hedberg zu formulieren: „responses and mental maps“ zu entwickeln. Genauer zu dem Konzept des *unlearning* siehe Hedberg (1981)¹²⁴.

- *Verständigungsorientiertes Handeln*. Hiermit meint Pautzke Kommunikation, welche losgelöst von der Aufgabe der Handlungskoordination zu einem Selbstzweck geführt wird¹²⁵.
- Als weitere Auslöser nennt Pautzke: *Divergenzen, Ambiguitäten, Anomalien, Widersprüche oder schwindende Assimilationsmöglichkeit*. Innerhalb dieser Begriffe gibt es große Überschneidungen. Allgemein erinnert diese Form der Auslöser wiederum an das Konzept der genetischen Epistemologie von Piaget.
- Schließlich nennt Pautzke noch die *Reflexion* als potentiellen Auslöser organisationaler Lernprozesse. Dieses Konstrukt stellt für diese Arbeit einen zentralen Begriff dar und wird unter Abschnitt 2.6.2. detailliert entfaltet.

Am Ende der Ausführungen der Evolutionsperspektive des organisationalen Lernens sollte noch erwähnt werden, daß Pautzke sich mit dem Phänomen der Macht und dessen Verhältnis zu organisationalen Lernprozessen beschäftigt. So weist Pautzke bezugnehmend auf Bachrach & Baratz (1963) z.B. auf ein Phänomen des „*non-decision making*“ hin, d.h. eine bewußte Bemühung zur Vermeidung einer Entscheidung. „In ähnlicher Form, lassen sich Aktivitäten des „non-learning“ in Organisationen vermuten, deren einziges Ziel es ist, Lernprozesse zu vermeiden“ (Pautzke 1989, S. 58). In Anlehnung an Duncan und Weiss wäre dies vor allen Dingen dann zu erwarten, wenn die Veränderung organisatorischen Wissens zu einer Verschiebung des Machtgefüges in einer Organisation beitrüge.

Allgemein scheint Macht kein geeignetes Steuermedium für organisatorische Lernprozesse zu sein, vor allen Dingen nicht für Lernprozesse höherer Ordnung.

2.4.5. Wissensmanagement: Der Weg in die Wissensgesellschaft

Wie bereits in der Einleitung zu lesen war, werden die Organisationen von morgen beschrieben, als Organisationen, die „[...] eine kollektive Intelligenz entwickeln und Lernbereitschaft und Innovationsfähigkeit zu generischen Kernkompetenzen

¹²⁴ Im Rahmen dieser Arbeit sollte eigentlich auch eine Skizzierung des Ansatzes von Hedberg erfolgen. Aus Gründen des Platzmangels sei der interessierte Leser auf die Literatur verwiesen: z.B. Hedberg (1981, 1976), Geißler (1995).

¹²⁵ Diese Form der Kommunikation gilt es noch zu erweitern um die sogenannte „Kommunikation zwischen Tür und Angel“. Hier kommt es wohl zu einem Austausch handlungskoordinerender Daten und Informationen, es besteht jedoch die Möglichkeit an Daten und Informationen zu kommen, die man nicht unbedingt gesucht hat aber dennoch sinnvoll nutzen kann.

aufbauen“ (Willke, 1998). Organisationen der Zukunft, sollen also lernende Organisationen sein. Ein wichtiger Baustein dieser Kernkompetenzen ist, folgt man der Meinung vieler Autoren: *Wissensmanagement*.

Beinahe jede aktuelle Publikation im Bereich des Wissensmanagement beginnt mit schlagkräftigen Aussagen wie diesen. Trends der postulierten *Wissensgesellschaft* wie: *Globalisierung, Internationalisierung, Wissensexpllosion, Fortschritte der Informationstechnologie, Digitalisierung, Vernetzung*, usw., auf der einen, *Fragmentierung* (Spezialisierung) und somit *Integrationsbedarf* auf der anderen Seite, machen Wissensmanagement zum absoluten Modewort in der Managementliteratur. Und dieses Aussagen wirken: Wissensmanagement ist in aller Munde und auch die Angst, in einer Welt, die den Anschein macht, sich aktuell im Prozeß einer Morphogenese von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft zu befinden, auf der Strecke zu bleiben.

Aus unserer Perspektive ist Wissensmanagement (nicht mehr als) eine, zugegebenerweise, wichtige *Technik* bzw. Perspektive auf dem Wege zu einer lernenden Organisation¹²⁶.

Eine Organisation mit einem effektiven Wissens-und Informationsmanagement ist noch nicht zwangsläufig eine lernende Organisation!

Viel zu verlockend ist wiederum der Gedanke, auf eine komplexe Frage (Wie werden wir eine lernende Organisation?) eine einfache Antwort (durch ein effektives Wissensmanagement!) geben zu können. Eine Verknüpfung der Begriffe der lernenden Organisation und des Wissensmanagement fällt dennoch nicht schwer, bzw. ist vermutlich gar unumgänglich.

In diesem Abschnitt soll kurz ein Modell des Wissensmanagement, wie es von Probst, Raub und Romhardt (1998) vertreten wird, vorgestellt werden.

Die Exkursion in den Bereich des Wissensmanagement soll die Praxisorientierung dieser Arbeit unterstreichen.

Wie wir im späteren Verlauf sehen werden, sind die von Probst et al. erarbeiteten Faktoren bzw. „Kernprozesse des Wissensmanagement“, dem in Abschnitt 2.7. vorgestellten *integrativen Modell organisationalen Lernens* z.T. sehr ähnlich. Der hauptsächliche Unterschied liegt im Aggregationsniveau, der Integrativität und der

¹²⁶ Anders hier z.B. Willke 1998: „Wissensmanagement meint die Gesamtheit organisationaler Strategien zur Schaffung einer *intelligenten* Organisation.“

empirisch-theoretischen Fundierung einzelner beitragender Perspektiven des organisationalen Lernens.¹²⁷

Zu Beginn der Ausführungen soll zwischen den Begriffen *Daten*, *Informationen* und *Wissen* differenziert werden. Während *Daten*¹²⁸ eher die Qualität unstrukturierter Zeichen mit geringer Verhaltensteuerung zukommt, sind *Informationen* abhängig von einem bestimmten (situations- bzw. systemspezifischen) Bezugsrahmen.

Eine Gruppe, welche behauptet einen Informationsaustausch betrieben zu haben, hat in den meisten Fällen eher Daten denn Informationen ausgetauscht, es sei denn, sie hätten es annäherungsweise fertiggebracht, alle gesendeten Daten aufgenommen und im gleichen Bezugsrahmen¹²⁹ mit Sinn behaftet zu haben¹³⁰.

Wissen entsteht nun durch eine weitere Einbindung in einen Kontext von Relevanzen: „Wissen entsteht durch den Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte...“ (Willke 1998, S.11). „Die Vernetzung von Informationen ermöglicht nun deren Nutzung in einem bestimmten Handlungsumfeld, welches als Wissen bezeichnet werden kann“ (Probst et al. 1998, S. 35). Die Trennung dieser Begriffe ist für ein Management von Wissen elementar und soll auch im weiteren Verlauf der Arbeit beibehalten werden.

¹²⁷ Die in dieser Arbeit vorgeschlagene Integrativität geht mit einer Diskussion z.T. etablierter Perspektiven und somit einer gewissen empirisch-theoretischen Fundierung einher. Die Überzeugungskraft des Modells von Probst et al. leidet vor allem unter dem Aspekt, aus pragmatischen Gründen auf die theoretische Fundierung weitgehend verzichtet zu haben (Willke 1998).

¹²⁸ Daten stehen praktisch in beliebiger Menge zur Verfügung, in aller Regel ist das Problem nicht ein Mangel, sondern eine Überflutung von Akteuren mit Daten (Willke 1998, S. 8).

¹²⁹ Dieser (individuelle oder auch organisationale) Bezugsrahmen ließe sich beschreiben als „cognitive“ bzw. „organizational map“ in der Ideologien, Theorien und Annahmen gespeichert sind. Sie bestimmen letztlich auch was wir sehen, das heißt welche Domäne der Umwelt in unserer Wahrnehmung aufgenommen wird (und aufgenommen werden kann!) und wie Ereignisse verknüpft, bzw. mit Sinn behaftet werden.

¹³⁰ Ohne spitzfindig werden zu wollen, ist dies natürlich nur annäherungsweise möglich. Um es in der Sprache der Systemtheorie auszudrücken wäre dies nur dann möglich, wenn *Alter* und *Ego* identisch wären. Dennoch sind Mitglieder einer Organisation in der Lage mehr als Daten zu transferieren. Da die Bezugsrahmen jedoch nicht immer Deckungsgleich sind, stellen sich häufig Mißverständnisse ein. Eine Antwort auf die Frage der effizienteren Gestaltung des Daten- bzw. Informationsaustausches (besser: wie ein Austausch von Daten zu einem Austausch von Informationen werden kann) gibt (indirekt) die Aktionsforschung (siehe Argyris 1985,1993).

Im folgenden soll nun kurz das Modell nach Probst et al.(1998) vorgestellt werden:

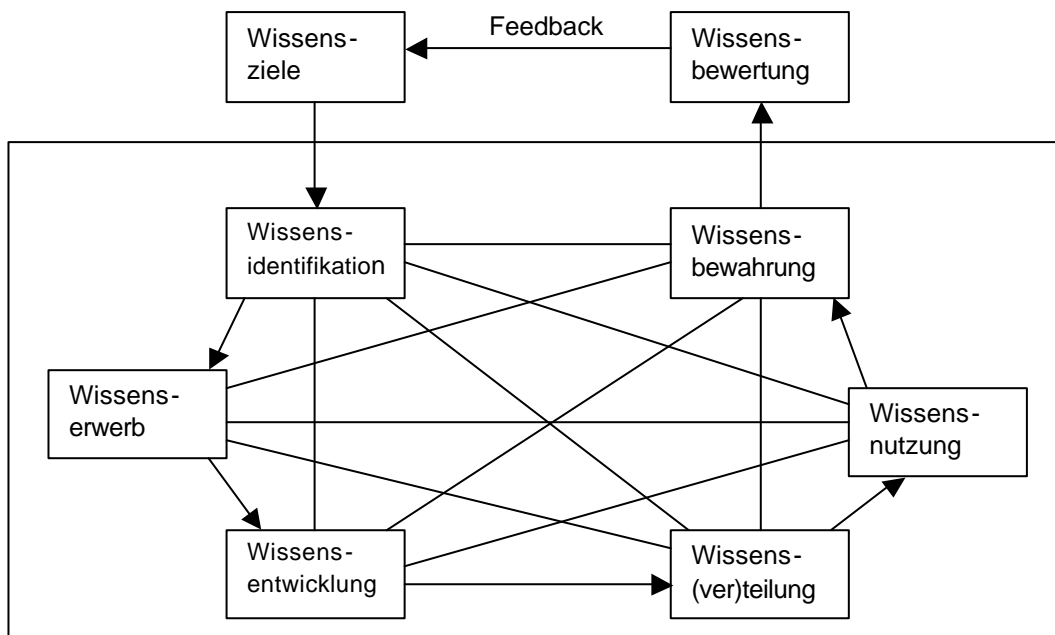


Abbildung 14: Darstellung der Kernprozesse des Wissensmanagement (Probst et al. 1998, S. 51).
Eigene Darstellung in Anlehnung an Probst et al. 1998.

Probst et al. geben an, durch *Action research*, also durch Problemstellungen und –lösungen der Praxis, die oben postulierten Kernprozesse des Wissensmanagements identifiziert zu haben. In dem Modell sind folgende Kernprozesse enthalten:

- *Wissensidentifikation* beschäftigt sich mit der Transparenz intern (innerhalb der Organisation) und extern (im Wissensumfeld des Unternehmens) vorhandenen Wissens.
- *Wissenserwerb* bezieht sich auf den Import von Wissen aus Quellen, die außerhalb des Unternehmens liegen (Kunden, Partner, Konkurrenz, Kooperationen,...).
- *Wissensentwicklung* zielt auf alle Managementanstrengungen ab, welche mit der Kreation neuen Wissens zu tun haben (Marktforschung, Experimentieren,...).
- *Wissens(ver)teilung* beschäftigt sich mit der Frage, wie Wissen an den richtigen Ort gelangt.
- *Wissensnutzung* beschreibt den produktiven Einsatz organisationalen Wissens zum Nutzen des Unternehmens.

- Die *Wissensbewahrung* thematisiert das sogenannte *Organisationsgedächtnis*. Hierbei sind Prozesse der *Selektion*, der *Speicherung* und der *Aktualisierung* vorhandenen Wissens, d.h. die effiziente Nutzung verschiedener organisationaler Speichermedien für Wissen, angesprochen.

Um aus den oben angeführten Kernkompetenzen einen Managementregelkreis aufbauen zu können, ergänzen Probst et al. das Konzept um zwei weitere Bausteine: den Baustein der *Wissensziele* und der *Wissensbewertung*.

Wissensziele befassen sich mit der *normativen Verankerung*¹³¹ des Umgangs mit dem Gut „Wissen“, bzw. Zieldefinitionen auf *strategischer* und *operativer* Ebene. Um aus dem Modell ein „rundes“ Managementkonzept zu kreieren, ist schließlich noch eine *Evaluation*¹³² der in der Organisation stattfindenden *Wissensarbeit* notwendig.

An dieser Stelle soll für eine eingehendere Diskussion einer wissensorientierten Perspektive des organisationalen Lernens auf die Literatur verwiesen werden.

Entscheidend für diese Arbeit werden die im folgenden Abschnitt vorgestellten Implikationen für die organisationale Praxis sein.

2.4.6. Die Wissensperspektive des organisationalen Lernens: Implikationen für die Praxis

Im letzten Teil dieses Abschnittes soll nun die Frage beantwortet werden, welche Implikationen die *wissensorientierte Perspektive* für Diagnose und Gestaltung des organisationalen Lernens in der Praxis haben kann.

Die Einteilung der einzelnen Aspekte folgt der Ordnungsstruktur der Konzeption von Huber, die in Abschnitt 2.1. bereits vorgestellt wurde.

Folgende Aspekte der *wissensorientierten Perspektive* wurden im Rahmen dieser Arbeit operationalisiert¹³³ und empirisch erhoben:

¹³¹ Normative Zielsetzungen als kulturelle Verankerung (z.B. über Wissensleitbilder) der Wissensarbeit.

¹³² Diese dient der Kontrolle der Zielerreichung, der Zielmodifikation und –identifikation.

¹³³ Die Art und Weise der Operationalisierung bzw. Datenerhebung wird im Methodenteil dieser Arbeit detailliert beschrieben.

Informationsaufnahme:

- Nutzung von (potentiellen) *Kunden und Wettbewerb als Informationsquelle*. Die kunden- und marktorientierte Organisationskultur als Beitrag zur lernenden Organisation wird immer wieder betont (siehe z.B. Sattelberger 1991, Bierly & Hämäläinen 1995). Angesprochen sind sowohl Innovationsideen und Feedback von Kunden als auch deren Einbeziehung in den Entwicklungsprozeß. Ebenso die Beobachtung der Konkurrenz was Produkte und Dienstleistungen¹³⁴, bzw. die Strategie¹³⁵ betrifft (siehe hierzu Simon & Tacke 1991).
- Die systematische Nutzung der *Mitarbeiter* als Informationsquelle (siehe z.B. Probst et al. 1998). Dies könnte z.B. im Rahmen regelmäßiger Mitarbeitergespräche oder Arbeitszufriedenheitsanalysen geschehen. Ebenso denkbar wäre ein, im Rahmen einer Zertifizierung häufig implementierter, kontinuierlicher Verbesserungsprozeß im Sinne eines fest verankerten Vorschlagswesens für Verbesserungen.
- Informationsaufnahme durch eine entsprechend ausgelegte Personalpolitik, z.B. *grafting* (Huber 1991), d.h. ein systematisches Abwerben von für das Unternehmen interessanten Personen und somit eine Nutzbarmachung deren Know-hows. An dieser Stelle soll auch das Konstrukt des *unlearning* von Hedberg (1981) Erwähnung finden. Ist es nicht paradox durch unlearning, also dem Verlieren von Informationen und Wissen, neue Informationen bzw. neues Wissen zu gewinnen? Nicht unbedingt. Das „sich-Verabschieden“ von sogenannten „*standard operating procedures*“¹³⁶, kann z.B. zu vielfältigen Perspektivenerweiterungen führen (siehe Hedberg 1981). Genauso könnte die Rekonfiguration eines Projektteams helfen, Blockaden aufzuheben und somit zu neuen, weil vorher nicht kommunizierbaren, Ideen und Anregungen führen.
- Extern ausgerichtete *sensor-units* als *Frühwarnsysteme*, welche durch ein permanentes „*scanning*“¹³⁷ frühzeitig Informationen über Umweltveränderungen liefern.
- Nutzung von *Medien*, z.B. Intra-, und Internet (siehe hierzu Probst et al. 1998).

¹³⁴ Z.B. via *benchmarking* oder *reverse engineering*.

¹³⁵ Vor allem diese Quelle wird in der Praxis von vielen Unternehmen nicht genutzt (siehe hierzu: Simon & Tacke 1991).

¹³⁶ In seiner Publikation „*Camping on Seesaws*“ und der Beschreibung einer „self-designing organisation“ fordert Hedberg ein Gleichgewicht zwischen entlastender Stabilität (standard operating procedures), und dadurch eventuell auch bedingter Trägheit auf der einen Seite, und Flexibilität (und die dadurch eventuell bedingte Unsicherheit) auf der anderen Seite.

¹³⁷ Siehe hierzu: Huber (1991), bzw. Abschnitt 2.1..

- *Experimentieren*¹³⁸. Wie bei Duncan und Weiss (unter 2.4.2.) zu lesen war, stellt das sogenannte „engaging in quasi-experiments“ eine weitere potentielle Quelle für den *Wissenserwerb* (siehe Probst et al. 1998) dar. Eine wichtige Voraussetzung, um diese Quelle für sich nutzbar machen zu können, ist *organizational Slack* (siehe Pautzke 1989, bzw. unter 2.4.4.3.). Der Raum für die kreative Tätigkeit des Experimentierens wird überdies oftmals durch Formalismen, d.h. die verpflichtende Verankerung von *standard operating procedures*, unterbunden. Das Ausmaß der generierten Formalismen korreliert häufig mit der Entwicklungsphase¹³⁹ einer Organisation (siehe Baumgartner, Häfele, Schwarz & Sohm 1998).
- *Reflexion*¹⁴⁰ wird von Pautzke und Mitarbeiter als weiterer Auslöser organisationaler Lernprozesse erwähnt (siehe unter 2.4.4.3.). Auch das von Duncan und Weiss angesprochene „*arm chair theorizing*“ kann in diese Richtung interpretiert werden.

Informationsverteilung / Informationsinterpretation

- *Wissensnetzwerke*¹⁴¹ (siehe Probst 1998, S. 123). Hierbei geht es z.B. um die Kenntnis von Ansprechpartnern innerhalb der Organisation, vor allen Dingen, wenn der Daten- und Informationstransfer keiner zentralen Verteilung sondern eher einer just-in-time-Lieferung folgt.
- *Space Management* (siehe Probst 1998) bezieht sich auf den Umstand, daß: “[...] Arbeitsplätze von Mitarbeitern, die regelmäßig zusammenarbeiten und deren Wissensaustausch besonders wichtig ist, sich in relativer Nahe zueinander befinden sollten“ (ebd. S. 227). In Anlehnung an das Schichtenmodell von Pautzke, kann man annehmen, daß diese räumliche Nähe organisatorisches Lernen (1), (2) und (4) fördern könnte.

¹³⁸ Dieses Konzept findet sich auch bei Huber (1991) als *experiential learning* (siehe Abschnitt 2.1.2.1.). Huber differenziert vier weitere Subkonstrukte bzw. Subprozesse des *experiential learning* (Huber 1991, S. 90).

¹³⁹ In der auf die *Pionierphase* folgenden *Differenzierungsphase* wird häufig versucht die wachsende Größe und Komplexität einer Organisation mit Standardprozeduren und Formalismen zu kompensieren.

¹⁴⁰ Der Begriff der *Reflexion* wird uns im Rahmen dieser Arbeit noch des öfteren begegnen. Eine genaue Beschreibung des Konstruktes soll vor allen aus der *kulturellen* und *systemtheoretischen Perspektive* erfolgen (siehe unter 2.6.2.).

¹⁴¹ Diese Netzwerke können unterschiedliche Charakter haben. Während Vertrauensnetze eher die Beziehungsebene tangieren, betreffen z.B. Kommunikationsnetze eher die Inhaltsebene.

- *Polyvalenz*: Hierbei geht es um die systematische Verteilung von Wissen¹⁴² und Fertigkeiten. Eine Maßnahme hierzu wäre z.B. *Job Rotation*. Darüber hinaus geht es um die Schaffung von *Redundanzen* (siehe unter 2.4.4.2.), was sich eventuell positiv auf die Vertretbarkeit von Mitarbeitern auswirkt.
- *Wissensmultiplikation*¹⁴³ im Sinne von Schulungen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Ziel der schnellen Verbreitung bestimmter Wissensbestände. Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem der Grad der partizipativen Mitgestaltung durch die Mitarbeiter (Sonntag 1996, S. 49 ff.).
- *EDV-Systeme*. Computer sind heute bei der Verteilung und Speicherung von Daten nicht mehr wegzudenken. Digitalisierter Datentransfer ist jedoch kein Allheilmittel und ein gutes Soft- und Hardware Equipment noch kein Garant für reibungslose Funktionalität und adäquate Nutzung. Kompatibilität, Möglichkeiten der individuellen Gestaltung und vor allen Dingen der Faktor Mensch werden oftmals zu wenig berücksichtigt. Durch Computer erschließen sich reichhaltige Möglichkeiten der Datensystematisierung in Datenbanken. Auch hier bedeutet gute Technik allein noch keinen Erfolg. Wo Datenbanken aus dem Boden schießen wie Pilze, findet sich, bei mangelnder Pflege durch Systematisierung und Aktualisierung, schnell eine Datenmüllhalde, die niemand gerne aufräumen, geschweige denn benutzen möchte. Server sind regelmäßig überlastet, da sie den wachsenden Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Systemabstürze haben katastrophale Folgen wie Datenverluste oder gar den Arbeitsstillstand. Möglichkeiten des digitalen Verschickens von Nachrichten (E-mail) verbessern zwar den Punkt der Erreichbarkeit enorm, so mancher soll jedoch in einer Nachrichtenflut erstickt sein! Auch das Suchen nach Informationen (z.B. im Internet) will gelernt sein!
- *Projekttransparenz*¹⁴⁴. Aus Gründen eines stimmigen Konfigurationsmanagement¹⁴⁵ ist es in einer Projektorganisation unerlässlich, über

¹⁴² Bei der Betrachtung der Verteilung von Wissen um z.B. die Vertretbarkeit von Mitarbeitern gewährleisten zu können, sollte der Machtaspekt des Wissens berücksichtigt werden. Das Preisgeben von Wissen kann von manchen Mitarbeitern als „Einzigkeitsverlust“ betrachtet und dadurch als Verlust von Macht empfunden werden.

¹⁴³ Wissensmultiplikation folgt einer *push-Philosophie*. Es wird zentral entschieden, welches Wissen verteilt werden soll. Im Zuge unserer Diskussion der Metadimension der *Partizipation* werden wir uns vor allen Dingen der partizipativen Mitbestimmung innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen widmen (dies lässt sich eher in Form einer pull-Philosophie beschreiben, die beim Wissensnutzer und seinen Bedürfnissen ansetzt).

¹⁴⁴ Diese spielt bei zunehmender Arbeit in Projekten eine immer entscheidendere Rolle.

den aktuellen Stand von wichtigen Projekten informiert zu sein. Desweiteren erniedrigt eine frühe Beteiligung Betroffener (bereits in der Projektentscheidungsphase) das Konfliktpotential. Das Anlegen sogenannter Projektbibliotheken wird zunehmend digitalisiert abgewickelt und hängt somit stark von Einsatz und Qualität des EDV-Systems einer Organisation ab.

- *Kommensurabilität.* Wie Duncan und Weiss betonen, sollten Daten, Informationen und Wissen *kommunikabel* sein. Angehörige unterschiedlicher Abteilungen müssen, wollen sie Informationen und Wissen (nicht nur Daten) austauschen, einen gemeinsamen Bezugsrahmen¹⁴⁶ schaffen. Dies beginnt bei einer gemeinsamen Sprache und gemeinsamen Metaphern.

Organisationsgedächtnis

- *Formell vs. Informell.* Hier interessiert vor allen Dingen, für welche Dokumente, Dateien, Protokolle, etc., Archiviervorschriften bzw. eine standardisierte Form der Systematisierung existiert. Was wird gespeichert, was nicht? Werden z.B. Projekterfahrungen (sogenannte „lessons learned“) systematisch erhoben und somit der Organisation als Ganzes verfügbar gemacht?
- *Medien.* Welche Medien werden zur Speicherung von Daten verwendet?
- *Wissenskarten* dienen der Steigerung der Wissenstransparenz (siehe Probst 1998, S. 107 ff.). Ein Beispiel für eine Wissensträgerkarte wäre eine Wissenstopographie der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Mitarbeitern, was eventuell das Zusammenstellen von Projektteams erleichtern und effizienter gestalten könnte¹⁴⁷.
- *Zugänglichkeit.* Wie Duncan und Weiss betonen, ist es nicht notwendig (in den meisten Fällen wäre es unmöglich und sogar dysfunktional), daß das gesamte Wissen einer Organisation in jedem einzelnen Organisationsmitglied vorhanden ist. Um jedoch in Entscheidungen und Handlungen einfließen zu können¹⁴⁸, ist es notwendig, *access* zu Daten, Informationen und Wissen zu bekommen.

¹⁴⁵ Unter Konfiguration wird hier eine mögliche oder tatsächliche Zusammenstellung eines Objektsystems verstanden. Entstehen Teile eines Gesamtobjektes im Rahmen unterschiedlicher Projekte ist ein erhöhter Koordinationsaufwand vonnöten.

¹⁴⁶ Es gilt also, einen gemeinsamen Erfahrungskontext, eine „community of practice“ zu etablieren.

¹⁴⁷ Auf der anderen Seite entsteht in diesem Zusammenhang immer wieder die Furcht vor dem „gläsernen Mitarbeiter“.

¹⁴⁸ Siehe hierzu die Definition des Wissensbegriffes nach Pautzke (Abschnitt 2.4.4.2.).

-
- *Ergänzbarkeit* und somit die Aktualisierung gespeicherten Materials sind ein wichtiger Aspekt, um z.B. zu verhindern, daß das Rad an unterschiedlichen Stellen des Unternehmens zum wiederholten Male erfunden wird.
 - Die *systematische Übergabe* von Wissen verhindert, daß bei Umstrukturierungen, Entlassungen und Pensionierungen, Wissen für die Organisation verloren geht. Hierbei ist es wichtig, Wissensträger rechtzeitig zu identifizieren.

2.5. Die kulturelle Perspektive des organisationalen Lernens

Im folgenden soll eine kulturelle Perspektive des organisationalen Lernens eingeführt werden. Im ersten Abschnitt wird die Konzeption von Argyris & Schön vorgestellt, im zweiten Abschnitt soll, in Anlehnung an die Ausführungen von Schein (1995), näher auf den Kulturbegriff und die Methoden einer Kulturanalyse eingegangen werden.

2.5.1. Organisationales Lernen als Veränderung organisationaler Handlungstheorien: der Ansatz von Argyris & Schön

Das Werk von Argyris & Schön (1978) kann wohl unbestritten als der Klassiker im Bereich der Literatur zum organisationalen Lernen betrachtet werden.

Ihr praxis- und interventionsorientiertes Konzept des *Action Science*¹⁴⁹ fußt auf dem durch Kurt Lewin begründeten Ansatz der *Aktionsforschung*. Wie bereits an anderer Stelle betont, fordert Argyris die Produktion von *aktionsfähigem Wissen*, ein Verschmelzen von Theorie und Praxis. Forschung, die ein solches Wissen bereitstellt muß nach Argyris „[...] notwendigerweise interventionistisch sein [...]“ (Argyris, 1997).

Diese Sichtweise hat natürlich weitreichende methodologische und methodische Konsequenzen^{150 151}, welche hier nicht im Detail diskutiert werden können.

Der Aktionsforscher ist kein distanzierter Laborant sondern agiert im Feld, er ist sowohl Beobachter als auch Beobachteter. Er vertritt den Grundsatz, daß derjenige, welcher eine Kultur erfahren möchte, sich derselben aussetzen muß, um sie verstehen zu können. Im Rahmen der Konzeption von Argyris ist es die Aufgabe des Forschers, *Aktionstheorien* in einer Organisation zu ermitteln, Aktionsdiagramme¹⁵² zu erstellen, und sie hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit bzw. -hinderlichkeit zu bewerten. Schließlich geht es darum, neue Aktionstheorien zu erlernen, die eine lernfreundliche Atmosphäre begründen und somit die *Effektivität*¹⁵³ steigern.

¹⁴⁹ Ausführlich hierzu: Argyris (1985, S. 36 ff.).

¹⁵⁰ Für eine ausführliche Diskussion siehe Argyris, Putnam & McLain Smith (1985).

¹⁵¹ Die Methoden passen sich im Rahmen der *Action Science* an die Praxis an. Eine Veranschaulichung von Daten bzw. die Einbettung von Daten in sinnvolle Kontexte, lehnt sich an den in der Praxis identifizierten Modus an (siehe hierzu Argyris 1997, S. 247), „[...] weil dies die Diskrepanz zwischen dem durch Forschung erzeugten Wissen und der Aktionsfähigkeit verringert.“

¹⁵² Siehe hierzu Argyris (1997, S. 99 ff.).

¹⁵³ Der Begriff der Effektivität wird von Argyris und Schön leider nicht detaillierter entfaltet und behält somit einen globalen Charakter.

2.5.1.1. Theorien des Handelns: das handlungstheoretische Grundgerüst und das Verständnis von individuellem und organisationalem Lernen

Argyris differenziert zwei Arten von Theorien des Handelns¹⁵⁴:

1. *Espoused theories* (Bekennnistheorien),
2. *Theories-in-use* (Gebrauchstheorien).

Bekennnistheorien sind diejenigen Theorien, die von einem Individuum als Basis für Handlungen genannt werden.

Gebrauchstheorien sind Theorien, die aus dem Verhalten erschlossen werden können. Sie sind konsistent mit dem was Leute tun. Die Diskrepanz zwischen Bekennnistheorie, also was Leute sagen, und Gebrauchstheorie, also was Leute tun, ist uns allen wohlbekannt. Die Systematik die dahintersteckt weniger.

Grundmodell der Gebrauchstheorien:

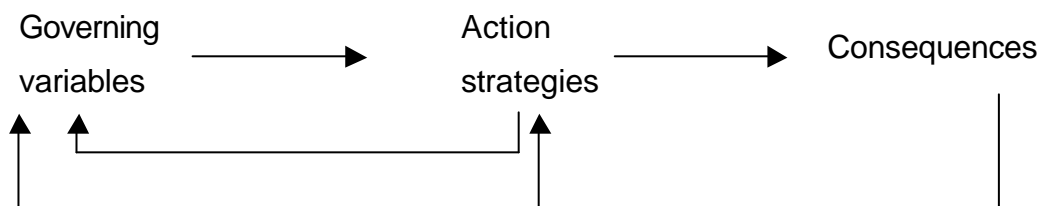


Abbildung 15: Grundmodell einer Gebrauchstheorie: eigene Darstellung in Anlehnung an Argyris (1985).

Die „governing variables“ können als regulative *Handlungsprämissen* bzw. *Leitwerte* des Handelns verstanden werden. Eine solche Handlungsprämisse könnte zum Beispiel sein, potentiell peinliche Situationen zu vermeiden. Handlungsprämissen können ignoriert werden, solange sich der Ist-Zustand innerhalb eines zufriedenstellenden Bereiches bewegt. *Aktionsstrategien* entsprechen Sequenzen von Handlungen eines Akteurs mit dem Ziel, seine Handlungsprämissen zu befriedigen, bzw. die Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand zu beseitigen. Hinter Aktionsstrategien stecken intendierte Handlungskonsequenzen, d.h. Konsequenzen, von denen der Akteur glaubt, daß sie als Folge seines Handelns eintreten werden.

¹⁵⁴ Unter einer Aktionstheorie versteht Argyris: „Eine solche Theorie vermittelt dem Einzelnen oder der Gruppe, die Theorie, wie man erfolgreich handelt, Aktionen so plant und durchführt, daß sie zu den beabsichtigten Konsequenzen führen, und zwar regelmäßig, und daß diese Konsequenzen dem derzeitigen Erfolg des Handelnden keinen Abbruch tun“ (Argyris 1997, S. 242).

Diese können beabsichtigt oder unbeabsichtigt, produktiv oder kontraproduktiv sein, und wirken zurück auf die Aktionsstrategien und Handlungsvariablen¹⁵⁵.

Auf einer *individuellen Ebene* definiert Argyris (1997) lernen:

„Lernen setzt ein, wenn wir einen Fehler entdecken und korrigieren. Ein Fehler ist die Diskrepanz zwischen dem, was wir von einer Aktion erwarten und dem, was tatsächlich eintrifft, wenn wir diese Aktion umsetzen.[...]. Lernen erfolgt auch dann, wenn wir Absichten und Resultate zum erstenmal miteinander vergleichen. Wir lernen, wenn wir wirksam agieren, wenn wir Fehler entdecken und korrigieren“ (ebd. 13-14). Individuelles Lernen bedeutet eine *Veränderung der individuellen Gebrauchstheorie*.

Wie definieren nun Argyris & Schön organisationales Lernen?

„Organizational learning occurs when members of the organization act as learning agents¹⁵⁶ for the organization, responding to changes in the internal and external environments of the organization by detecting and correcting errors in organizational theory-in-use, and embedding the results of their inquiry in private images and shared maps of organization“ (Argyris & Schön 1978, S. 29).

Auch bei ihrer Definition *organisationalen Lernens* betonen Argyris & Schön die Rolle des Individuums. Wiederum erscheint individuelles Lernen als notwendige nicht aber hinreichende Bedingung organisationalen Lernens¹⁵⁷.

Um den Sprung von der individuellen zu der organisationalen Lerndefinition nachvollziehen zu können, ist die Erörterung folgender Fragen von Nöten:

Was ist eine organizational theory-in-use (organisationale Gebrauchstheorie)?

In welchem Verhältnis stehen individuelle und organisationale Gebrauchstheorien (Abschnitt 2.5.1.4)?

¹⁵⁵ Eine Diskussion von Parallelen und Anschlußmöglichkeiten an eine psychologische Handlungstheorie wie sie z.B. von Volpert (1987) vertreten wird, wäre u.E. sehr interessant.

¹⁵⁶ Um als Agent einer Organisation handeln zu können, muß diese Organisation einen *Subjektcharakter*, d.h. eine Identität mit daraus abzuleitender Handlungsfähigkeit und kognitiver Struktur haben. Als organisationale Handlungen von Organisationsmitgliedern lassen sich dann alle Handlungen verstehen, die vor dem Hintergrund der *organisationalen Rolle* ausgeführt werden (siehe hierzu: Eberl 1998, S. 48 ff.).

¹⁵⁷ Argyris & Schön schreiben hierzu: „[...] there is no organizational learning without individual learning, and [...] individual learning is necessary but insufficient condition for organizational learning“ (Argyris & Schön 1978, S. 20).

Zuerst wollen wir allerdings in Anlehnung an das oben vorgestellte Grundmodell der Gebrauchstheorien (Abbildung 15) die Frage beantworten:

An welchen Punkten setzt eine Veränderung der Gebrauchstheorien an und welche Implikationen hat dies für die Qualität des Lernens (Lernniveaus)?

2.5.1.2. Verschiedene Lernniveaus in der Konzeption von Argyris & Schön

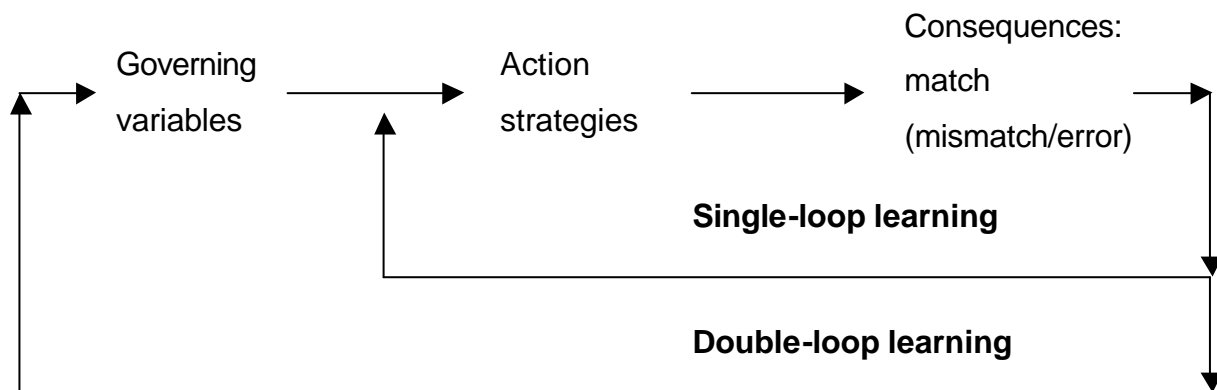


Abbildung 16: Verschiedene Lernniveaus in Anlehnung an Argyris (1990/1997) (Eigene Darstellung).

Argyris et al. unterscheiden in Anlehnung an Gregory Bateson (1988) drei verschiedene Lernniveaus: *single-loop learning*, *double-loop learning* und *deutero-learning*.

Single-loop learning (siehe Abbildung 16), oder auch Einzelschleifen-Lernen, ist primär effizienzorientiert und bewegt sich innerhalb existierender Normen (Governing Variables, bzw. Leitwerte). Dies ist vergleichbar mit der Aufgabe eines Thermostates, eine Raumtemperatur von 14°C zu erzeugen bzw. aufrechtzuerhalten. Treten als Folge einer Aktionsstrategie die durch den Akteur intendierten Konsequenzen ein, führt dies zu einer Bestätigung der Gebrauchstheorie. Treten nicht die intendierten Konsequenzen ein, entsteht ein *mismatch* oder *error*. Die erste Reaktion auf einen sogenannten mismatch oder error ist gewöhnlicherweise die Suche nach einer anderen Aktionsstrategie, die denselben handlungsleitenden Prämissen bzw. Leitwerten entspricht.

Double-loop learning hingegen findet dann statt, wenn eine Hinterfragung der Normen und Leitwerte erfolgt: „We will give the name *double-loop learning* to those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms by setting new priorities and weightings of norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions“ (Argyris & Schön

1978, S. 24)¹⁵⁸. So mag es aus gesundheitlichen Gründen wesentlich sinnvoller sein, anstatt einer Raumtemperatur von 14°C eine Raumtemperatur von 21°C anzustreben, ein anderes Heizungssystem zu installieren oder gar in ein wärmeres Land zu ziehen.

Deutero-learning findet laut Argyris & Schön dann statt, wenn Mitglieder einer Organisation beginnen, über organisationales Lernen zu lernen, d.h. die Organisation lernt, single- und double-loop Lernprozesse *reflexiv* zu praktizieren.

2.5.1.3. Aber wenn einem die Natur kommt: Model I vs. Model II theory-in-use

Im Rahmen kulturübergreifender¹⁵⁹ Beobachtungen konnten Argyris und Mitarbeiter zwei dominierende Handlungsmuster bzw. theories-in-use herauspartialisieren: *Model I* und *Model II theory-in-use*¹⁶⁰. Diese zwei Modelle zeichnen sich jeweils durch die ihnen zugrundeliegenden Leitwerte bzw. „Governing Variables“, die auf ihrer Basis gewählten Handlungsstrategien und die durch diese Handlungsstrategien erzeugten Konsequenzen aus (siehe Abbildung 17 und Abbildung 18). Diese Konsequenzen entstehen für den Akteur und die Umwelt, für Lernprozesse und schließlich die Effektivität.

Wie durch die Überschrift dieses Abschnittes angedeutet, scheint Model I *sozialisationsbedingt*¹⁶¹, unabhängig von der kulturellen Herkunft, unser „Hauptprogramm“ (Gebrauchstheorie) (siehe Argyris et al. 1985, S. 89 ff.) zu sein.

So schreibt Argyris (1997, S. 60) über die in verschiedenen Kulturbereichen gewonnenen Befunde: „Das Verhalten der Personen variierte stark, aber die Theorie, die sie gebrauchten, um es zu gestalten und zu implementieren, variierte nicht.“ Model II ähnelt hingegen häufig der von Personen vertretenen *Bekennnistheorie* und entspricht somit dem, was Leute sagen zu tun, nicht aber der aus deren Verhalten ableitbaren Gebrauchstheorie.

¹⁵⁸ An dieser Stelle soll nochmals auf die Parallelen des double-loop learning und der Veränderung organisationaler Sinnmodelle bzw. Paradigmen hingewiesen werden (siehe unter 2.4.4.2.).

¹⁵⁹ Argyris und Mitarbeiter untersuchten Personen verschiedenster Kulturkreise: Nordamerika, Europa, Südamerika, Afrika und im Fernen Osten. Die Befunde erwiesen sich als alters- und geschlechtsinvariant.

¹⁶⁰ Am Rande sei erwähnt, daß das Model II nicht dem Gegenteil von Model I entspricht. Argyris et al. (1985) beschreiben ein *opposite Model I* auf das an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll.

¹⁶¹ So scheint es ein wichtiger Teil der durch die Sozialisation beförderten Werte zu sein, mit peinlichen Situationen und Bedrohung umgehen zu lernen. Als Werte nennt Argyris in diesem Zusammenhang: Hilfe und Unterstützung, Respekt für andere, Ehrlichkeit, Stärke und Integrität.

In Abbildung 17 und Abbildung 18 werden die Hauptgesichtspunkte von Model I und Model II dargestellt:

Model I theory-in-use

<i>Leitwerte</i>	<i>Aktions- strategien</i>	<i>Konsequenzen für den Akteur und die Umwelt</i>	<i>Konsequenzen für Lernprozesse</i>	<i>Effektivität</i>
Bestimme Ziele und versuche sie zu erreichen!	Gestalte und steuere deine Umwelt, übe Kontrolle aus! (Sei z.B. überzeugend)	Der Akteur wird als defensiv, kompetitiv, inkonsistent verschlossen und manipulativ wahrgenommen	„Self-sealing“, d.h. die Offenheit gegenüber Lernprozessen nimmt ab.	
Maximiere den Gewinn und minimiere den Verlust!	Reiße Aufgaben an dich, definiere sie und überwache deren Ausführung!	Defensive Beziehungen zu Personen und Gruppen	Single-loop learning	sinkende Effektivität
Minimiere das Entstehen und Ausdrücken negativer Gefühle!	Schütze Dich selbst! Reduziere Inkonsistenzen durch defensive Verhaltensweisen: Verantwortungsverschiebung, inferierte (privat getestete) Kategorien, Stereotypisierung!	Defensive Normen, Mißtrauen, kein Eingehen von Risiko, Konformität, reduziertes Commitment, Wettbewerb und Rivalität	Handlungstheorien werden nicht öffentlich, sondern in den meisten Fällen privat getestet.	
Sei rational!	Schütze andere vor Verletzungen (z.B durch Informationsrückhalt, filtere Informationen)	Geringe Entscheidungsfreiheiten, kein Commitment, geringe Risikobereitschaft		

Abbildung 17: Model I theory-in-use. Adaptierte Darstellung in Anlehnung an Argyris et al. (1985), Argyris (1992).

Model II theory-in-use

Leitwerte	Aktionsstrategien	Konsequenzen für den Akteur und die Umwelt	Konsequenzen für Lernprozesse	Effektivität
Valide Informationen	Gestalte Situationen und Umwelten so, daß Teilnehmer sich selbst als Ursache der Wirkungen von Handlungen erfahren!	Der Akteur wird nur als minimal defensiv wahrgenommen	Prozesse können in Frage gestellt werden	
Freie und informationell gestützte Entscheidungen	Aufgaben werden gemeinsam kontrolliert	Minimal-defensive interpersonelle Beziehungen und Gruppendynamik	double-loop learning	Erhöhte Langzeit-Effektivität
Internales Commitment für Entscheidungen und konstantes „Monitoring“ derer Implementierungen	Schutz der Person ist ein gemeinsames Unterfangen und auf Wachstum ausgerichtet	Lernorientierte Normen (Vertrauen, Individualität, offenes Ansprechen heikler Themen)	Öffentliches Testen von Handlungstheorien	
	Bilateraler Schutz anderer	Hohe Entscheidungsfreiheit, inneres Commitment hohe Bereitschaft zur Risikoübernahme		

Abbildung 18: Model II theory-in-use. Adaptierte Darstellung in Anlehnung an Argyris et al. (1985), Argyris (1992).

Die Grenzen zwischen Verhalten in Anlehnung an die Model I Gebrauchstheorie, verbunden mit der Tendenz zum *single-loop learning* und Verhalten in Anlehnung an Model II, verbunden mit der Tendenz zum *double-loop learning*, sind fließend. Bei einer Intervention lassen sich immer wieder *hybride Gebrauchstheorien* entdecken, die sowohl Aspekte der Model I als auch der Model II Gebrauchstheorie aufweisen (siehe Argyris et al. 1985, S. 316).

Anstatt von zwei disjunkten Gebrauchstheorien kann vermutlich eher von einem *Kontinuum* des Verhältnisses von Model I und Model II ausgegangen werden. Wie die empirisch-praktischen Erfahrungen von Argyris und Mitarbeitern zeigen, ist es vermutlich unmöglich, sich konsistent an Leitwerten und Aktionsstrategien des Model

II-Typus zu orientieren. Vor allem in Streß- und Krisensituationen¹⁶² kommt es trotz der Kenntnis um Leitwerte von Model II immer wieder zu einer „Regression“, d.h. Rückfall in Model I Verhalten und somit tendenziell zu *single loop learning*¹⁶³.

Model II Leitwerte dienen also im Rahmen der aktionswissenschaftlichen Intervention eher als Leitbild denn als angestrebtes und auf Dauer realisierbares Ziel.

2.5.1.4. Das Verhältnis von individueller und organisationaler Gebrauchstheorie –individuelles vs. organisationales Lernen–

Argyris et al. sehen das Individuum eingebettet in eine „behaviorale Welt“ bzw. Kultur. Diese Kultur wird auf der einen Seite durch die Handlungen von Individuen konstituiert, existiert aber auf der anderen Seite auch ohne diese Individuen weiter.

Im Rahmen der Diskussion verschiedener Kausalitätskonzepte postuliert Argyris (1997): „Gesellschaftssysteme entstehen aus der Summe der Konsequenzen (z.B. begrenzte Lernsysteme), die durch die handlungsleitenden Theorien der Beteiligten produziert werden“ (Ergänzung in der Klammer: H.B.). Alle Entwürfe zusammen bilden laut Argyris ein größeres Muster der Kausalität, die er als *Musterkausalität* bezeichnet.

Argyris (ebd. S. 66) behauptet, daß somit jeder Einzelne für die Schaffung systemischer Muster direkt mitverantwortlich ist. Den Zusammenhang zwischen Individuum und System skizziert Argyris: „Wir haben einen zirkulären Prozeß der Kausalität von Individuum zum System und zurück zum Individuum (siehe Abbildung 19).

¹⁶² So scheint es gängige Praxis von Führungskräften zu sein, in Not- und Krisensituationen eher zu einem Kontroll-Modell, denn zu einem Commitment-Modell (Argyris 1990) zu tendieren.

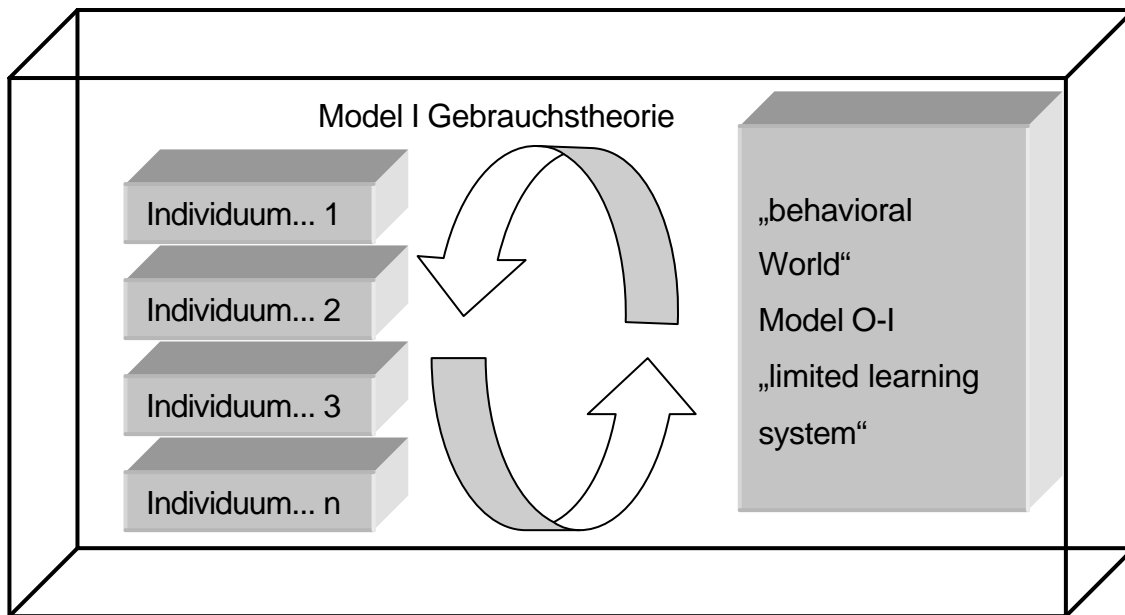


Abbildung 19: Musterkausalität: die Interdependenz von individuellem Model I Verhalten und einem Model O-I limited learning system

Da die meisten Menschen mit dem Model I „programmiert“ sind, entwickeln die meisten Organisationen ein sich an Model I anlehndes *begrenzt Lernsystem* (limited learning system). „Eine Organisation wird durch Gedanken und Aktionen von Personen lebendig, die als Repräsentanten dieser Organisation agieren und die Verhaltenswelt erzeugen, in der die Arbeit verrichtet wird. Wenn die Meisten das Model I anwenden entstehen Verhaltenswelten, die mit Model I übereinstimmen und dafür sorgen, daß es verwendet werden darf“ (Argyris 1997, S. 61).

Argyris et al. bezeichnen dies als *Model O-I* Lernsystem¹⁶⁴, während das „O“ für Organisation steht. Konsequenterweise entfalten Argyris und Mitarbeiter auf der Basis der Leitwerte von Model II ein *Modell O-II* Lernsystem¹⁶⁵, welches sie, im Gegensatz zum begrenzten Model OI-Lernsystem, als förderlich für die Entdeckung und Korrektur von Fehlern bezeichnen.

Zurück zur Definition des *organisationalen Lernens* (Abschnitt 2.5.1.1.) und deren Abgrenzung von einer Definition individuellen Lernens.

¹⁶³ Diese Befunde fluktuierender Gebrauchstheorien widersprechen der Lewin'schen Vorstellung organisationaler Veränderungen: Auftauen, Verändern und Einfrieren, da sie einen prozessualen Charakter indizieren.

¹⁶⁴ Eine detaillierte Darstellung des Model OI Lernsystems findet sich bei Argyris (1985, S. 94-95, bzw. Argyris 1993, S. 122)

¹⁶⁵ Eine Darstellung des Model O-II Lernsystems findet sich bei Argyris (1985, S. 100-101).

Organisationales Lernen findet laut Argyris & Schön dann statt, wenn es als Resultat von *Erkundungsprozessen*¹⁶⁶ zu einer *Veränderung der organisationalen Gebrauchstheorie* kommt. Mitglieder der Organisation, die in Erkundungsprozesse involviert sind, handeln als Agenten der Organisation. Die Organisation bekommt einen Subjektcharakter und kann somit auch Subjekt von Lernprozessen werden (siehe hierzu z.B. Eberl 1998).

2.5.2. Kollektiv geteilte Abwehrmuster: Abwehrverhalten, die das Lernen erschweren

Laut Argyris (1990) resultieren *organisationale Abwehrmuster* aus dem Umgang von Individuen mit peinlichen Dingen und Bedrohung. Durch die sozialisationsbedingte Anwendung der *Model I Gebrauchstheorie* etabliert sich ein kollektives Abwehrmuster, das Argyris als *organizational defensive pattern (ODP)* bezeichnet (ebd. S. 45 ff.).

2.5.2.1. Organisationales Abwehrverhalten -organizational defensive routines-

Unter *defensive Routines* oder Abwehrroutinen verstehen Argyris und Mitarbeiter jegliche Handlung oder Politik von Personen mit dem Ziel, die Auseinandersetzung mit Bedrohungen, Überraschungen oder potentiell peinlichen Situationen zu vermeiden. Diese Abwehrroutinen erhalten einen organisationalen Charakter, da Personen mit unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen¹⁶⁷ sich gemäß dieser Abwehrroutinen verhalten und diese auch dann weiterexistieren, wenn neue Mitglieder in die Organisation eintreten, bzw. Organisationsmitglieder das Unternehmen verlassen. Argyris beschreibt organisationale Abwehrroutinen als „anti-learning“ und „overprotective“ (Argyris 1992, S. 103). Wie der Begriff „Routine“ bereits nahelegt, sind die Prozesse oftmals automatisiert und laufen implizit ab. Die Auswirkungen von Abwehrroutinen werden von Argyris (1990, S. 31 ff.) im Rahmen zweier Fallstudien¹⁶⁸ beeindruckend beschrieben.

Eine gebräuchliche organisationale Abwehrroutine sind sogenannte *mixed messages*. Ein Beispiel für eine *mixed message* findet sich in der häufig verwendeten Aussage: „Das ist eine sehr interessante Idee!“ (Argyris 1990, S. 26).

¹⁶⁶ Argyris bezeichnet dies als „inquiry“.

¹⁶⁷ Dies unterstreicht den Umstand des ubiquitären Phänomens Model I typischen Verhaltens.

Während die Aussage Unterstützung vorgaukelt, wird sie doch häufig benutzt um Einwände zum Ausdruck zu bringen¹⁶⁹. Auf diese Weise läßt es sich vermeiden die andere Person zu verletzen und der durch diesen Umstand eintretenden Peinlichkeit aus dem Wege zu gehen.

Im Umgang mit Bedrohung und peinlichen Dingen läßt sich ein „Verhaltens-Script“¹⁷⁰ identifizieren, welches Argyris als „master program“ bezeichnet:

1. Umgehe wenn möglich peinliche und bedrohliche Dinge.
2. Verhalte Dich, als wäre dem nicht so.
3. Sprich weder das Umgehen noch das Vertuschen des Umgehens an.
4. Sprich nicht das nicht-Ansprechen des Umgehens und dessen Vertuschung an.

Verhalten gemäß dieses Scriptes bzw. Programmes führt dazu, daß innerhalb von Organisationen Fehler, die peinlich oder bedrohlich sind, mit einer großen Wahrscheinlichkeit nicht entdeckt und korrigiert werden.

An dieser Stelle soll bereits auf eine Schwäche des interventionsorientierten Konzeptes von Argyris hingewiesen werden: Eine aktionswissenschaftliche Intervention mit dem Ziel, Strukturen Der Model II Gebrauchstheorie in einer Organisation zu verankern, um somit die Tendenz von Lernprozessen höherer Ordnung zu verstärken, muß Abwehrverhalten thematisieren. Das Thematisieren von Abwehrverhalten erzeugt allerdings mit großer Wahrscheinlichkeit Abwehrverhalten¹⁷¹!

Argyris et al. (1985) spannen eine Verhaltensdimension auf mit den Polen: *Protektives* vs. *Reflexives* Verhalten.

Individuen, die sich an das oben beschriebene Script halten und somit einer Model I Gebrauchstheorie folgen, indem sie versuchen durch sogenannte *bypass-routines* peinlichen und bedrohlichen Situationen zu umgehen, tendieren laut Argyris (1993)

¹⁶⁸ Argyris beschreibt hierbei die Stockman Saga und das Challenger Disaster Mitte der 80er.

¹⁶⁹ An dieser Stelle zeigt sich die Nähe kommunikationspsychologischer Überlegungen (siehe z.B. Schulz von Thun (1981) und der Konzeption von Argyris. So verlangt das Thematisieren von Abwehrverhalten und organisationaler Handlungsmodi die Fähigkeit der Metakommunikation.

¹⁷⁰ Dieses Verhaltens-Script wird an anderer Stelle auch als *bypassing-routine* bezeichnet.

¹⁷¹ So ist es Aufgabe im Rahmen einer aktionswissenschaftlichen Intervention bzw. Moderation, sogenannte *self-sealing routines* aufzubrechen (siehe hierzu Argyris 1985, 1997).

zu *defensiven Schlußfolgerungsprozessen, bzw. defensiver Argumentation*¹⁷² (*defensive reasoning*). Prämissen und darauf gründende Schlußfolgerungen werden nicht transparent gemacht¹⁷³. Dies führt letztlich dazu, daß man Motive für Verhalten von Personen oder Gruppen erschließen muß und somit zu einem großen Potential für Mißverständnisse. *Reflexives* Verhalten verlangt nach *Offenheit* und Einladung zur Kritik. Die Definition von Prämissen, die auf der Basis dieser Prämissen (oder auch mentale Modelle, siehe unter 2.6.1.2.) begründeten Schlußfolgerungsprozesse und deren Konsequenzen sollten offen kommuniziert und kritisierbar gemacht werden (Argyris spricht in diesem Zusammenhang von „*productive reasoning*“).

Wie bereits erwähnt, erleichtert eine organisationale Kultur in Anlehnung an Model II das Identifizieren und Korrigieren von Fehlern. Offen Fehler anderer anzusprechen, eigene einzugestehen ohne die Verantwortung auf andere abzuschieben und Entscheidungen und Schlußfolgerungen transparent und kritisierbar zu machen, erfordert eine Kultur des Vertrauens. Auf der anderen Seite unterminiert eine organisationale Kultur in Anlehnung an Model I Offenheit, Risikobereitschaft und Commitment der Organisationsmitglieder.

Folgt man der Logik von Argyris läßt sich u.E. folgende Schlußfolgerung ziehen:

Eine schöpferisch-kreative Kultur, die Lernprozesse höherer Ordnung unterstützt, in der sich interpersonelle Beziehungen und Gruppendynamik minimal-defensiv gestalten und deshalb Handlungstheorien diskursiv erörtert und eventuell verändert werden, ist zugleich eine *Kultur der Offenheit und des Vertrauens*.

2.5.2.2. Ich sehe nicht... Ich höre nicht... Ich spreche nicht... Ich wars nicht!

Im vorigen Abschnitt wurde angeschnitten, wie AbwehrROUTINEN entstehen und sich als Modus in einer Organisation etablieren können.

Wie aber werden aus Organisationsmitgliedern Personen, die diese AbwehrROUTINEN verteidigen?

Hat sich ein defensives Muster in einer Organisation etabliert, ist es ein leichtes, das zu tun was die allermeisten Organisationsmitglieder tun: sich hinter diesem Muster zu verstecken, welches, wie wir bereits gesehen haben, per definitionem schwer thematisierbar ist und somit zugleich Schutz bietet.

¹⁷² Zum Konzept der *Leiter der Schlußfolgerungen* siehe Abschnitt 2.6.1.2.

¹⁷³ Argyris und Mitarbeiter bezeichnen dies als *private testing*.

Organisationsmitglieder, die sich jedoch in hohem Maße für die Leistung der Organisation verantwortlich fühlen, finden sich sehr schnell in einem „double bind“¹⁷⁴ wieder. Die schiere Akzeptanz der Situation widerspricht ihrem Sinn für Integrität und produziert einen Zustand der Spannung. Unterschiede in (möglichem bzw. akzeptiertem) Verhalten und Einstellungen provozieren *kognitive Dissonanzen* (Festinger 1957), die zu einer Redefinition von Verantwortung oder Autorität führen.

Argyris bezeichnet dies als *fancy footwork*: „Fancy footwork includes actions that permit individuals to be blind to inconsistencies in their actions or to deny that these inconsistencies even exist, or, if they cannot do either, to place the blame on other people“ (Argyris, 1990, S. 46).

Organisationale Abwehrrouninen zeigen einen ausgesprochenen „sich selbst versiegelnden“ Charakter. Konstruktive Kräfte, mit dem Ziel, das organisationale Abwehrmuster zu durchbrechen, werden systematisch unterminiert und enden häufig in einem „burn-out-Syndrom“ derer, die vergeblich versuchen gegen den Strom der Kultur zu schwimmen.

Als *malaise* bezeichnet Argyris ein „pathologisches“ Cluster an Reaktionen auf die Wahrnehmung von Kontrollunfähigkeit hinsichtlich stabiler Defensivmuster, was dem Bild von Pontius Pilatus gleicht: seine Hände in Unschuld zu waschen.

Als Symptome von *organizational malaise* nennt Argyris (1990, S. 60):

- Das Suchen und Finden von Fehlern innerhalb der Organisation, ohne jedoch für die Korrektur dieser Fehler die Verantwortung zu übernehmen.
- Akzentuierung negativer Dinge und Entwertung positiver Dinge, mit dem Ziel, eigene Hilflosigkeit und Distanzierung zu legitimieren.
- Ein Bekennen zu Werten, die nicht implementierbar sind, sich aber zu verhalten, als ob dem nicht so wäre.

2.5.2.3. Fehler, die keine Fehler sind: *skilled incompetence*

Abwehrverhalten resultiert in Mißverständnissen, Verzerrungen und provoziert letztlich ein sich selbst versiegelndes organisationales Abwehrmuster. Würde man

¹⁷⁴ Der Begriff geht auf Bateson (1988) zurück und soll an dieser Stelle zum Ausdruck bringen, daß sich eine Person zwischen unvereinbaren Kräften bewegt (z.B. im Fall kontradiktorischer Ziele). Siehe auch Watzlawick (1996).

Organisationsmitglieder, Gruppen oder Abteilungen fragen, läge die Etablierung eines solchen Musters mit Sicherheit nicht in deren verlautbarten Absicht.

Folgt man der Logik des oben postulierten Handlungsmodells, erzeugen also (defensive) Verhaltensweisen unerwünschte Resultate (z.B. eine reduzierte Effektivität). Führen Aktionsstrategien nicht zu den gewünschten Konsequenzen, liegt folglich ein sogenannter *mismatch* oder *error* vor. Falsch! Argyris spricht in diesem Zusammenhang von einem sogenannten *designed error*, da er durch die gelernte und automatisierte Anwendung der Model I Gebrauchstheorie zustande kommt. Handlungsprämissen und Aktionsstrategien sind nicht auf Fehlerentdeckung und –korrektur ausgerichtet, sondern auf das Umgehen der Auseinandersetzung mit Peinlichkeit und Bedrohung. Diese Ziel wurde durch ein Model I konformes Verhalten erreicht, d.h. es liegt ein *match* vor!

Argyris bezeichnet die Produktion dieser *designed errors* als *skilled incompetence* (gelernte Inkompetenz).

Model I Aktionsstrategien sind gelernt und laufen aus diesem Grunde spontan und automatisiert ab. Der Preis ressourcenschonender¹⁷⁵, schneller und automatisierter (unbewußter) Prozesse sind mangelnde *Reflexion* und Systemdistanz.

„Whenever errors are due to skilled unawareness and incompetence, we must keep in mind that the errors are designed although we may not be conscious of the design“ (Argyris 1990, S. 22).

2.5.3. Rahmenbedingungen des Lernens: die Rolle der Führung

Obwohl individuelle Gebrauchstheorien zur Konstitution organisationaler Gebrauchstheorien beitragen, scheint es doch ein hoffnungsloses Unterfangen zu sein, als Individuum, durch exemplarisches Praktizieren einer alternativen Gebrauchstheorie, zu versuchen, eine institutionalisierte Gebrauchstheorie zu verändern. Um die *Kollektivierung* einer neuen Gebrauchstheorie zu ermöglichen, müssen gewisse Rahmenbedingungen erfüllt sein. Die Schaffung dieser Rahmenbedingungen ist laut Argyris eindeutig Aufgabe des Managements.

¹⁷⁵ Automatisierte Prozesse haben durchaus einen adaptiven Charakter. Ein häufig Erwähnung findendes Beispiel, ist das Autofahren. Während ein Anfänger fast alle Aufmerksamkeit in die sachgerechte Bedienung der Technik investiert, laufen bei einem geübten Autofahrer diese Prozesse automatisiert und bisweilen sogar unbewußt ab, was Ressourcen z.B. für die Beobachtung des umgebenden Verkehrs freigibt. Zur Ambivalenz automatisierter Prozesse siehe Dörner (1989).

Das Konzept von Argyris et al. folgt somit einem top-down Ansatz. Argyris betont, daß es als zweifelhaft zu erachten sei, daß Untergebene neue Handlungen und Lernsysteme implementieren könnten, wenn sie nicht von den „top people“ unterstützt würden.

Die aktionswissenschaftliche Intervention setzt am Individuum an. Das Individuum ist genauso Entdecker einer neuen Gebrauchstheorie, wie auch die Kraft für die *Kollektivierung* derselben. Ohne explizit darauf zu rekurrieren, ist in der Konzeption von Argyris und Mitarbeitern die „dominant coalition“, d.h. diejenigen Organisationsmitglieder, welche die Macht haben, Strategien, Ziele und Struktur der Organisation zu beeinflussen, der Promotor organisationaler Lernprozesse.

Die Führungsperspektive im *kulturorientierten Ansatz* beschreibt Klimecki (1997) mit dem Bild der „Organisationstherapie“. „Die wesentliche Aufgabe der Führung besteht darin, Defensivroutinen aufzudecken, sie diskussionsfähig werden zu lassen und Überwindungsmöglichkeiten aufzuzeigen. [...]. Im Zuge dieses Prozesses müssen gegenwärtig aktuellen Gebrauchstheorien [...] offengelegt und mit dem beobachteten Fehlverhalten der Organisation in Verbindung gebracht werden“ (ebd. S. 88-89).

Diese Aufgabe kann berechtigterweise, durch den sich selbst versiegelnden Charakter der Model I Gebrauchstheorie, als schwierig erachtet werden. Die empirischen Befunde (siehe Argyris 1997) sind u.E. allerdings durchaus ermutigend.

Im folgenden Abschnitt soll der Begriff der *Unternehmenskultur* eingeführt werden.

Der Begriff der Kultur befindet sich, häufig unbemerkt, in aller Munde: man spricht von Vertrauenskultur, Kommunikationskultur, Lernkultur, Streitkultur, usw..

Genauer betrachtet ist der Begriff der Unternehmenskultur, ähnlich wie der Begriff des organisationalen Lernens, nicht mehr als eine Metapher; ein operationales Konstrukt, das es mit Leben zu füllen gilt. Edgar Schein hat einen vielversprechenden Versuch unternommen, das Konstrukt der Kultur zu konkretisieren und ihm zu einem übergreifenderen Verständnis zu verhelfen.

Für ein Verständnis des Phänomens des organisationalen Lernens, vor allen Dingen von Lernprozessen höherer Ordnung, ist u.E. der Begriff der Kultur unumgänglich. „Die Kultur spiegelt letzten Endes das Bemühen der Gruppe, interne und externe

Schwierigkeiten durch Lernen zu bewältigen, und stellt somit einen Extrakt des Lernprozesses dar“ (Schein 1995, S. 73).

2.5.4. Weshalb ist Unternehmenskultur so wichtig?

Im gleichnamigen Vorwort der 1995 in deutscher Sprache erschienen Monographie, „Unternehmenskultur -ein Handbuch für Führungskräfte-“, nennt Schein (1995, S. 10-11) hierzu vier wesentliche Punkte:

1. Eine Analyse der Kultur erhellt *subkulturelle dynamische Prozesse* innerhalb des Unternehmens. Diese erschweren eventuell die Kommunikation zwischen Unternehmensbereichen und Abteilungen und verhindern eine ganzheitliche Orientierung innerhalb prozessualer Strukturen.
2. Die Analyse der Kultur führt zu einem besseren Verständnis *der Wirkung neuer Technologien* in Unternehmen.
3. Eine Kulturanalyse ist wichtig für ein *Management über nationale und ethische Grenzen hinweg*. Dies scheint vor allem im Zeitalter der Globalisierung, strategischer Allianzen und Unternehmensfusionen von besonderer Bedeutung.
4. Für die *Evaluation der Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsfähigkeit* eines Unternehmens ist ein Verständnis für kulturelle Prozesse sehr bedeutsam. Vor allem bei Prozessen des Wandels in Unternehmen ist letztlich die Kultur der Grund, auf dem die Saat der Veränderung aufgeht. Wann besteht z.B. die Gefahr, daß Veränderungsprozessen mit Widerstand begegnet wird? Wie oft ist es schon vorgekommen, daß eine im Grunde gute Idee nicht umzusetzen war und eigentlich niemand so genau wußte warum?

So schreibt Schein (ebd. S. 90): „[...] wenn sie (die Führungskraft) die Spielregeln nicht kennen und somit Vorgänge weder voraussehen noch begreifen, dann können sie sich auch nicht auf die wichtigen Überlebensprobleme des Unternehmens konzentrieren“ (Ergänzung in Klammern: H.B.).

2.5.5. Definition, Ebenen und Faktoren der Unternehmenskultur nach Schein

Es gibt viele Phänomene, die mit dem Begriff der Kultur assoziiert werden: Spielregeln, Klima, Gruppennormen, Rituale, Traditionen, Routinen, Mythen usw..

Wenn wir von Kultur sprechen, meinen wir in den meisten Fällen etwas Ganzheitliches, etwas Stabiles, eine *Tiefenstruktur*.

Schein (1995, S. 25) definiert die Kultur einer Gruppe¹⁷⁶ als:

„Ein Muster gemeinsamer *Grundprämissen*, das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme *externer Anpassung* und *interner Integration* erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt; und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit diesen Problemen weitergegeben wird“ (Hervorhebung H.B.).

Für ein näheres Verständnis dieser formalen Definition von Kultur ist zunächst eine Darstellung der verschiedenen *Ebenen* der Kultur vonnöten.

Ebenen der Kultur nach Schein (ebd. S. 30):

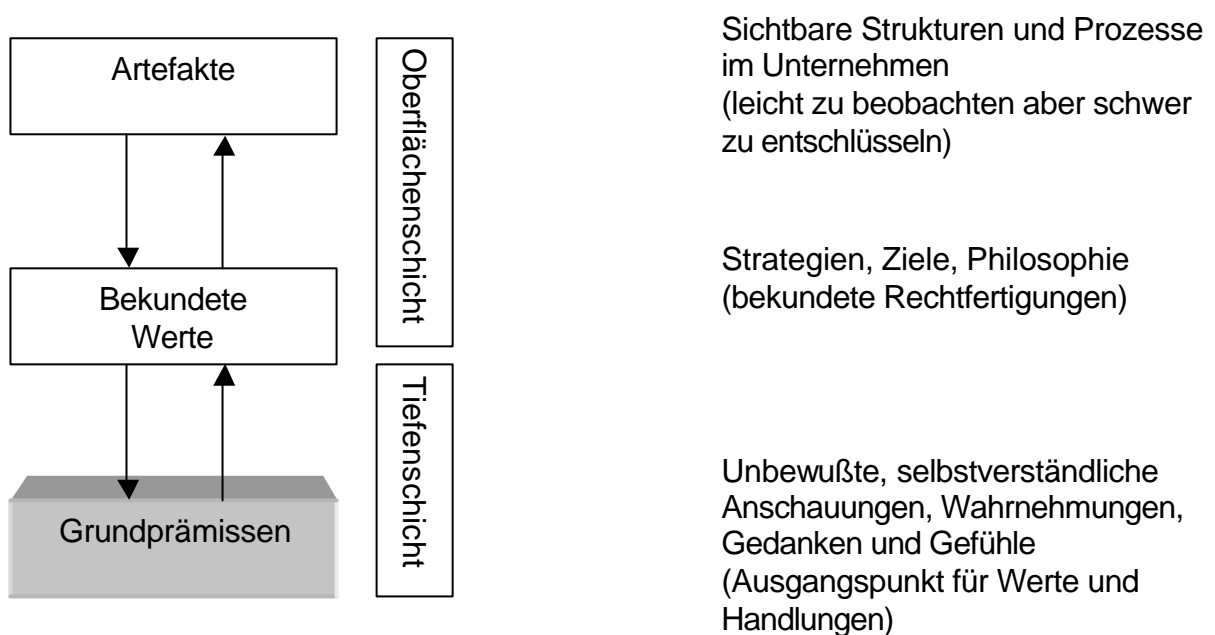


Abbildung 20: Ebenen der Kultur nach Schein (1995). Eigene Darstellung.

Die Ebene der *Artefakte* umschließt nach Schein alle Phänomene der Oberfläche, die man sieht, hört und fühlt, wenn man einer Gruppe und ihrer Kultur begegnet.

¹⁷⁶ Zu einer Definition des Begriffes der Gruppe siehe z.B. v. Rosenstiel in Schuler (1995, S. 322). Letztlich kann davon ausgegangen werden, daß es in einer Organisation, in Abhängigkeit von deren Größe, viele sogenannte *Subkulturen* gibt, obschon vermutlich etliche *Grundprämissen* eine Bedeutung über Subkulturen hinweg besitzen.

Hierzu gehören z.B. die Architektur der räumlichen Umgebung, Technologie und Produkte, Kleidung, Sprechweise, Gefühlsäußerungen, Rituale und Zeremonien, Legenden und Geschichten über das Unternehmen usw..

Die Ebene der *bekundeten Werte* bezieht sich auf Dinge, die Personen sagen bzw. bekunden, z.B.: „Wir müssen eine lernende Organisation werden, um auch in Zukunft konkurrenzfähig zu bleiben!“ Diese Aussage hat an sich nur den Status eines Wertes. Die Angst vor dem Verlust der Konkurrenzfähigkeit beschreibt eine *emotionale Erfahrung*. Ist auch die Gruppe der Meinung, daß die Strategie, eine lernende Organisation zu werden, einer adäquaten Reaktion auf die sich durch die Umwelt stellenden Anforderungen entspricht, stellt sich eventuell ein Prozeß der *kognitiven Umwandlung* ein. Innerhalb dieses Prozesses wird der Wert zunächst in einen *gemeinsamen Wert* und schließlich in eine *gemeinsame Grundprämisse* verwandelt.

Die *Grundprämissen* entsprechen der Tiefenschicht der Kultur. Diese von allen innerhalb eines kulturellen Verbandes als selbstverständlich betrachteten Grundannahmen bilden die Essenz einer Kultur und sind für eine Interpretation der oberflächlicheren Phänomene der Artefakte und bekundeten Werte unerlässlich¹⁷⁷.

Die Grundprämissen sind häufig nicht problematisiert bzw. diskutiert¹⁷⁸ und stellen die fundamentale Basis des Verhaltens der Organisationsmitglieder dar.

Nach der Auffassung von Schein spiegeln sich im Inhalt der Unternehmenskultur die Probleme, vor denen jede Gruppe steht (ebd. S. 62 ff.):

1. *Anpassung und Überleben in ihrem äußeren Umfeld*. Dies bezieht sich auf:
 - *Mission und Strategie*, d.h. dem Erreichen eines gemeinsamen Verständnisses der Kernmission, der Hauptaufgaben und der manifesten wie der latenten Funktionen.
 - *Ziele und Mittel*, d.h. eine Konsensfindung im Hinblick auf Ziele, die sich aus der Kernmission herleiten und die zur Erreichung dieser Ziele adäquaten Mittel.

¹⁷⁷ Schein beschreibt die Gefahr: „Wenn man die Vorgänge in der Tiefenschicht der als selbstverständlich aufgefaßten Prämissen nicht begreift, kann man auch die Bedeutung der oberflächlicheren Phänomene nicht entschlüsseln und sie unter Umständen sogar mißdeuten, weil man naturgemäß dazu neigt, die eigenen kulturellen Vorgaben auf die beobachteten Phänomene zu projizieren“ (Schein 1995, S. 34).

¹⁷⁸ Das heißt, sie werden in der Regel gar nicht bewußt wahrgenommen (Geißler 1995).

- *Bewertung*: Konsensfindung im Hinblick auf die Kriterien der Bewertung der Leistungsfähigkeit der Gruppe.
 - *Korrektur*: Konsensfindung, was geeignete Strategien betrifft, wenn die Ziele nicht erreicht werden.
2. *Das Management der internen Integration*, um die Fähigkeit zum Überleben und zur Anpassung zu gewährleisten.
- *Schaffung einer gemeinsamen Sprache und konzeptioneller Kategorien*. Kommunikationsmöglichkeit stellt eine basale Voraussetzung für die Etablierung einer Gruppe und somit der Schaffung einer Kultur dar. Sinnstiftende Kategorien beeinflussen die Wahrnehmungsmöglichkeit und sind notwendige Voraussetzung koordinierter Tätigkeit.
 - *Festlegung der Gruppengrenzen und der Kriterien für die Einbeziehung und Ausgrenzung*. Dieser Punkt beschäftigt sich mit dem Aspekt der Mitgliedschaft: wer gehört dazu, wer nicht?
 - *Verteilung von Macht und Status*. Dies bezieht sich auf das Festlegen auf eine Rangordnung, sowie Kriterien für den Erwerb, die Erhaltung und den Entzug von Macht.
 - *Entwicklung von Regeln für Vertrautheit, Freundschaft und Liebe*. Hierbei geht es um die Spielregeln von Beziehungen und somit um die Handhabung von Offenheit und Vertrauen.
 - *Festlegung und Erteilung von Bedrohungen und Strafe*. Es muß sich ein Konsens einstellen im Hinblick auf die Definition symbolischer und tatsächlicher Belohnungen und Bestrafungen sowie die Form ihrer Anwendung.
 - *Erklärung des Unerklärlichen – Ideologie und Religion*. Wie wird mit unerklärlichen und unkontrollierbaren Dingen umgegangen? Bei der Bewältigung solcher Geschehnisse entstehen häufig Legenden und Geschichten (z.B. über das Überleben eines Unternehmens nach einer schwierigen Krisensituation).

Die Grundprämissen oder „basic assumptions“ eines kulturellen Verbandes zu den Dimensionen des Umganges mit dem externen Umfeld und des Management der internen Integration und ihrer Subdimensionen, sollten, folgt man der Logik der

Konzeption von Schein, einen Einblick in die Tiefenschicht der Kultur dieses kulturellen Verbandes ermöglichen¹⁷⁹.

2.5.6. Steuerung der Kultur: Die Rolle der Führung: organisationales Lernen als Entwicklung der Organisationskultur

Führung und Kultur sind für Schein nur zwei Seiten ein und derselben Medaille (ebd. S. 17, S. 28). Hat sich eine Kultur etabliert, so ist es Aufgabe der Führung, wenn notwendig aus der ursprünglich initiierten Kultur auszubrechen und evolutionäre Veränderungsprozesse einzuleiten. „Die Grenzen der eigenen Kultur zu erkennen und die Gabe, sie stetig weiterzuentwickeln, machen den Kern der Führungsqualität aus [...]“ (ebd. S.17).

Bei der Etablierung, d.h. der Verankerung und Vermittlung von Kultur, spielen für Schein „charismatische¹⁸⁰“ Führungspersönlichkeiten eine bedeutsame Rolle.

Als Mechanismen der Kulturverankerung unterscheidet Schein:

1. *Primäre Verankerungsmechanismen*, z.B. was Führungspersönlichkeiten regelmäßig beachten, beurteilen und kontrollieren; die Reaktion auf problematische Ereignisse und Krisen im Unternehmen; überwachte Kriterien der Zuteilung knapper Ressourcen; bewußte Vorbildfunktion (vollständig hierzu: ebd. S. 186).
2. *Sekundäre Mechanismen der Artikulierung und Bekräftigung*, z.B. die Gestaltung und Struktur des Unternehmens; Rituale und Bräuche; Gestaltung der Räumlichkeiten, Fassaden und Gebäude; Geschichten, Legenden und Mythen über Menschen und Ereignisse (vollständig ebd. S. 186).

Der Logik der bisherigen Ausführungen folgend, läßt sich in Anlehnung an Geißler (1995, S. 135) folgendes Modell einer durch Führung angeleiteten Veränderung von Grundprämissen, entfalten:

¹⁷⁹ Schein formuliert zusätzlich noch abstraktere Ebenen, zu denen sich Grundprämissen herausbilden, wie: 1. Das Wesen der Wirklichkeit und Wahrheit, 2. Das Wesen der Zeit, 3. Das Wesen des Raumes 4. Das Wesen des Menschen, 5. Das Wesen menschlicher Handlungen und 6. Das Wesen menschlicher Beziehungen (Schein 1995, S. 92 ff.). Auf diese u.E. sehr wichtigen Kategorien, kann aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden.

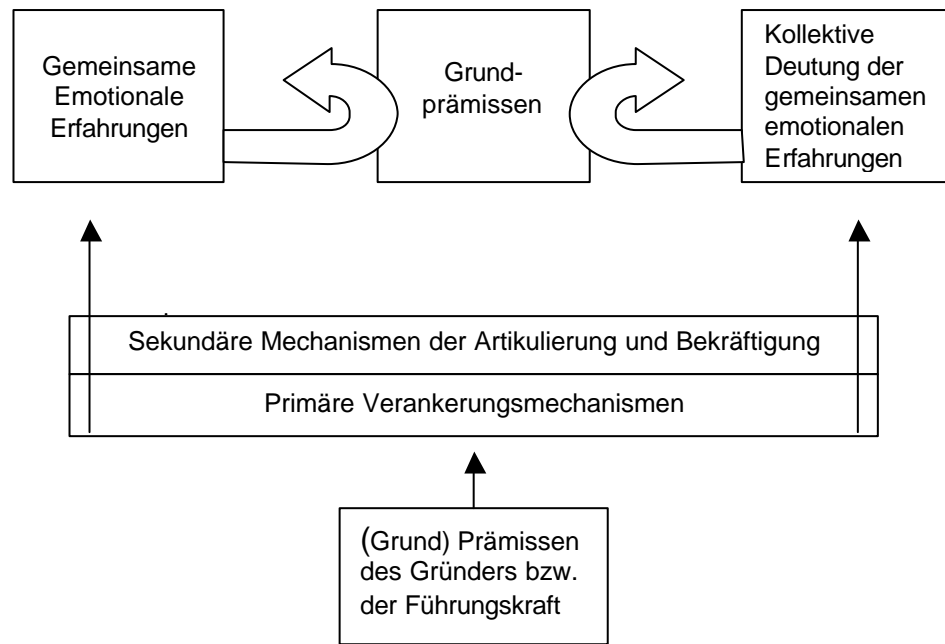


Abbildung 21: Durch Führung angeleitetes Organisationslernen. Eigene Darstellung in Anlehnung an Geißler (1995).

Organisationales Lernen kann im Rahmen der Konzeption von Schein u.E. als Entwicklung der Tiefenschicht der Organisationskultur, d.h. der Grundprämissen oder „basic assumptions“ verstanden werden.

Schein differenziert zwei Lerntypen¹⁸¹: das *Problemlösungslernen* und *Vermeidungslernen*, die sich wesentlich in ihrer Motivation unterscheiden und sich auf den ersten Blick an einem *behavioristischen Lernmodell* orientieren. Während das Problemlösungslernen eine adäquate Strategie darstellt, angestrebte Bedingungen zu erreichen, entspricht das Vermeidungslernen der Beseitigung eines vorhandenen Ungleichgewichtes.

Die von Schein entfaltete Konzeption kann u.E. *nicht* im Rahmen einer rein behavioristisch ausgerichteten Theorienbildung verstanden werden.

¹⁸⁰ Schein schreibt: „Eines der Hauptelemente dieser geheimnisvollen Eigenschaft besteht nämlich zweifelsfrei in der Fähigkeit der Führungspersönlichkeit, zentrale Prämissen und Werte auf eindringliche und klare Weise zu präsentieren“ (ebd. S. 184).

¹⁸¹ In einer späteren, am Prozeß des „Change Management“ ausgerichteten Veröffentlichung (Schein 1995a), unterscheidet Schein 3 Arten des Lernens: 1. Aneignung von Wissen und Einsichten, 2. Verhaltens- und Fähigkeitslernen, 3. Emotionale Konditionierung und erlernte Ängste. Diese sind u.E. wenig elaboriert und stellen keine Erweiterung der ursprünglichen Konzeption von Schein dar, sondern zeigen eher die Tendenz zu einen stärkeren Rekurs auf ein behavioristisches Lernmodell. Problemlösungslernen und Vermeidungslernen kommen selten in Reinform vor. Trotz einer entfernten Ähnlichkeit zu den Begriffen des Veränderungs- und Verbesserungslernens kann, ausgehend von der Konzeption von Schein, nicht von unterschiedlichen Lernniveaus gesprochen werden.

Geißler entfaltet die von Schein implizit vorgenommene kognitionspsychologische Erweiterung des behavioristischen Lernmodells entlang der *Hypothesen über Wirkungszusammenhänge*¹⁸² und dem Wesen der *Grundprämissen* (siehe Abbildung 22).

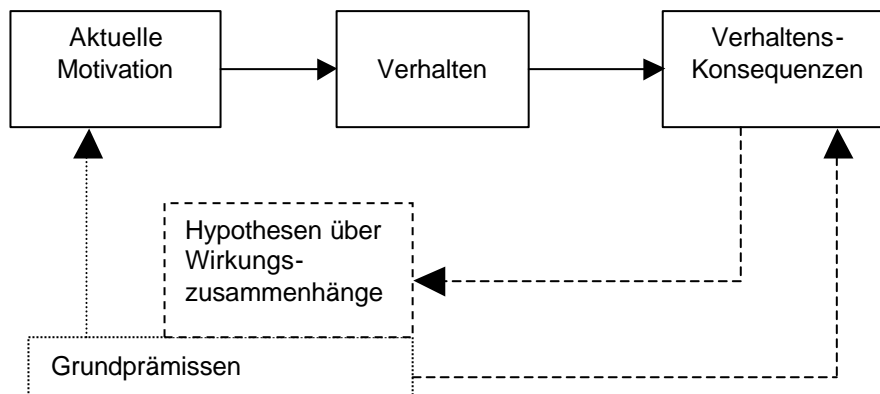


Abbildung 22: Kognitionspsychologische Erweiterung (gestrichelt) des behavioristischen¹⁸³ Lernmodells. Eigene Darstellung in Anlehnung an Geißler (1995, S. 112).

Die Verknüpfungen von Handlung-Handlungsfolge Sequenzen sind durch selektive, attributive und evaluative kognitive Prozesse gefärbt. Hypothesen über Wirkungszusammenhänge können wiederum nicht losgelöst von den verhaltenssteuernden Grundprämissen betrachtet werden. Verhaltenskonsequenzen werden vor dem Hintergrund der Grundprämissen und Hypothesen interpretiert. Zwischen den in der Darstellung aufgeführten Elementen entsteht ein reges Spiel an Wechselwirkungen und Interdependenzen.

Für eine weiterführende Diskussion der Integration der Konzeption von Schein in ein Modell organisationalen Lernens, siehe die u.E. nicht gänzlich unproblematische Entfaltung von Harald Geißler (1995, S.107 ff.).

¹⁸² Verhalten wird, entlang von „mental Modellen“ bzw. „cognitive maps“, mit Verhaltenskonsequenzen in Verbindung gebracht. Geißler schneidet hier den Aspekt der „selektiven Aufmerksamkeit“ an, d.h. Subjekte nehmen häufig nur eigene Verhaltensweisen wahr, die mit positiven Konsequenzen verbunden sind.

¹⁸³ Bereits die Verwendung des Begriffes der *Motivation* ist u.E. als nicht sehr behavioristisch zu betrachten! So passen viele in der Motivationsforschung untersuchten Phänomene nicht in eine simples Stimulus-Response Paradigma.

2.5.7. Die Entschlüsselung der Kultur: die „klinische“ Vorgehensweise

Schein wählt für die Gewinnung der Daten und Informationen einen *klinisch-ethnographischen* Ansatz. Forscher und Klient gehen ein Subjekt-Subjekt Verhältnis miteinander ein, das im Rahmen eines Konsultationsmodelles den Schwerpunkt auf Befragung und Hilfe zur Selbsthilfe setzt. Hierbei zeigen sich ganz deutlich die Parallelen von Aktionsforschung (Abschnitt 2.5.1.) und einer *klinischen* Vorgehensweise, wie sie von Schein vertreten und praktiziert wird.

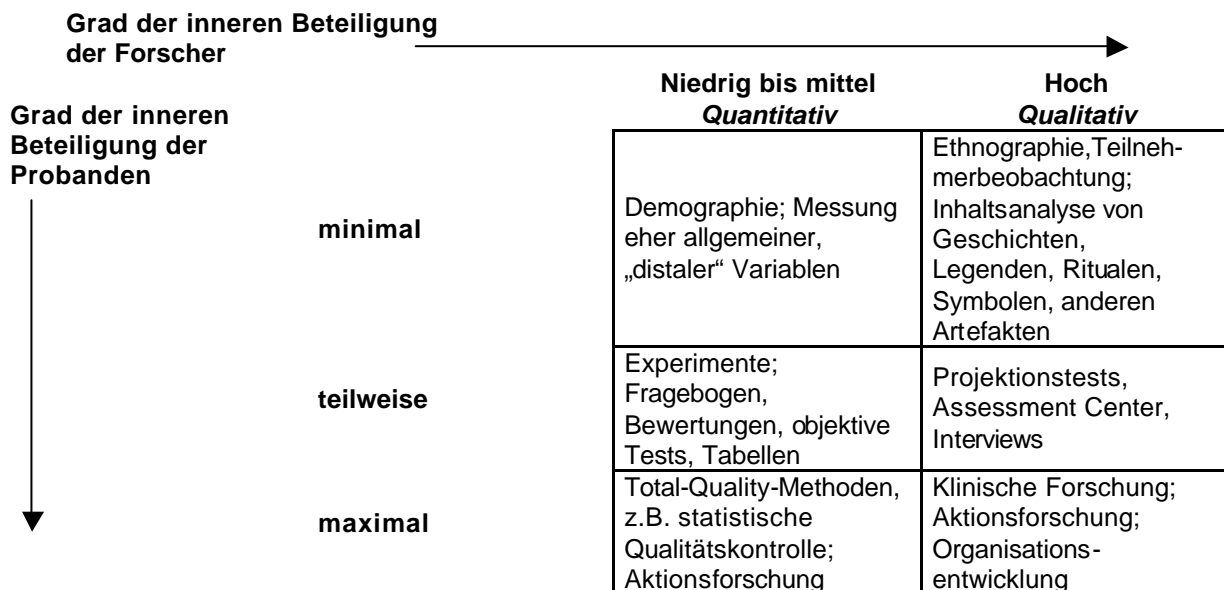


Abbildung 23: Kategorien der Unternehmensforschung. Eigene Darstellung nach Schein (1995, S. 36).

Die von Schein propagierten Methoden der Datenerhebung sind Einzel- und Gruppeninterviews sowie die Nutzung der Möglichkeiten direkter Beobachtungen.

Auf diese Weise hat der Forscher die Gelegenheit: „Die besten Elemente aus dem „klinischen“ Ansatz und dem ethnographischen Beobachtungsmodell miteinander zu kombinieren“ (ebd. S. 36, Hervorhebung durch den Autor).

Um eine Kultur entschlüsseln zu können, ist es nach Ansicht von Schein wichtig, mit dieser Kultur in Kontakt zu kommen. Da sich eine Kultur nicht ohne weiteres offenbart, ist es entscheidend, einen hohen Grad der inneren Beteiligung der Probanden zu erreichen.

Dieser Kulturkontakt¹⁸⁴ entsteht im Rahmen einer Intervention¹⁸⁵ z.B. durch:

- „klinische“ Einzel- und Gruppeninterviews (ebd. S. 142 ff.) mit „Insidern“ und Beobachtung¹⁸⁶,
- die Unternehmensstruktur,
- Artefakte,
- Informationen, Kontrolle und Belohnung,
- Mythen, Legenden, Geschichten und Satzungen,
- Zusätzliche Erhebungen und Einsatz von Fragebögen¹⁸⁷,
-

Bezüglich der Diskussion von Methodologie und der Wahl der Methoden der Datenerhebung, werden wir im Verlauf dieser Arbeit u.a. auf die von Schein vorgeschlagene *klinisch-ethnographische* Vorgehensweise der Kulturanalyse rekurrieren.

2.5.8. Die lernende Kultur: eine Paradoxie?

Versteht man eine *lernende Kultur* als Kultur der Innovation und des steten selbst steuerbaren Wandels, so steht dies in einem gewissen Widerspruch zu einer stabilisierenden und konservativen Definition von Kultur.

Ein lernende Kultur kann von dieser Perspektive als eine stabile Instabilität betrachtet werden. Stabil ist die Prämisse, sich als eine lernende Kultur zu begreifen und zu handeln; instabil der mit dem Lernen verbundene, stete Wandel¹⁸⁸.

Schein bemüht sich um einen Beschreibungsversuch der Merkmale einer *lernenden Kultur*.

¹⁸⁴ Zu Risiken und ethischen Problemen einer Kulturanalyse siehe Schein (ebd. Kapitel 10).

¹⁸⁵ So geht der „klinische“ Ansatz laut Schein von einer weiteren grundlegenden Voraussetzung aus: „*Man versteht ein System am besten, wenn man es zu verändern versucht*“ (ebd. S. 37, Hervorhebung durch den Autor).

¹⁸⁶ Z.B. die Beobachtung von Interaktionen aber auch von Reaktionen auf die kulturelle Analyse und Intervention.

¹⁸⁷ Laut Schein können Fragebogendaten nur als Artefakte der Kultur betrachtet werden, die es in Anlehnung an die Ergebnisse von Interviews und Beobachtungen zu interpretieren und entschlüsseln gilt (ebd. S. 155). Entsprechend werden die Fragebogenergebnisse der vorliegenden Arbeit in den Kontext von Interviews und Beobachtung eingebettet werden.

¹⁸⁸ Siehe hierzu: Lei, Hitt & Bettis (1996).

Im folgenden sollen kurz die wesentlichen Elemente der Grundprämissen einer lernenden Kultur in Anlehnung an Schein (1995, S. 298 ff.) aufgegriffen werden:

- Die Kultur sollte eine Kernprämisse aufweisen, derzufolge das Umfeld des Unternehmens bis zu einem gewissen Grad beherrscht werden kann¹⁸⁹.
- Eine angemessene Handlungsweise liegt in *proaktiven* Formen der Problembewältigung und des Lernens. „Nicht bestimmte Lösungen zu bestimmten Problemen, sondern der Prozeß des Lernens muß letzten Endes Eingang in die Kultur finden“ (ebd. S. 299).
- *Wirklichkeit und Wahrheit* sind nicht nur in einer einzigen Quelle oder Methode zu finden¹⁹⁰. Mit den Problemen ändert sich auch die Lernmethode.
- Was das Wesen des Menschen betrifft, führt die Grundannahme, Menschen seien faul und passiv („Theorie X“¹⁹¹) über den Mechanismus einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (self-fulfilling-prophecy¹⁹²) zu einem Teufelskreis, der wiederum diese Theorie (X) als bewiesen unterstützt. Eine solche Auffassung über das Wesen des Menschen unterminiert Kooperation und Commitment und führt nach Meinung von Schein schlimmstenfalls zur Etablierung unternehmensfeindlicher Subkulturen.
- Eine Prämisse, sich ausschließlich an der Vergangenheit oder der Gegenwart zu orientieren, erscheint in einem sich rasch wandelnden Umfeld unzweckmäßig. „Man muß weit genug vorausdenken, um die systemische Konsequenzen verschiedener Handlungsstrategien abzusehen, aber man muß sich gleichzeitig auch auf die nahe Zukunft einstellen, um die Wirksamkeit der eigenen Lösungen beurteilen zu können“ (ebd. S. 302).
- Kommunikation und Information sind von zentraler Bedeutung. Es gilt ein weitverzweigtes Kommunikationssystem zu etablieren. Doch nicht nur der Möglichkeit sondern auch der Qualität der Kommunikation kommt eine große Wichtigkeit zu. Kommunikation sollte unter der Prämissen der Offenheit, Aufrichtigkeit und des Vertrauens stattfinden.

¹⁸⁹ Das Gegenteil hiervon wäre eine passiv-reaktive Einstellung gegenüber einer feindlich gesonnenen Umwelt.

¹⁹⁰ Diese integrative Prämisse wäre u.E. im Bereich der Diskussion der wissenschaftlichen Methodologie und Methodik sehr fruchtbar. Es gilt situativ zu entscheiden, wann eine „wissenschaftliche Beweisführung“ und wann ein „klinischer Forschungsprozeß“ mehr entscheidende Erkenntnisse liefern kann (siehe Abschnitt 2.5.7.).

¹⁹¹ Zu der im Rahmen der humanistischen Theorie von McGreogor entfalteten Terminologie der „Theorie X“ bzw. „Theorie Y“ siehe z.B. Holling & Müller in Schuler (1995, S. 49 ff.).

- Subkulturen können Ressourcen und somit Ausgangspunkt von Lernprozessen und Innovation darstellen. Für eine Nutzung dieser Variabilität bzw. Perspektivenvielfalt ist allerdings eine bestimmte kommunikative Austauschbarkeit zwischen den Subkulturen vonnöten.
- Es gilt ein situatives Gleichgewicht zwischen Aufgaben- und Beziehungsorientierung zu etablieren.
- Überwindung einer linearen Kausallogik zugunsten komplexer Denkmodelle, die sich auf die Prämisse stützen, daß die Welt von Natur aus komplex, nicht linear und überdeterminiert ist (siehe hierzu Abschnitt 2.6.1.5.).

Diese Auflistung hat einen integrativen Charakter und verbindet Gedanken aus einer *wissensorientierten* (2.4.), *systemisch-kybernetischen* (2.6.) und einer *kulturellen* (2.5.) Perspektive des organisationalen Lernens.

2.5.9. Die kulturelle Perspektive des organisationalen Lernens: Implikationen für die Praxis

Im letzten Teil dieses Abschnittes soll wiederum die Frage nach Implikationen für Diagnose und Gestaltung des organisationalen Lernens in der Praxis beantwortet werden.

Folgende Aspekte der *kulturellen Perspektive* wurden im Rahmen dieser Arbeit operationalisiert und empirisch erhoben:

- *Offenheit*. Hierbei geht es darum, kein sich selbst versiegelndes limitiertes Lernsystem zu schaffen. Motive für Verhalten sollten transparent kommuniziert bzw. erkundet werden, um Mißverständnisse auszuschließen. Genauso gilt es Schlußfolgerungsprozesse offenzulegen und kritisierbar zu machen. Wie wird z.B. mit Kritik umgegangen? Findet man in einem Vorgesetzten oder Kollegen einen aufgeschlossenen Ansprechpartner oder vermeidet man lieber den Kontakt, um z.B. keine Schwächen eingestehen zu müssen? Offenheit¹⁹³ bedeutet allerdings nicht nur seine Meinung bekunden zu dürfen, sondern bedeutet auch, seine eigenen Annahmen und Prämissen zu hinterfragen und für andere kritisierbar zu machen. Kann man heikle Themen ansprechen und führt dies dann auch zu

¹⁹² Zur genaueren Erläuterung siehe z.B. Brehm & Kassin 1993, S. 132ff.)

¹⁹³ Senge (1998) spricht in diesem Zusammenhang von reflexiver Offenheit.

einem öffentlichen Diskurs der Problematik? Werden peinliche oder bedrohliche Dinge systematisch totgeschwiegen?

- *Vertrauenskultur.* Dieser Punkt bezieht sich vor allen Dingen auf den Umgang mit Fehlern. Gibt es eine Angst vor Fehlern? Wie werden Fehler sanktioniert? Kursieren im Unternehmen Geschichten über Versetzungen oder gar Entlassungen? Eine minimal-defensive und offene Kultur ist auch eine Kultur des Vertrauens. Vertrauen begünstigt ein Gefühl von Sicherheit und somit die Offenheit der Organisationsmitglieder. Angst hingegen provoziert die Suche nach Sündenböcken (scapegoating). Diese und andere Versuche der Kontrolle von Angst fördern u.E. das Denken hinter Gartenzäunen und verhindern ein ganzheitliches Denken innerhalb prozessualer Strukturen.
- *Schaffen gemeinsamer Werte.* Das Schaffen gemeinsamer Werte tangiert den Punkt der *gemeinsamen Vision* (siehe unter 2.6.1.3.). Kulturmanagement bedeutet keine regelmäßige Redefinition der Unternehmenskultur, ein solcher Prozeß würde vermutlich Jahre dauern, sondern die Veränderung einiger weniger Prämissen. Damit eine Prämisse von allen Organisationsmitgliedern geteilt und für diese verhaltenssteuernd wirken kann, ist es wichtig die Mitarbeiter *partizipativ* zu integrieren. Es gilt alle Beteiligten ins Boot zu holen, so daß neue Strategien und Ziele Teil der Tiefenstruktur einer Organisation werden können.
- *Verantwortungsverschiebungen/Rückzug.* Eine häufige Reaktion auf bedrohliche oder peinliche Dinge ist Rückzug (withdrawal¹⁹⁴) und Verantwortungsverschiebung (blame others). Rückzug kommt einen Informationsrückhalt gleich. Häufig weiß man um solche Mechanismen bescheid, sie werden allerdings nicht thematisiert. Informationsrückhalt kann zu defizitären Planungs- und Entscheidungsprozessen beitragen bzw. zu ineffizienten Verzögerungen führen¹⁹⁵.
- *Kommensurabilität* (siehe unter 2.4.6.).
- *Variabilität, Proaktivität und Prozessualität* (siehe unter 2.6.4.).

Etliche der im Rahmen der Ausführungen einer kulturellen Perspektive des organisationalen Lernens angesprochenen Elemente lassen sich kaum mit

¹⁹⁴ Siehe hierzu Argyris (1985).

¹⁹⁵ Aus einer wissensorientierten Perspektive des organisationalen Lernens (siehe Abschnitt 2.4.) führt dies natürlich zu Konsequenzen für Verteilung und Zugänglichkeit von Daten, Informationen und Wissen.

konventionellen Methoden der Datenerhebung erfassen. Das Ansprechen sensibler Bereiche ist mit der Gefahr verbunden, mit Bekenntnistheorien (siehe unter 2.5.1.1.) konfrontiert zu werden, welche nicht den organisationalen Gebrauchstheorien entsprechen. Eine integrative Beobachtung wird also zu einem wichtigen Instrument der Analyse von Dimensionen einer kulturellen Perspektive. Hierbei gilt es kommunikatives Verhalten bei Interaktionen¹⁹⁶ und Artefakte in die Analyse mitaufzunehmen.

Abstraktere Konstrukte, wie das in einem Unternehmen vorherrschende Menschenbild, organisationale Abwehrrouninen und der praktische Umgang mit Offenheit, lassen sich oftmals nur indirekt durch die Konsequenzen bestimmter Verhaltensweisen erschließen.

Der von Schein vorgeschlagene „*klinisch-ethnographische*“ Forschungsansatz und der von Argyris vertretene Zweig der *Aktionsforschung* stellen Möglichkeiten der Analyse des Metakonstruktes der Kultur zu Verfügung.

¹⁹⁶ Z.B. bei Meetings, Besprechungen, Vorträgen, usw..

2.6. Die systemisch-kybernetische Perspektive des organisationalen Lernens

Im folgenden Abschnitt soll eine systemisch-kybernetische Perspektive des organisationalen Lernens vorgestellt werden.

Diese wird seit dem Erscheinen des Bestsellers „the fifth discipline“ (1990) häufig mit dem Namen von Peter Senge in Verbindung gebracht.

Die in seinem sehr praxisorientierten¹⁹⁷ Werk vorgeschlagenen fünf Disziplinen werden im folgenden vorgestellt. Die fünfte Disziplin des *Systemdenkens* soll die Brücke schlagen zu einer weitergehenden Erörterung systemtheoretischer Theorienbildung und deren Implikationen für die organisationale Praxis.

Es soll der Frage nachgegangen werden, was systemisches Gedankengut zur organisationalen Praxis und somit zum organisationalen Lernen beitragen und wie es unser Denken beeinflussen kann. Desweiteren wird erörtert, welche Konsequenzen für das Bild und die Definition einer lernenden Organisation entstehen.

2.6.1. Die fünf Disziplinen zum Aufbau einer lernenden Organisation

Die von Senge postulierten fünf Disziplinen sind:

- *Personal Mastery*,
- *Mentale Modelle*,
- *Gemeinsame Vision*,
- *Team-Lernen*,
- und *Systemdenken* als fünfte Disziplin.

2.6.1.1. Personal Mastery

Senge et al. (1997) schreiben: „Man lernt, sein persönliches Können stetig auszuweiten, um die Ergebnisse zu erzielen, die einem wirklich wichtig sind, und man schafft eine Organisationsumwelt, die alle Mitglieder ermutigt, sich selbst in die Richtung ihrer selbstbestimmten Ziele und Absichten zu entwickeln.“

Bei *Personal Mastery* geht es also darum menschliche Potentiale zu aktivieren und nutzbar zu machen. Es geht um den Aufbau einer *persönlichen Vision*, mit der damit

verbundenen Kraft einer sogenannten *kreativen Spannung*. Diese kreative Spannung entsteht durch die Diskrepanz von Status Quo (wo jemand steht) und Vision (wo jemand gerne stehen möchte). Die persönliche Vision kann somit als Anker betrachtet werden, von dem eine Sogwirkung ausgeht.

Lernen heißt in diesem Zusammenhang: „[...]“, daß man die Fähigkeit erweitert, die Ergebnisse zu erzielen, die man im Leben wahrhaft anstrebt“ (Senge 1998, S.174).

Senge beschreibt *Personal Mastery* als eine lebenslange Disziplin: „Menschen mit einem hohen Grad an *Personal Mastery* leben, um zu lernen. *Sie kommen niemals an*“ (Hervorhebung durch den Autor, ebd. S. 175). Als Widerstände gegen diese Disziplin arbeitet Senge vor allen Dingen drei Umstände heraus:

1. Die Inkompatibilität mit der traditionellen Unternehmenspraxis, bedingt durch die Problematik der Quantifizierbarkeit von Konzepten wie Intuition oder persönliche Vision.
2. Die gängige Praxis *negativer Visionen*. Häufig wissen wir eher was wir vermeiden, denn was wir für positive Ziele¹⁹⁸ erreichen wollen.
3. Überzeugungen der Machtlosigkeit, die als Gegenkraft die kreative Spannung abschwächen (siehe hierzu: Senge 1998, S. 193).

Schließlich trägt die Gestaltung von Arbeitsplätzen ganz wesentlich zur Disziplin der *Personal Mastery* bei. So wird ein Akkordarbeiter am Fließband vermutlich eher selten nach seiner persönlichen Vision befragt!

2.6.1.2. Mentale Modelle

„Mentale Modelle sind tief verwurzelte Annahmen, Verallgemeinerungen oder auch Bilder und Symbole, die großen Einfluß darauf haben, wie wir die Welt wahrnehmen und wie wir handeln“ (ebd. S. 17).

Senge bezieht sich bei der Entfaltung dieser Disziplin explizit auf die Arbeit von Chris Argyris (Abschnitt 2.5.).

Wie bereits durch die Darstellung *aktionswissenschaftlicher* Praktiken deutlich wurde, erfordert der Umgang mit mentalen Modellen einen hohen Grad an Fähigkeit zur *Reflexion*. „Reflexionsfähigkeiten bedeuten, daß wir unsere eigenen Denkprozesse

¹⁹⁷ Senge`s pragmatische Ausrichtung führt allerdings u.E. zu einer großen Distanz zur systemtheoretischen Basis seiner Konzeption.

verlangsamen, damit wir besser erkennen, wie wir unsere mentalen Modelle herausarbeiten und wie sie unser Handeln beeinflussen“ (ebd. S. 234).

Dies geschieht durch:

Das Erkennen von Abstraktionssprüngen.

Dieses Konzept, bekannt als „ladder of inference“¹⁹⁹, wurde ursprünglich von Argyris (z.B. 1990) erarbeitet. Argyris beschreibt kognitive Prozesse, welche uns zu nicht diskutierbaren, oftmals unumstößlichen Überzeugungen führen. Aus einer Menge an in unserer Umwelt vorhandenen Daten (z.B. während eines Gespräches mit einem Kollegen) wählen wir selektiv²⁰⁰ aus und fügen diesen Beobachtungen *Bedeutungen* hinzu²⁰¹. Auf der Basis dieser Bedeutungen werden nun *Annahmen* gebildet und *Schlußfolgerungen* gezogen, die wiederum als Basis für die von uns entwickelten *Überzeugungen* dienen. Diese Überzeugungen leiten auf der einen Seite, welche Daten in Zukunft wahrgenommen werden, und auf der anderen Seite unser beobachtbares Handeln. Rick Ross (Senge et al. 1997, S. 280) fügt in seinen Ausführungen über die „Leiter der Schlußfolgerungen“ diesem Prozeß eine *reflexive Schleife* hinzu. Diese soll zu einem reflexiven Vergleich von entwickelten Überzeugungen²⁰² und beobachtbaren und ausgewählten Daten beitragen.

Das Offenlegen der sogenannten linken Spalte.

Dieses Konzept geht wiederum auf Chris Argyris (ausführlich z.B. Argyris 1985) zurück. Während in der rechten Spalte eines in der Mitte geteilten Papiers ein

¹⁹⁸ Zum Prozeß der Zielsetzung, der Gefahr von Globalzielen und dem Konzept der mittelfristigen *effizient-divergenten* Zielsetzung nach Rainer Österreich, siehe Dörner (1989, S. 80).

¹⁹⁹ Mit dem Begriff „Leiter der Schlußfolgerungen“ beschreibt Argyris einen verbreiteten mentalen Pfad wachsender Abstraktionen, der zu nicht hinterfragten, festen Überzeugungen führt.

²⁰⁰ Diese Selektivität ist geprägt durch die Wahrnehmungsfähigkeit selbst. Systemtheoretisch betrachtet ist die Referenz der Beobachtung der Beobachter selbst, also Selbstreferenz. Geht man von der Prämisse aus, es handle sich beim Beobachter um eine autopoietisches psychisches System, ist eine unmittelbare und unvermittelte Beobachtung fremder Systeme nicht möglich. Jede Beobachtung ist abhängig vom Operationsmodus des beobachtenden Systems. Ein beobachtendes System kann also nur erkennen, was in seinem eigenen Bezugsrahmen *Sinn* macht.

²⁰¹ Dieser Schritt transformiert unzusammenhängende Daten in uns bedeutsam erscheinende Informationen. Von einer psychologischen Perspektive zeigt sich in diesem Zusammenhang ein Hang zum „kognitiven Konservativismus“ und zu hypothesen-bestätigenden Vorgehensweisen. Aus psycho-ökonomischen Gründen werden Haltungen und Einstellungen eher beibehalten, bzw. wenn möglich, durch Daten und Informationen bestätigt, denn hinterfragt. Argyris (1993) konnte empirisch zeigen, daß Menschen, unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft, zu einer *Gebrauchstheorie* neigen, welche single-loop learning begünstigt (siehe unter 2.5.1.3.).

²⁰² Die reflexive Schleife stellt somit eine Hinterfragung eines (neu entwickelten) mentalen Modells dar.

Gespräch so transskribiert wird wie es an der Oberfläche ablief, dient die linke Spalte dazu, alles zu notieren was gedacht und gefühlt, allerdings nicht kommuniziert wurde. Auf diese Weise werden verborgene Annahmen an die Oberfläche gebracht und *private testing* (siehe Abschnitt 2.5.2.1.) unterbunden.

Gleichgewicht zwischen Erkunden und Plädieren.

Senge (1998) schreibt, die meisten Manager würden zu „Verteidigern“ ausgebildet, die energisch für ihre eigenen Standpunkte plädieren. Dies kann im Rahmen einer Interaktion zu einem eskalierend defensivem Verhalten führen und eine lernfeindliche²⁰³ Atmosphäre begründen. Die Fähigkeit zu *Erkunden*, schafft nicht nur eine lernfreundlichere Atmosphäre und den Zugang zu mehr Daten und Informationen, sondern kann u.U. diese Eskalation verhindern, indem Schlußfolgerungen und Verhalten der Akteure transparent gemacht werden²⁰⁴. „ Zum produktivsten Lernen kommt es normalerweise, wenn Manager Plädieren und Erkunden verbinden“ (ebd. S. 244).

Erkennen von Unterschieden zwischen verlautbarter Theorie (espoused theory-of-action) und praktizierter Theorie (theory-in-use) (zur Erläuterung der Begriffe siehe Argyris 1993, bzw. Abschnitt 2.5.1.1.).

Wie Argyris bei seinen kulturübergreifenden empirischen Arbeiten herausgefunden hat, kann man konsistent Differenzen finden, zwischen dem was wir sagen und den Theorien, die unserem beobachtbaren Handeln zu Grunde liegen²⁰⁵.

Senge et al. (1997) bieten etliche *Techniken* zur Arbeit mit mentalen Modellen an.

Eine sehr wichtige, weil *proaktive* Technik, ist die *Szenarioplanung*. Diese wirkt unserer Neigung entgegen, insgeheim von einer einzig möglichen Zukunftsvorstellung auszugehen. Im Rahmen der Szenarioplanung setzt man sich *antizipativ* mit einer wahrscheinlichen oder aber auch pessimistischen Zukunftsaussicht auseinander (siehe z.B. Gomez & Probst 1987) und entwickelt antizipative Strategien, die auf der einen Seite eine Erweiterung der Perspektiven und auf der anderen Seite die Möglichkeit einer adäquaten und schnellen Reaktion auf (vorweggenommene) eingetretene Entwicklungen bieten.

²⁰³ Um es mit den Worten von Chris Argyris zu beschreiben: self-sealing, over-protective and anti-learning.

²⁰⁴ Siehe hierzu: „productive reasoning“, Argyris (1993).

²⁰⁵ Hierzu findet man auch in der sozialpsychologischen Literatur viele Befunde: z.B. LaPiere (1934), Wicker (1969).

2.6.1.3. Gemeinsame Vision

Eine gemeinsame Vision bedeutet die Förderung von Engagement und Commitment, indem man gemeinsame Bilder einer angestrebten Zukunft entwickelt.

Wie ein Manager des von uns untersuchten Unternehmens trefflich sagte: eine gemeinsame Vision trägt dazu bei, „aus Betroffenen Beteiligte zu machen.“

Senge (1998) differenziert in Abhängigkeit des Grades an Commitment für eine Vision: *Einwilligung*, *Engagement* und *Teilnehmerschaft*. Letztere macht aus einem Organisationsmitglied ein „eingeschriebenes Mitglied“, das sich voll und ganz verantwortlich fühlt, daß eine Vision verwirklicht wird²⁰⁶.

Beim Aufbau einer gemeinsamen Vision unterscheiden Senge et al. (1997), in Abhängigkeit des Ausmaßes der *Partizipation*, fünf Stufen: *Verkünden*, *Verkaufen*, *Testen*, *Beraten* und die *Ko-Kreation* (ebd. S. 364). Die ko-kreative Entwicklung von Visionen und Zielen (bis hin zur Mission²⁰⁷) des Unternehmens impliziert einen hohen Grad an *Partizipation* und ein Gefühl von *Gemeinschaft* und *Mitbestimmung*. Traditionelle Zweckbestimmungen orientieren sich häufig an einem sogenannten „shareholder value“, Wettbewerber aus dem Feld zu schlagen oder ähnlichem. Senge et al. kommentieren diese Unternehmensphilosophie sarkastisch: „Solange dieser Zweck das Unternehmen beherrscht, sind alle angebotenen Möglichkeiten zur „Partizipation“ am Entscheidungsprozeß oder auch nur des Unternehmensdesigns nichts anderes als heuchlerische Manipulationsversuche“ (ebd. S. 380)²⁰⁸.

Visionen von Unternehmen finden sich häufig in deren *Leitbildern* wieder. Auch hier gilt: Unternehmensleitbilder, welche man in Stein gemeißelt vor dem Hauptportal eines Unternehmens finden kann, denen gegenüber sich jedoch niemand verbunden fühlt, sind nicht mehr als eine bauliche Maßnahme. Visionen und Leitbilder müssen mit Leben gefüllt werden, hierzu braucht man *Teilnehmer*, keine *Betroffenen*!

²⁰⁶ Zu möglichen Haltungen gegenüber einer Vision siehe Senge (1998, S. 268).

²⁰⁷ Mission im Sinne des Zweckes des Unternehmens: Wozu sind wir da? Was ist unser Auftrag? Was ist die Bestimmung des Unternehmens?

²⁰⁸ Hier gehen Senge et al. mit den Begriffen Wettbewerb und shareholder value hart ins Gericht. Die Möglichkeit der Legitimation von Planungen und Entscheidungen, welche nicht im Interesse der Mitarbeiter getroffen werden, durch Berufung auf die oben genannten Punkte, lassen sich u.E. allerdings nicht wegdiskutieren.

2.6.1.4. Team Lernen

Die Disziplin des *Team Lernens* beschäftigt sich mit der Etablierung neuer Kommunikationsformen und der Entwicklung kollektiver Denkfähigkeiten.

Die Wichtigkeit der Kommunikation (siehe z.B. Doppler 1992) für die Verteilung von Daten und Informationen, bzw. zur Schaffung einer lernfreundlichen Atmosphäre (siehe Argyris z.B. 1993), sind unbestritten.

Kommunikationsmuster bieten sich:

1. sowohl für die Diagnostik der Lernfreundlichkeit einer Kultur,
2. als auch zur Etablierung einer lernförderlichen Kultur (z.B. Schein 1993) an.

Wie kann es sein, daß man einem Team, welches aus lauter Einzelmitgliedern mit einem IQ von 120 besteht, höchstens einen kollektiven IQ von 63 zubilligen würde?

Anders gefragt: ist eine Fußballmannschaft, welche aus den Top-Spielern einer Nation besteht, zugleich auch ein exzellentes Team?

Senge (1998) argumentiert, daß das wesentliche Merkmal eines relativ schlecht ausgerichteten Teams die Verschwendung von Energie sei. Ein gutes Team: „verfolgt einen gemeinsamen Zweck, eine gemeinsame Vision, und weiß, wie es sich in seinen Anstrengungen gegenseitig ergänzen kann.“



Ein Beispiel für ein schlechtes Team

Ein Beispiel für ein gutes Team

Abbildung 24: Eigene Darstellung in Anlehnung an Senge (1998, S.285/286)

Zwei Techniken, die Senge et al. im Rahmen der Disziplin des Team Lernens anbieten, sind: die *qualifizierte Diskussion* (siehe Senge et al. 1997, S 447 ff.) und der *Dialog*. Während das Hauptaugenmerk des Dialoges²⁰⁹ auf den Aspekten der

²⁰⁹ Senge et al. (1997), beziehen sich bei der Entfaltung des Konzeptes des Dialoges immer wieder auf die Arbeiten von David Bohm (z.B. 1995). Zum Konzept des Dialoges siehe auch Martin Buber (1992).

„herrschaftsfreien“ Erkundung und Entdeckung liegt, ist es Ziel der qualifizierten Diskussion, Entscheidungen zu treffen und/oder zu einer Einigung zu gelangen.

Zuerst einmal gilt es zwischen den oben angesprochenen Formen der Interaktion und dem konventionellen Konzept der Diskussion zu differenzieren.

Während die konventionelle Form der Diskussion häufig mit einem ausgeprägten Plädierstil assoziiert ist und in Extremsituationen zu einem bloßen Schlagabtausch eskalieren kann, zeichnen sich *qualifizierte Diskussion* und *Dialog* durch eine größere Bereitschaft zu *Erkundung* und *transparenten Schlußfolgerungen* und somit einem höheren Grad an *Reflexivität* aus.

Zu Illustrationszwecken bleibt noch ein Ergebnis der 1990 veröffentlichten Studie²¹⁰ des Massachusetts Institute of Technology (MIT), (Womack, Jones & Roos, zitiert aus Litke (1995)) zu berichten. Bei der Untersuchung von 90 Automontagewerken in 15 Ländern, wobei das Interesse vor allem im Vergleich westlicher und japanischer Produktions- und Organisationspraktiken lag, wurde die westliche Teambildung als „Teambildung aus Einzelpersonen“ bezeichnet. Dieser Begriff betont „eine verhinderte Integration dieser Einzelpersonen zu einem schlagkräftigen Team“ (Litke, 1995, S. 57).

2.6.1.5. Systemdenken

Die fünfte Disziplin, das Systemdenken, ist der Eckpfeiler von Senge`s Konzeption der lernenden Organisation. „Im weitesten Sinne umfaßt das Systemdenken eine große, relativ amorphe Sammlung von Methoden, Werkzeugen und Prinzipien, die alle darauf zielen, daß man die Wechselwirkungen von Kräften erkennt und sie als Teil eines gemeinsamen Prozesses begreift“ (Senge et al. 1997).

In seinen Ausführungen beschreibt Senge beständig wiederkehrende Strukturmuster, sogenannte *Archetypen*. Um es einfach zu formulieren, entsprechen diese Archetypen Variablen, welche durch *positive*²¹¹ oder *negative Rückkoppelungen* in Verbindung stehen können. Verkomplizierend kommt hinzu, daß die Wirkung von einer Variablen auf eine andere mit Verzögerung eintreten kann.

Der wohl bekannteste Systemarchetyp ist die sogenannte *Problemverschiebung*.

²¹⁰ Diese Studie bezeichnete die Geburtsstunde des Begriffes der „lean production“.

²¹¹ *Positive Rückkopplungen* in einem System sind Beziehungen, in denen eine Variable sich direkt oder indirekt selbst so beeinflusst, daß ihre Vergrößerung zu ihrer weiteren Vergrößerung führt und ihre Verkleinerung zur weiteren Verkleinerung (Dörner 1989). Eine Variable mit *negativer Rückkopplung* hat die Tendenz einen bestimmten Zustand aufrechtzuerhalten (Homöostase).

Ein Problem wird an der Oberfläche angegangen, was nur zu einer kurzfristigen Besserung führt: es werden eigentlich nur die durch ein Problem hervorgerufenen Symptome kuriert. Eine *ganzheitliche* Lösung des Problems würde länger dauern, wäre auf Dauer allerdings wesentlich effektiver. Häufig kommt noch erschwerend hinzu, daß die „Nebenwirkungen“ der *symptomatischen* Intervention eine ganzheitliche Lösung in Zukunft erschweren²¹².

Es gilt die *Vernetztheit* von Strukturen zu erkennen um den *Hebel*, d.h. den Punkt einer wirksamen Intervention für eine Steuerungsmaßnahme finden zu können: „Unterm Strich ergibt das Systemdenken die *Hebelwirkung* – die Erkenntnis, wo Handlungen und Veränderungen in den Strukturen zu signifikanten, dauerhaften Verbesserungen führen“ (Senge 1998, S. 143). Die Systemtheorie stellt für die Analyse und Beschreibung dieser Vernetztheit Begrifflichkeiten und Regeln zur Verfügung (Wagner et al. 1995)²¹³.

Wie aber könnte eine Vorgehensweise mit dem Ziel der Identifikation geeigneter Steuerungsgrößen (Hebel) aussehen?

Eine Möglichkeit ist die von Frederic Vester entwickelte Technik des *Papiercomputers* (siehe z.B. Gomez & Probst 1987, S. 37 ff. oder Baumgartner, Häfele, Schwarz, Sohm 1998, S. 146 ff.). Nach der Selektion der relevanten Variablen, werden deren Beziehungen mit dem Ziel untersucht, *aktive*, *passive*, *kritische* und *träge* Elemente innerhalb der Vernetzung zu ermitteln. Diese Klassifikation gibt Aufschluß über Gefahr und Möglichkeiten einer Intervention in einem vernetzten, dynamischen System²¹⁴.

Einer der zentralen Punkte der systemischen Theorienbildung im Bereich der Organisationsforschung ist der Umgang mit *Komplexität*²¹⁵ und die Konsequenzen auf die Steuerung komplexer Systeme. Dietrich Dörner konnte in seinen Studien auf beeindruckende Weise zeigen, daß Menschen oftmals große Schwierigkeiten im

²¹² Letztlich kann schließlich die Lösung des Problems selbst zum Problem werden (siehe hierzu Watzlawick 1992).

²¹³ „Letztlich gesehen, handelt es sich bei der Systemtheorie [...] um eine Universalsprache die Werkzeuge und Sichtweisen zur Beschreibung von Kraftwerken, Flugzeugen, [...], und Organisationen bereitstellt“ (Wagner et al. 1995, S. 13).

²¹⁴ Das Problem des Auflösungsgrades, d.h. der Extraktion der relevanten Variablen ist damit freilich noch nicht gelöst. Nicht in jeder Situation kann eine aufwendige Analyse von Interaktionen zwischen Variablen erfolgen. Manchmal gilt es schnell zu handeln. Den Umstand, hierbei situativ richtig zu entscheiden bezeichnet Dörner (1989) als *operative Intelligenz*.

²¹⁵ Siehe z.B. Malik (1996).

Umgang mit komplexen Systemen haben. Zuerst gilt es jedoch den zentralen Begriff der Komplexität genauer zu fassen.

In Anlehnung an Dörner (1989) differenzieren Wagner et al. (1995) sieben Merkmale einer komplexen Situation:

- eine große *Anzahl* von Variablen,
- *Intransparenz*, z.B. durch das Fehlen entscheidender Informationen²¹⁶,
- *Informationsüberladung*, mit der Konsequenz der Schwierigkeit, zwischen wesentlichen und unwesentlichen Aspekten zu trennen,
- *Zielunklarheit*,
- *Vernetztheit*, also die Art der Verknüpfung einzelner Variablen (was z.B. mit der Konsequenz verbunden sein kann, daß Handlungen an einer bestimmten Stelle unvorhergesehene Auswirkungen an einer anderen Stelle haben können).
- *Polytelie*, d.h., daß man in den seltensten Fällen in einem System nur eine Sache tun kann (siehe Dörner 1989); Ziele einer Handlung können anderen Zielen kontradiktorisch gegenüberstehen,
- *Dynamik*, gleichbedeutend mit dem Umstand, daß komplexe Systeme nicht stillstehen, sondern eine permanente Entwicklungstendenz zeigen²¹⁷.

Senge (1997, 1998) und Gomez & Probst (1987) listen eine Reihe von *Denkfehlern* auf, die im Umgang mit komplexen Systemen häufig vorzufinden sind:

- Es gibt keine „*besten Lösungen*“, sondern Handlungen mit mehr oder weniger Hebelwirkung, bzw. mehr oder weniger (unbeabsichtigten) Konsequenzen in anderen Systembereichen. Kontexte müssen in den meisten Fällen neu evaluiert, Probleme situativ gelöst werden.
- *Probleme sind nicht die Konsequenz einer Ursache*²¹⁸, sondern in ein Netzwerk von Variablen eingebettet, deren Beziehungen, Interaktionen und Kreisläufe es zu erfassen gilt.
- (Systemische) *Ursachen* und (systemische) *Wirkungen liegen in Raum und Zeit nicht eng beieinander*. Es wurden z.B. über lange Zeit Fluor-Chlor-

²¹⁶ Dieses Fehlen an Informationen kann u.a. an der Möglichkeit der Beobachtbarkeit scheitern; z.B. bei Maschinen, die keinen detaillierten Einblick in die von ihnen durchgeführten Operationen zulassen.

²¹⁷ Ein Beispiel für solch ein chaotisches System ist das Wetter.

²¹⁸ Watzlawick (1992) spricht in diesem Zusammenhang von einer „schrecklichen Vereinfachung“.

Kohlenwasserstoffe in die Atmosphäre freigegeben, bevor man zum ersten Mal über den Polen das Ozonloch entdeckte.

- Häufig erweist sich der *leichteste Ausweg als Drehtür* (siehe z.B. den Systemarchetyp der Problemverschiebung). Vorzuziehende *Ganzheitliche Problemlösungen* führen allerdings oftmals zu einer kurzfristigen Verschlechterung, bevor sich eine Verbesserung einstellt.
- *Probleme sind nicht objektiv gegeben* und müssen einfach nur noch klar formuliert werden. Eine konstruktivistische Erweiterung des Systemansatzes legt es nahe, der *Selbstreferenz* der Beobachtung Rechnung zu tragen. Beobachtungen sind *strukturdeterminiert*, d.h. von der Operationsweise des beobachtenden Systems abhängig. Probleme stellen sich also nicht für jeden Beobachter oder Beteiligten gleich dar. Um eine *Perspektivenübernahme* praktizieren zu können, sind *reflexive Fähigkeiten* (siehe unter *mentale Modelle*) von großem Nutzen.
- Ein häufiger Fehler im Umgang mit komplexen Systemen liegt im Umstand unserer *Gegenwartsgefangenheit* (siehe hierzu Dörner 1989). Senge vergleicht dies mit dem Versuch die Bewegung eines Zuges mit einer Kamera festhalten zu wollen. Um den Operationsmodus eines Systems adäquat erfassen zu können, ist es wichtig dessen *Prozessualität* wahrzunehmen. Im Umgang mit komplexen Situationen und langfristigen Entwicklungen neigen wir dazu, große augenfällige Ereignisse wahrzunehmen, bzw. die Probleme zu lösen, die am lautesten schreien. Verborgен bleiben uns jedoch oftmals schleichende Entwicklungen²¹⁹.
- Ein weiterer häufiger Fehler ist die Annahme, daß auf der Basis eines ausreichenden Informations- bzw. Datenpools das *Verhalten von Systemen detailliert langfristig prognostizierbar* wäre. Ergebnisse aus der Chaosforschung belegen, daß das Verhalten von komplexen Systemen langfristig *nicht* mit einer ausreichenden Genauigkeit prognostizierbar ist²²⁰.
- *Den Glauben komplexe Situationen beherrschen zu können*²²¹, bezeichnen Gomez & Probst (1987) als weiteren Denkfehler. „Da wir in komplexen Systemen nie alles wissen können, was wir wissen sollten, lassen sich komplexe

²¹⁹ Senge beschreibt hier das Gleichnis vom gekochten Frosch, der wohl reagiert, wenn er in kochendes Wasser geworfen wird, nicht jedoch, wenn das Wasser langsam und kontinuierlich erwärmt wird.

²²⁰ Zu chaostheoretischen Überlegen und deren Beitrag zum Management lernender Organisationen siehe Heitger (1991). Überlegungen zu einem Bild der Organisation als nonlinear dynamisches System finden sich bei Thiétart & Forgues (1995).

Problemsituationen nicht *beherrschen*.“ Es gilt, die im System vorhandene Eigendynamik bzw. die *Selbstorganisation* in die Gestaltungs- und Lenkungsaktivitäten mit einzubeziehen. Ein Vorgehen *gegen* diese Eigendynamik wäre überdies vermutlich mit einem hohen energetischen Aufwand verbunden und in vielen Fällen (auf Dauer) kontraproduktiv.

Diese Auflistung erhebt nicht den Anspruch vollständig zu sein.

Systemtheoretische Überlegungen fordern auf, sich mit dem Begriff der Komplexität auseinanderzusetzen, ganzheitlich und langfristig zu denken.

Systemtheoretische Überlegungen fordern auf, Grenzen zu sprengen:

- Grenzen zwischen Abteilungs-, Bereichs- und organisationalen Zielen,
- zwischen Organisation und Umwelt
- Arbeit und Beruf,
- aber auch zwischen Nord und Süd, Ost und West.

Systemisches Denken hat mit Verantwortung zu tun. Im Rahmen der Diskussion einiger Begriffe aus der soziologischen Systemtheorie wird im folgenden nochmals auf den Begriff der *Reflexivität* und der *Autonomie* eingegangen, bevor die Implikationen systemtheoretischen Denkens auf eine Definition des organisationalen Lernens erörtert werden.

2.6.2. Reflexion

Willke (1996) entfaltet den Begriff der Reflexion in Anlehnung an Luhmann (z.B. 1975) als die Fähigkeit von Systemen „[...] sich selbst zu thematisieren und sich selbst als (geeignete) Umwelt anderer sozialer Systeme zu verstehen“ (Willke 1996, S. 103).

Diese Definition von Reflexion erscheint besonders unter Betrachtung des Konstruktes der *doppelten Kontingenz*²²² sinnvoll. Der Begriff der *Kontingenz* bezieht sich auf die einem (psychischen²²³ oder sozialen) System in einer

²²¹ Friedrich von Hayek bezeichnet diesen Denkfehler trefflich als „Anmaßung der Vernunft“.

²²² Dieser Begriff wurde von Parsons (1964) in die Soziologie eingebracht.

²²³ Die Ergänzung „psychisches System“, soll betonen, daß u.E. diese Konzepte auch auf die Interaktion von Individuen übertragbar ist.

bestimmten Situation zur Verfügung stehenden Operationsalternativen. Die Wahl einer Handlungsmöglichkeit durch System (X) in einer speziellen Situation (Z) kann allerdings den Handlungsspielraum eines anderen Systems (Y) beeinflussen, indem z.B. die diesem System (Y) zur Verfügung stehenden Operationsalternativen eingeschränkt werden.

Der Umstand der *Komplexität* führt darüber hinaus dazu, daß

1. „es stets mehr Möglichkeiten gibt, als aktualisiert werden können“ (Luhmann, 1972),
2. im Rahmen einer „Mehrfach“-Kontingenz, die Evaluation von Operationsalternativen gemeinsamen Standards²²⁴ folgen sollte, was bei der Selektion kontingenter²²⁵ Handlungen zu *Konflikten* führen kann.

Reflexivität kann in diesem Zusammenhang als Möglichkeit der Schlichtung solcher Konflikte verstanden werden. Reflexivität impliziert *ganzheitliches Denken* über Grenzen hinweg. Ohne das Konzept des Altruismus streifen zu wollen, bedeutet Reflexivität u.a., eigene kurzfristige Vorteile zugunsten eines langfristigen kollektiven Vorteiles auszuschlagen und dient somit der Förderung von *Integration*.

Reflexivität ist nicht gleichbedeutend mit Selbstlosigkeit sondern fördert Weitsicht. Es mag wohl einen kurzfristigen wirtschaftlichen Erfolg bedeuten, Waffen in Länder der dritten Welt zu liefern; betrachtet man allerdings die vielfältigen Konsequenzen, welche z.B. die Notwendigkeit umfangreicher humanitärer Leistungen zur Folge haben können, dreht sich der Spieß eventuell wieder um.

Das eigene Verhalten (unabhängig davon, ob es sich um ein Individuum handelt oder ein soziales Aggregat), dessen Konsequenzen für andere zu betrachten, und in einem reflexiven Prozeß zu thematisieren, vermittelt ein Gefühl von Verantwortung und Einsicht in größere Zusammenhänge.

Diese Erläuterungen zum Konstrukt der Reflexivität sind u.E. anschlussfähig an die Ausführungen einer *kulturellen Perspektive* des organisationalen Lernens (siehe Abschnitt 2.5.). Argyris (z.B. 1985) spannt eine Dimension mit den Polen: *Protektivität* (Ergebnis bzw. Prozeß von *Model OI*) versus *Reflexivität* (Ergebnis bzw. Prozeß von *Model OII*) auf.

²²⁴ U.E. ist diese Idee anschlussfähig an die Ausführungen von Senge im Rahmen der Disziplin des *Team Lernens*: diffuse Ausrichtungen einzelner Teammitglieder führen zu einem großen energetischen Verlust und beeinträchtigen somit die Qualität der Teamleistung.

Reflexivität impliziert, sich in Anlehnung an die sogenannten „governing variables“ von *Model OII* zu verhalten. Reflexiv verhält sich jemand, der versucht, sich der Wirkung seiner mentalen Modelle bewußt zu werden, wie sie entstehen und wie sie eventuell zu *organisationalen Defensiven* beitragen. Es gilt Abstand zu nehmen von den kurzfristigen Vorteilen, peinliche Dinge nicht thematisieren zu müssen (avoid embarrassment²²⁶), anderen die Verantwortung in die Schuhe zu schieben (blame others), sich lieber zu profilieren, als am Ende als Verlierer dazustehen (win don't lose)²²⁷, zugunsten des Zieles ein lernendes System zu erschaffen, von dem auf Dauer alle Beteiligten profitieren.

Es gilt, eigene Motive transparent und *offen*²²⁸ zu kommunizieren, anderen zuzuhören und ihre Meinungen und Perspektiven zu erkunden und zu respektieren.

Eberl (1996) zitiert Maturana & Varela (1987):

„Reflexion ist 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.“

Reflexivität ist ein Prozeß des Thematisierens: mentaler Modelle, der Komplexität von Situationen und Problemstellungen oder aber des Prozesses des Lernens selbst. Reflexivität ist somit ein wichtiger Bestandteil des *Lernens zu Lernen*, ein Prozeß, der in Anlehnung an die Terminologie von Gregory Bateson als *deutero-learning* bezeichnet wird.

Unseres Erachtens ist Reflexionsfähigkeit eine Metadimension zur Beschreibung und Analyse sowie zur Gestaltung einer lernenden Organisation.

²²⁵ Im Sinne einer der Umwelt angemessenen Handlung.

²²⁶ Die Terminologie lehnt sich an die Konzeption von Argyris an und bezeichnet Leitwerte oder Aktionsstrategien der Model I Gebrauchstheorie (siehe Abbildung 17, S. 112).

²²⁷ Senge et al. (1997) thematisieren in diesem Zusammenhang das „in der Führungsetage“ gängige mentale Modell, alles unter Kontrolle haben zu müssen und fordert: „[...] die Bereitschaft, unsere Unsicherheiten, unsere Unwissenheit oder Inkompetenz zu offenbaren, weil wir erkennen, daß dieses Verhalten eine Grundvoraussetzung des Lernens ist.“

²²⁸ Senge (1998) differenziert *partizipative* von *reflektiver* Offenheit. Während er unter partizipativer Offenheit die Freiheit versteht, die eigene Meinung sagen zu können, versteht er unter reflektiver

Befunde deuten darauf hin, daß vor allem in *Krisensituationen* Menschen eher zu einem delegativen *Kontroll-Modell* neigen und den Umstand der Komplexität ausblenden. Dörner (1989) konnte zeigen, daß Probanden in entsprechenden Situationen zu *ballistischem Verhalten* (kein Einholen von Feedback nach Aktionen), und Extremreaktionen (brachiale Interventionen oder aber keine Intervention) neigen. Manchmal ist es wichtig, schnell Entscheidungen zu fällen und sich nicht auf der Suche nach Daten und Informationen zu verirren, doch in den seltensten Fällen ist ein wilder Aktionismus einem reflexiven Entscheidungsprozeß vorzuziehen.

2.6.3. Die Steuerung komplexer Systeme: Autonomie, Selbstorganisation und Kontextsteuerung

Fredmund Malik unterscheidet zwei Arten von Managementtheorien (Malik 1996, S. 49): Eine *konstruktivistisch-technomorphe* und eine *systemisch-evolutionäre*.

Ohne im Detail darauf eingehen zu können unterscheidet er beide Theorientypen anhand sieben dominierender Denkmuster:

Konstruktivistisch-technomorph

Management...

1. ... ist Menschenführung
2. ... ist Führung Weniger
3. ... ist Aufgabe Weniger
4. ... ist direktes Einwirken
5. ... ist auf Optimierung ausgerichtet
6. ... hat im großen und ganzen ausreichende Informationen
7. ... hat das Ziel der Gewinnmaximierung

Systemisch-evolutionär

Management...

- ... ist Gestaltung und Lenkung ganzer Institutionen in ihrer Umwelt
- ... ist Führung Vieler
- ... ist Aufgabe Vieler
- ... ist indirektes Einwirken
- ... ist auf Steuerung ausgerichtet
- ... hat nie ausreichende Informationen
- ... hat das Ziel der Maximierung der Lebensfähigkeit

Etliche dieser Punkte wurden in den bisherigen Ausführungen bereits gestreift.

Welche Konsequenzen entstehen nun durch eine systemische Sichtweise für die *Steuerung komplexer Systeme*?

Offenheit die Bereitschaft, das eigene Denken immer wieder interaktiv in Frage zu stellen; ein

Im Rahmen einer Steuerungstheorie komplexer Systeme werden immer wieder Konzepte wie *Autonomie*²²⁹ und *Selbstorganisation* bzw. indirektes Einwirkung über die *Steuerung von Kontexten* in die Diskussion eingebracht. Eine konsistente Entfaltung dieser Konzepte und eine Einführung der dazu notwendigen Terminologie²³⁰ kann an dieser Stelle leider nicht erfolgen.

Der Umstand einer Prämisse der Komplexität (s.o.) läßt das Streben nach Kontrolle sehr schnell als Farce erscheinen. Dennoch wird das Gefühl die Welt kontrollieren zu können durch naturwissenschaftliche Glanzleistungen immer wieder genährt. Mißerfolge bei der Kontrolle komplexer Systeme werden rationalisiert, indem man Begründungen findet wie: „es ist nur noch eine Frage der Zeit“, „da haben wir uns nicht gebührend angestrengt.“

Selbstorganisation, *lokale Autonomie*²³¹ und *Partizipation* legen eine Idee der „Kontrolle ohne zu kontrollieren“ (Senge 1998, S. 355) nahe. Diese Paradoxie läßt sich durch das Konzept der *Kontextsteuerung* auflösen. Steuerung findet nicht auf einer operativen Ebene, sondern durch das Setzen der Rahmenbedingungen statt, innerhalb derer Raum bleibt für Selbstorganisation und partielle Autonomie.

Selbstverständlich verlangt dies nach qualifizierten Mitarbeitern und ein Menschenbild, welches u.E. mit der von McGregor postulierten „Theorie Y“ (siehe z.B. Holling & Müller in: Schuler 1995) zusammenfällt.

Als einen Leitgedanken für lernende Organisationen, der *Gemeinschaftsnatur des Selbst*, schreiben Senge et al. (1997, S. 28): „Wenn man andere Menschen nicht länger als auszubeutende Objekte, sondern als Mitmenschen betrachtet, mit denen man gemeinsam lernen und sich verändern kann, eröffnet man ganz neue Wege, um zu sich selbst zu finden.“ Ein Selbst- und Organisationsverständnis dieser Natur fordert und fördert u.E. auch eine Arbeitsgestaltung unter Berücksichtigung von Kriterien humaner Arbeitstätigkeiten (Ulich 1994, S. 120).

gemeinsames Erkunden unterschiedlicher Denkweisen.

²²⁹ Zur Definition des Begriffes der Autonomie aus einer systemtheoretischen Perspektive, siehe Willke (1996, S. 69).

²³⁰ Um das Konzept der Autonomie gebührend entfalten zu können, wäre ein raumfordernder Exkurs in die systemtheoretische Terminologie vonnöten. Zur detaillierten Klärung von Begriffen wie Autopoiese, operative Geschlossenheit, Selbst- und Fremdreferenz, mitlaufende Referenz, u.a.m. sei der interessierte Leser auf die Literatur verwiesen.

²³¹ Siehe hierzu die Ausführungen von Senge (1998, S. 349ff.).

2.6.4. Implikationen einer systemischen Sichtweise für eine Definition organisationalen Lernens

Aufbauend auf die Ausführungen zu einer systemisch-kybernetischen²³² Perspektive des organisationalen Lernens, sollen in diesem Abschnitt folgende Fragen beantwortet werden:

1. *Wie definieren Senge und Mitarbeiter organisationales Lernen?*
2. *Welche Formen des organisationalen Lernens unterscheiden die Autoren, welches sind die Auslöser organisationaler Lernprozesse?
In welchem Verhältnis stehen individuelles und organisationales Lernen?*

2.6.4.1. Definitionsversuch

Die Frage nach einer Lerndefinition ist u.E. nicht leicht zu beantworten. In der von Senge (1998) bzw. Senge et al. (1997) publizierten Literatur finden sich mehrere Definitionsversuche.

So schreibt Senge (1998, S. 24): „[...] eine Organisation, die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten. Eine solche Organisation gibt sich nicht damit zufrieden, einfach zu überleben. [...]. Bei einer lernenden Organisation muß sich zu diesem adaptiven ein schöpferisches Lernen hinzufügen, ein Lernen, das unsere kreative Kraft fördert.“

Im Grunde versucht Senge erst gar nicht, eine detaillierte Definition einer lernenden Organisation zu geben. Er entfaltet den Begriff entlang der von ihm postulierten fünf Disziplinen. Immer wieder wird von den Autoren die Wichtigkeit des Verständnisses für systemische Zusammenhänge betont.

Eberl (1996) erschließt folgende Definition organisationalen Lernens: „[...] läßt sich organisationales Lernen dann als eine Verbesserung des *vernetzten, ganzheitlichen* Denkens in einer Organisation konstruieren, das zu *effektiveren Handlungen* führt.“

Diese Definition greift u.E. wesentlich zu kurz.

Wie es der Umgang mit komplexen Fragestellungen nahelegt, gibt es keine besten Lösungen und keine eindeutigen Definitionen. Eine lernende Organisation mag

²³² Zu detaillierten Ausführung der Rolle der Kybernetik in der Managementtheorie sei an dieser Stelle auf die Literatur (z.B. Malik 1996) verwiesen.

bestimmten Mustern folgen und doch in ihren Facetten einzigartig sein. Eine lernende Organisation entspricht viel eher einem Prozeß, denn einem Zustand.

Eventuell um eine *schreckliche Vereinfachung* zu vermeiden oder aber um den unzähligen Definitionsversuchen nicht noch einen hinzuzufügen, verzichten Senge und Mitarbeiter (u.E. bewußt) auf die Formulierung einer eindeutigen Lerndefinition²³³.

2.6.4.2. Modi und Auslöser organisationalen Lernens

Senge unterscheidet *adaptives* von *generativem* Lernen. Auch hier zeigen sich wiederum Parallelen zum Konzept des *lower-level* und *higher-level learning* (Fiol & Lyles 1985) bzw. *single-loop* und *double-loop learning* (Argyris 1978).

Während adaptives Lernen als reaktive Form des Lernens beschrieben wird, bekommt generatives Lernen eine schöpferische, proaktive Konnotation.

Generell unterscheiden im Rahmen der Systemtheorie entfalteter Konzeptionen dermeist mindestens zwei Modi des Lernens bzw. des Wandels. Watzlawick (1992) z.B. entfaltet in seiner systemtheoretisch orientierten Konzeption zur *Theorie und Praxis menschlichen Wandels* zwei verschiedene Formen des Wandels. Unter *Wandel erster Ordnung* versteht er den Wechsel von einem internen Zustand zu einem anderen innerhalb eines selbst invariant bleibenden Systems. Unter *Wandel zweiter Ordnung* versteht Watzlawick eine Metaveränderung, also „jenen Wechsel, der das System selbst verändert“ (Watzlawick 1992, S. 30).

Bei Senge et al. Auslöser organisationaler Lernprozesse zu identifizieren fällt u.E. schwer. Auf einer Mesoebene können alle 5 Disziplinen als Auslöser von Lernprozessen betrachtet werden. So bringt z.B. die Arbeit mit mentalen Modellen eine erhöhte Erkundungsbereitschaft und somit einen vergrößerten Wissenspool mit sich. Auf der anderen Seite könnten Szenarios proaktive Prozesse initiieren, oder aber die Arbeit mit Systemarchetypen Entwicklungen indizieren und einen Problemlösungs- und Lernprozeß anregen. Auf einer Metaebene findet sich als Auslöser organisationaler Lernprozesse die *Vision*. Die Vision einer lernenden Organisation.

²³³ Bezeichnenderweise gibt Senge während eines Interviews zum besten: „Ein Ding das da heißt lernende Organisation gibt es nicht.“

Ein sehr integrativer Vorschlag eines Lernverständnisses bzw. Verständnisses für *Auslöser* organisationaler Lernprozesse findet sich bei Klimecki & Laßleben (1998). Sie beziehen sich bei ihren Ausführungen auf den Informationsbegriff von Gregory Bateson (1988). Bateson beschreibt Information als „einen Unterschied, der einen Unterschied ausmacht.“

Weiter oben wurden bereits die Konsequenzen systemtheoretisch-konstruktivistischer Theorienbildung auf das Phänomen der *Beobachtung* gestreift. Jede Beobachtung ist abhängig vom Operationsmodus des beobachtenden Systems. Ein die Umwelt beobachtendes System, kann nur etwas erkennen, was im Bezugsrahmen des beobachtenden Systems Sinn macht (Willke 1996).

Um nun einen Unterschied wahr-nehmen zu können²³⁴, muß man ihn also erkennen, mit Sinn behaften können. Hätten wir keine Sensoren für ultraviolettes- oder infrarotes Licht, würde eine Beschreibung der Realität vermutlich ohne diese zwei Wellenlängen des Lichtes auskommen müssen. Sie kämen uns buchstäblich nicht in den Kopf und hätten somit keinen Anteil an unserer Konstruktion der Wirklichkeit. Wir würden sie in Planungen und Entscheidungen nicht berücksichtigen und trotzdem müßten wir eventuell Konsequenzen deren Existenz (z.B. in Form eines Sonnenbrandes) erdulden.

Nehmen wir einen Unterschied wahr, weil unser Bezugsrahmen dies zuläßt, kann ein System eine Unterscheidung treffen. Lernen ist somit ein u.U. sich selbst verstärkender Prozeß, da es zu einer Erweiterung des Bezugsrahmens führt und somit wiederum mehr Unterscheidungen getroffen werden können²³⁵, welche eventuell neue Lernprozesse induzieren.

„Je mehr Unterscheidungen eine Organisation verwendet, desto mehr Unterschiede erzeugt sie, desto mehr Informationen erhält sie, desto mehr kann sie lernen“ (Klimecki & Laßleben 1998). Hedberg (1976) schreibt hierzu: „[...] a better organization perceives more, comprehends more of what it perceives, and brings more of this comprehension to bear on decisions.“

²³⁴ Der Wahrnehmung von Unterschieden kommt in der Wahrnehmungsforschung ein wichtiger Stellenwert zu. Watzlawick (1992) zitiert in diesem Zusammenhang: „[...] daß nämlich in einer Welt, in der alles blau ist, der Begriff der Bläue mangels anderer Farben nicht entwickelt werden könnte“ (ebd. S. 19). Um die Farbe blau „begreifen“ zu können muß also auch „nicht blau“ existieren, gegenüber dem blau kontrastiert werden kann.

²³⁵ Und somit durch die Einbettung in einen Bezugsrahmen mehr *Informationen* generiert werden können.

Das Verhältnis von individuellem Lernen zu organisationalem Lernen (detailliert z.B. bei Geißler 1991) entfalten Senge und Mitarbeiter analog zu den meisten anderen Autoren: „Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, daß die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation.“ Individuelles Lernen ist also notwendige aber keine hinreichende Bedingung für organisationales Lernen.

2.6.5. Implikationen einer systemtheoretisch-kybernetischen Perspektive des organisationalen Lernens für die Praxis

Im letzten Teil dieses Abschnittes soll die Frage beantwortet werden, welche Implikationen eine systemisch-kybernetische Perspektive für Diagnose und Gestaltung des organisationalen Lernens in der Praxis haben kann.

Folgende Aspekte der *systemisch-kybernetischen Perspektive* wurden im Rahmen dieser Arbeit operationalisiert und empirisch erhoben:

- *Szenarioplanung/Proaktivität*²³⁶. Werden Visionen für die Zukunft entworfen, eventuell Märkte von morgen bereits antizipativ erschlossen?
Wohin könnten die Entwicklungen bestenfalls/schlechtestenfalls in den nächsten 2 Jahren gehen? Werden Projekte in Angriff genommen, welche momentan unter Umständen einen kleinen Anteil am Deckungsbeitrag haben, in Zukunft aber ein innovatives Know-how liefern?
- *Standardlösungen*. Während Standardlösungen auf der einen Seite zu einer Entlastung führen, ein Prozedere sozusagen „automatisieren“, können sie auf der anderen Seite eine kontraproduktive Normierung von Reaktionen auf variable Situationen darstellen (siehe hierzu z.B. Hedberg 1976, Dörner 1989). In der Praxis werden Aussagen wie: „Das machen wir so, weil wir das schon immer so gemacht haben“ als Killersätze bezeichnet. *Standard operating procedures* stellen für viele eine psychologische Sicherheit dar. Es gilt ein Gleichgewicht zwischen Stabilität und Flexibilität zu finden.

²³⁶ Zu „visionärem“ vs. „strukturellem Lernen“ finden sich interessante Befunde bei Klimecki, Laßleben & Althage (1995).

- *Systemdistanz.* Manchmal steckt man so tief in seiner Arbeit und seinem Denken, daß man den kritischen Blick für das Ganze verliert. Folgen sind eventuell das „nicht-Überdenken“ alternativer Strategien und Lösungen (z.B. das not-invented-here-Syndrom). Um systemische Entwicklungen beobachten zu können, benötigt man eine gewisse Distanz um die beitragenden Variablen über einen bestimmten Zeitraum verfolgen zu können. Beispiele solcher Prozesse sind die von Senge beschriebenen Systemarchetypen. Werden Probleme nur oberflächlich vom Tisch gewischt, so daß das eigentliche Problem nicht wirklich angegangen wird (Problemverschiebung)? Tragen Problemlösungsversuche immer nur kurzfristig aber nicht dauerhaft zu Verbesserungen bei, da mit den entsprechenden Versuchen immer auch negative Konsequenzen verbunden sind (Archetyp der Fehlerkorrekturen)?
- *Prozessualität.* Ein Problem der Erfassung komplexer organisatorischer Abläufe liegt in der Ereignisorientiertheit bzw. Augenblicksgefangenheit. Um die Dynamik eines Prozesses erfassen zu können, gilt es, Ablaufcharakteristika dieses Prozesses zu notieren. Somit verweilt unser Denken nicht an einem Punkt des Zeitkontinuums, sondern kommt durch eine retrospektive und antizipative Erweiterung in Bewegung. Denken wird längerfristig, eine Situations- und Problemanalyse findet nicht mehr in Ereignissen sondern in Prozessen statt. Veränderungen schaffen „Unordnung“, Ungewissheitszonen, die es neu auszuhandeln gilt. Dieser Vorgang der Selbstorganisation benötigt Zeit. Brachiale Interventionen sind oftmals kontraproduktiv, weil das Aufräumen einer großen Unordnung häufig energetisch aufwendiger ist, als Unordnung in Raten zu bewältigen.
- *Gemeinsame Vision.* Eine gemeinsame Vision macht aus Betroffenen Teilnehmer und ist in der Lage ungeahnte Kräfte zu mobilisieren. Werden die Mitarbeiter bei Umstrukturierungsmaßnahmen bzw. Entwicklungen beteiligt? Können sie Ideen und Vorschläge einbringen und werden dieselben umgesetzt? Bekommen Mitarbeiter Feedback über diese Umsetzungen? Fühlen sich die Mitarbeiter den Leitbildern einer Organisation verpflichtet²³⁷? Sind die Ziele von Maßnahmen bekannt, bzw. an unterschiedlichen Stellen des Unternehmens gleich angekommen?

²³⁷ Der Grad des Commitment dürfte stark mit dem Ausmaß der Beteiligung (siehe unter 2.6.1.3.) variieren.

- *Interner Wettbewerb/ingroup-outgroup.* Dieser Punkt zielt im Speziellen auf *ganzheitliches Denken* ab. Der Systemarchetyp „Tragödie der Gemeingüter“ zeigt eindrucksvoll, wie ein Kampf um begrenzte Ressourcen letztlich zu einem Nachteil aller führen kann (Senge 1998, S. 357 ff.). Wettbewerb innerhalb von Abteilungen bzw. ein ausgeprägtes „Wir“ und „Die“ Denken fördert Stereotype²³⁸ und lähmt die Orientierung an *bereichsübergreifenden, organisationsweiten Zielen*. Viele Organisationen mit einer Matrixstruktur schlagen sich mit Problemen des mangelnden „bereichsübergreifendem Denkens“ herum. Ganzheitliches Denken erfordert Gemeinschaft und Vertrauen, eine gleichberechtigte Betrachtung individueller-, Abteilungs- und organisationaler Ziele. Wo Wissen aus Machtgründen zurückgehalten wird, wo Informationen verzerrt oder verzögert preisgegeben werden, damit eine Abteilung nicht in ein schlechtes Licht fällt, wo Bereichsdenken ohne Bezug zur Mission und Vision einer Organisation die meiste Zeit einnimmt, findet Denken hinter Gartenzäunen statt.
- *Variabilität.* Verschiedene Perspektiven können als Chance aber auch als Bedrohung wahrgenommen werden. Hedberg (1976) schreibt: „[...] the usual organization seeks more consensus than is useful [...]“ und versucht die Vorteile eines Gleichgewichtes zwischen Dissens und Konsens aufzuzeigen (ebd. S. 57). Verschiedene Perspektiven regen reflexive Prozesse, strategische Diversifikation und ein Überdenken impliziter Annahmen an. Verschiedene Perspektiven finden sich eventuell auch in Subkulturen von Unternehmen. Bei situativen Veränderungen können sich diese „latenten Perspektiven“ als adäquate Reaktionsbasis erweisen. Auf der anderen Seite erfordert der Umgang mit verschiedenen Perspektiven ausgeprägte reflexive Fähigkeiten (siehe unter 2.6.2.). Wie wird z.B. mit Kritik umgegangen?

2.6.6. Eine systemtheoretisch-konstruktivistische Perspektive der Realität: Implikationen für Methodologie und Methoden in der Organisationsforschung

²³⁸ Genauere Befunde zur Begründung von Stereotypen bietet die sozialpsychologische Literatur (z.B. Brehm & Kassir 1993).

Am Ende der Diskussion der systemtheoretisch-kybernetischen Perspektive des organisationalen Lernens gilt es nochmals zu unterstreichen, daß die Systemtheorie weit mehr ist, als nur eine Perspektive des organisationalen Lernens²³⁹.

Systemisches Denken fordert, sich von einer *Teilchentheorie des Ganzen* zu lösen. Die Kritik an den „modernen“ naturwissenschaftlich orientierten Wissenschaften, auf etwas zu fokussieren, was es in sozialen Systemen so gut wie gar nicht gibt:

klare und isolierte Ursache-Wirkungs-Beziehungen, zeugt von der Relevanz systemtheoretischer Überlegungen für Methodologie und Methodik in der Erforschung *nicht triviale*²⁴⁰ Systeme, wie z.B. Organisationen.

„In gewisser Weise stellt die Analyse komplexer Systeme mit den Mitteln der Systemtheorie die traditionellen Methoden und Gesetzmäßigkeiten der Wissenschaft auf den Kopf“ (Willke 1996, S. 15).

Im Rahmen einer Organisationsdiagnostik²⁴¹ gilt es, eine komplexe Realität darzustellen. Es stellt sich die Frage, ob ein *positivistisches* Verständnis von Wissenschaft und die von dieser Seite zur Verfügung gestellten Instrumente, die Erfassung einer komplexen Realität ermöglichen.

Senge (1998) findet hierfür ein interessantes Bild, indem er die Frage in den Raum stellt, ob es sinnvoll wäre zu glauben, daß ein in seine Einzelteile zerbrochener Spiegel, wenn man ihn wieder zusammenklebte, ein unverzerrtes Bild des Ganzen widerspiegle.

Das *Problem der Komplexität* reicht weit über den sozialen Bereich hinaus²⁴²:

„Denn die neuere Entwicklung der Naturwissenschaften macht immer deutlicher, daß ihre einfachen Gesetze nur für einen *mittleren Bereich* gelten“. „[...] Vielmehr geht eine sehr ermutigende Entwicklung dahin, die Wissenschaftlichkeit jeglicher Disziplin daran zu messen, inwieweit sie [...] diese Komplexität ernst nimmt (Willke, 1996, S 3-4).

Argyris (1993) spricht sich unmißverständlich gegen eine sozialpsychologisch-experimentelle Methodik in der Organisationsforschung aus. Er propagiert eine

²³⁹ Die im Rahmen der Systemtheorie aufgenommene Perspektive der Kybernetik beschreibt Bateson als: „[...] der größte Bissen aus der Frucht vom Baum der Erkenntnis, den die Menschheit in den letzten zweitausend Jahren zu sich genommen hat“ (zitiert aus Malik 1996).

²⁴⁰ Zur Erläuterung der Begriffe „triviales System“, „nicht-triviales System“, siehe Willke (1996).

²⁴¹ In der Publikation von Michael Reed (*Redirections in Organizational Analysis*, 1985), werden sowohl Historie wie auch Entwicklungsmöglichkeiten der Organisationsanalyse aufgezeigt.

²⁴² Willke (1996) spricht in diesem Zusammenhang von einer *Universalität des Problems der Komplexität*.

Organismusmetapher (i. Ggs. zu einem mechanistischen Organisationsbild) als adäquaten Bezugsrahmen für die Beschreibung einer organisationalen Realität.

Die momentane Verbindung von Methodologie und Methodik darf u.E. jedoch als verbesserungsbedürftig beschrieben werden. Noch stellt die Systemtheorie keine elaborierte Methode zur Erfassung komplexer (sozialer) Systeme zur Verfügung.

Anstatt bei der Erkenntnis, daß alles „irgendwie“ mit allem zusammenhängt in einen Zustand der Lethargie zu verfallen, gilt es vielmehr, die zur Erfassung eines komplexen Systems relevanten Kriterien zu extrahieren und zu beschreiben.

Hier wurde und wird u.E. im Bereich der Organisationsforschung viel zu sehr auf einen *empirisch-theoretischen*²⁴³ Diskurs fokussiert, während der *sozial-pragmatische* häufig ausgeblendet wurde.

Der Selektion der als relevant erachteten Kriterien kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Das Ziel einer holistischen Vorgehensweise birgt die Gefahr der Ohnmacht über den Umstand des Auflösungsgrades²⁴⁴ der Informationssammlung (welche Faktoren, welche Interdependenzen sind unter bestimmten Bedingungen wichtig, welche weniger wichtig?).

Eine Erfassung vieler Variablen, im Rahmen einer holistischen Analyse, erschwert eventuell den Präzisionsgrad der Beschreibung einzelner Elemente (Bandbreiten-Fidelitäts-Dilemma). Ergebnisse einer solchen Analyse scheinen einen *intuitiven* Charakter zu haben und werden vielerorts als „nicht wissenschaftlich“ bewertet.

Friedberg (1992) fordert, daß jede ernstzunehmende Organisationsanalyse auch eine politische Perspektive betrachten müsse. Konzeptionen von Argyris (siehe Abschnitt 2.5.), sind eigentlich nur in interaktiven Zusammenhängen analysierbar und manifestieren sich im Kommunikationsverhalten der Akteure. Er spricht in diesem Zusammenhang von Mehrfachkausalitäten, zirkulären und dynamischen Prozessen (Argyris 1997, S. 132)²⁴⁵.

Die Methoden müssen sich den Untersuchungsgegenständen anpassen, nicht umgekehrt.

²⁴³ Die Terminologie geht zurück auf Jürgen Habermas (siehe z.B. Geißler 1995).

²⁴⁴ Zur Problematik des Auflösungsgrades der Informationssammlung in komplexen Situationen siehe Dörner (1989).

²⁴⁵ In Action Science (Argyris, Putnam, McLain Smith 1985) trägt ein Kapitel bezeichnenderweise den Titel: „Beyond the Limitations of Normal Science“.

Innerhalb einer *klinisch-ethnographischen Vorgehensweise* (siehe hierzu Schein 1995, bzw. Abschnitt 2.5.7.), wollen wir im Rahmen dieser Arbeit auch Dimensionen beachten, welche schwer zu beschreiben sind, aber sicherlich einen gewichtigen Anteil an der *organisationalen Realität* in dem von uns untersuchten Unternehmen einnehmen. Eine *holistische* Analyse auf der Ebene einer Organisation, kann nicht ohne eine Analyse der dort gelebten Kultur stattfinden, bzw. geht vielerorts sogar in dieser auf.

Folgt man den Ausführungen von Berger & Luckmann (1969) zur *gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit*, so bleibt festzuhalten, daß unser Wissenschaftsverständnis nur eines von vielen möglichen ist²⁴⁶. Senge (1997) zitiert den Physiker David Bohm (1980) in seinen Ausführungen über eine *implizite Ordnung*²⁴⁷: „In der vorherrschenden Philosophie des Orients wird das *Unermeßliche* als das eigentlich Wirkliche betrachtet.“

Es geht nicht darum zu entscheiden, welche methodologischen Überlegungen einen generellen Wahrheitsanspruch stellen können, wer das Rennen macht: Positivismus²⁴⁸ vs. Systemtheorie. Es geht nicht darum sich abzugrenzen, sondern darum, die Grenzen eines Bezugsrahmens zu sprengen, um eine Diskussion durch einen Dialog abzulösen; einen Dialog der Anschlußfähigkeit und Synergie.

Auch hier haben wir es mit einer komplexen Situation zu tun, für die es keine *Bestlösungen* gibt (siehe z.B. Dörner 1989), sondern *situativ* entschieden werden sollte: Warum sollte ein Organisationsforscher bei der Erforschung eines sozialen Systems gleich vorgehen wie ein Physiker bei der Erforschung der Gesetzmäßigkeiten der Schwerkraft? Für einen Physiker macht der Stuhl im Nebenzimmer bei seiner experimentellen Anordnung vermutlich keinen wesentlichen Unterschied, für den Organisationsforscher schon eher, vor allen Dingen dann, wenn auf ihm der unbeliebte Kollege von der anderen Abteilung sitzt!

²⁴⁶ Watzlawick (1996) schreibt hierzu: „Wirklichkeit ist für uns vermutlich das, was wir für wirklich halten“ (ebd. S. 245).

²⁴⁷ Zur impliziten Ordnung schildert Bohm (1985): „Man muß begreifen, daß das Ganzheitliche das Reale ist und daß die Fragmentierung die Antwort des Ganzen auf menschliches Handeln darstellt.“

²⁴⁸ Der wesentliche Unterschied zwischen naturwissenschaftlich-positivistisch denkenden und systemtheoretisch denkenden Wissenschaften, liegt im Verständnis des Verhältnisses von Teil und Ganzem. *Aggregation*, d.h. Fragmentierung, detaillierte Untersuchung und Zusammenfügung der Erkenntnisse mit dem Schluß auf das Ganze auf der einen Seite; *Emergenz*, d.h. die Prämisse, daß das Ganze etwas *Anderes* ist als die Summe seiner Teile, auf der anderen Seite.

2.7. Ein integratives Modell des organisationalen Lernens

In diesem Abschnitt sollen nun die im Rahmen der verschiedenen Perspektiven des organisationalen Lernens dargestellten Implikationen für die Praxis zusammengeführt werden. Basis hierfür wird das in Abschnitt 2.1. besprochene zyklische Modell von Huber (1991) sein. Die von Huber postulierten Dimensionen: *Informationsaufnahme*, *Informationsverteilung*, *Informationsinterpretation* und *Informationsgedächtnis*²⁴⁹ fungieren an dieser Stelle als Ordnungsstruktur für die von uns extrahierten operationalisierbaren Kernaussagen der verschiedenen Perspektiven des organisationalen Lernens:

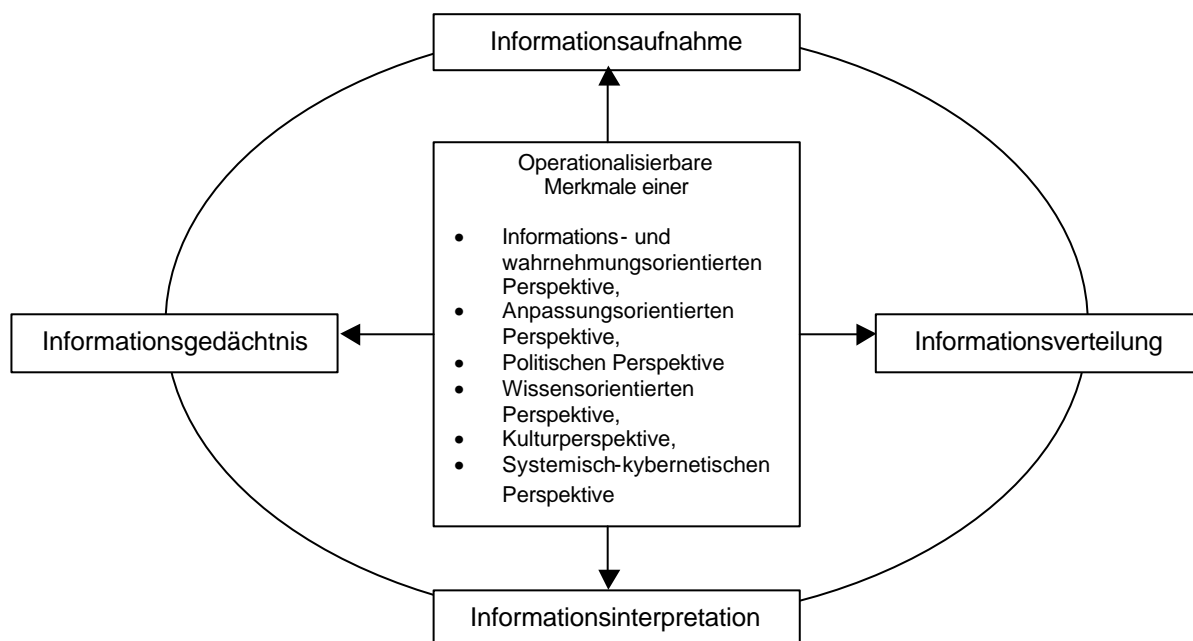


Abbildung 25: Integration der Kernaussagen verschiedener Perspektiven des organisationalen Lernens in ein Ordnungsschema in Anlehnung an Huber (1991).

Da die Erläuterung der operationalisierbaren Merkmale bereits bei der Vorstellung der Perspektiven des organisationalen Lernens in Abschnitt 2. erfolgt ist, soll an dieser Stelle der Schwerpunkt der Ausführung vor allen Dingen auf der Vorstellung der Struktur des integrativen Modells liegen. Im Voraus gilt es bereits zu bemerken, daß dem im folgenden dargestellten Modell ein flexibler und z.T. exemplarischer Charakter zukommt. Das von uns vorgestellte Modell hat den Anspruch modifizier- und erweiterbar zu sein. Die Bewertung der Lernförderlichkeit einer

²⁴⁹ Auf die kritisierbare Verwendung des Informationsbegriffes wurde bereits im Rahmen der Erläuterungen zu einer *informations- und wahrnehmungsorientierten Perspektive des organisationalen Lernens* hingewiesen.

Organisationskultur sollte nicht losgelöst von Schwerpunkt und Typus einer Organisation erfolgen. Die Flexibilität unseres Modells ermöglicht u.E. eine Analyse der Lernförderlichkeit einer Kultur unabhängig davon, ob es sich um eine Dienstleistungsorganisation, Produktorganisation oder schöpferische Organisation handelt²⁵⁰.

2.7.1. Die kognitive Struktur einer Organisation

Laut Eberl (1998) ist eine zentrale Grundvoraussetzung, um von Organisationen als Lernsubjekte sprechen zu können, eine eigenständige (überindividuelle) *kognitive Struktur*. Die Ähnlichkeiten der Dimensionen des Modells von Huber und Forschung und Befunde aus dem Bereich der kognitiven Neuropsychologie und Gedächtnispsychologie sind augenfällig.

Analog zu einer effizient arbeitenden Organisation ist es auch für ein psychisches System wichtig, die aus der Umwelt relevanten Daten selektiv aufzunehmen, sie in cerebrale Areale der bevorzugten Verarbeitung weiterzuleiten und zu integrieren und schließlich die im Rahmen kognitiver Prozesse gewonnen Informationen und Repräsentationen eventuell für einen späteren Gebrauch zu speichern. Darüber hinaus ist ein psychisches System in der Lage, ohne aktuelle äußere Stimulation kognitive Prozesse zu initiieren²⁵¹. Etliche der angesprochenen Prozesse dienen in der Psychologie der Operationalisierung der Konstrukte der Intelligenz bzw. Kreativität, d.h. in gewisser Weise der Effizienz eines kognitiv-psychischen Systems. Ähnlich ließe sich auch eine effiziente Organisation beschreiben als Organisation, in der...

- die relevanten Daten und Informationen aus einem Pool inner- und außerorganisationaler Quellen wahrgenommen werden,
- diese an die relevanten Stellen weitergeleitet werden, um in Planungs- und Entscheidungsprozessen Berücksichtigung finden zu können,
- dabei der Austausch kompatibel erfolgt, d.h. Daten im gleichen Bezugsrahmen interpretierbar sind und somit für den Empfänger Sinn machen,

²⁵⁰ Zu dieser Organisationstypologie siehe Baumgartner, Häfele, Schwarz & Kohn (1998).

²⁵¹ Z.B. beim einfallen einer Idee oder auch indirekt bei antizipativen Planungsprozessen (wobei der Terminus „Planen“ an dieser Stelle als „Probehandeln“ (Dörner 1989) verstanden werden soll.

- und letztlich wichtige Daten, Informationen und Wissen abgespeichert werden, um für eine spätere Nutzung bzw. Modifikation von Informationsaufnahme, Weiterleitung und Interpretation zur Verfügung zu stehen.

In Anlehnung an die Abbildung 26, soll ein Bild der Konsequenzen vermittelt werden, sollte ein Kriterium, bzw. mehrere der oben genannten Kriterien, nicht erfüllt sein:

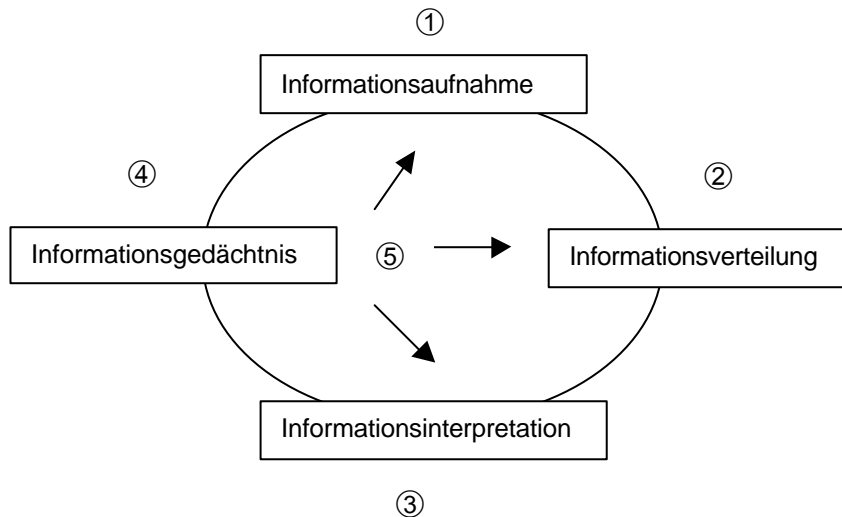


Abbildung 26: Konsequenzen von Brüchen im Modell von Huber (1991) auf Lernfähigkeit und Effizienz. Eigene Darstellung.

An jeder Verbindungsstelle des Modells sind Brüche denkbar, die sich negativ auf die Lernfähigkeit und somit die Effizienz einer Organisation auswirken können. So könnte (1) die Wahrnehmung relevanter Daten und Informationen aus Betriebsblindheit, dem Mangel an reflexiven Prozessen oder antizipativer Strategienplanung ausbleiben. Die Weiterleitung von Informationen (2) und Wissen könnte aus politischen Gründen, dem Fehlen geeigneter Kommunikationsmedien oder aus Gründen der räumlichen Trennung unterbleiben. Desweiteren könnte es schwerfallen, Daten in Informationen oder Wissen zu transferieren, da die gemeinsamen Bezugsrahmen fehlen (3). Angehörige unterschiedlicher Abteilungen und Ressorts reden aneinander vorbei und werten Aktivitäten der jeweils anderen Abteilung als Angriff im Kampf um begrenzte Ressourcen. Letztlich könnte eine systematische Archivierung wichtiger Informationen ausbleiben (4), da z.B. keine geeigneten Speichermedien zur Verfügung stehen oder aber vorhandene von den Organisationsmitgliedern nicht benutzt werden. Dies könnte dazu führen, daß diese

Informationen, bzw. dieses Wissen, nicht zu einer Modifikation zukünftiger Informationsaufnahme, -verteilung und -interpretationsprozesse führt (⑤).

Wie bereits in Abschnitt 2.1. erwähnt, handelt es sich bei dem Modell von Huber (1991) um ein zyklisches Modell. Die Prozesse innerhalb des Modells stehen in starken Wechselwirkungen und bedingen sich z.T. gegenseitig. So können z.B. Daten und Informationen nicht verteilt und interpretiert werden, wenn sie nicht zuvor wahrgenommen wurden. Desweiteren bedingen frühere Interpretationsprozesse, die als Interpretationsroutinen Eingang in das Organisationsgedächtnis gefunden haben, welche Daten aus der Umwelt wahrgenommen werden sollen und können²⁵².

Auch wir postulieren für die Dimensionen unseres erweiterten Modells keine faktorielle Validität. Ganz im Gegenteil können die Dimensionen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden und sollten aus diesem Grunde eher durch einen Generalfaktor der Lernkultur erklärt werden können, denn eine faktorielle Unabhängigkeit aufweisen. Auf Grund der starken Interdependenzen der Dimensionen der Informationsverteilung und –interpretation mag die Zuordnung von Merkmalen hin und wieder willkürlich erscheinen.

2.7.1.1. Informationsaufnahme

Wie bereits bei den Erläuterungen des Metakonstruktes der Transparenz erwähnt, kommt der Dimension der Informationsaufnahme eine besondere Bedeutung zu. Sie stellt letztlich den Impetus für Lernprozesse dar. Freilich sind nicht alle Daten und Informationen für eine Organisation relevant. Vielmehr gilt es, sich über die verschiedenen Möglichkeiten der Daten- und Informationsgewinnung Bewußtsein zu verschaffen und diese selektiv zu Nutzen. Der zunehmend leichtere Zugang zu Daten und Informationen rückt vor allen Dingen Selektionsprozesse, innerhalb derer entschieden wird ob Daten wichtig sind oder nicht, immer stärker in den Vordergrund²⁵³.

Wir wollen an dieser Stelle eine Taxonomie vorstellen, die es u.E. möglich macht, die Dimension der Informationsaufnahme erschöpfend zu strukturieren. Die in Anlehnung an das Modell von Huber postulierte Dimension der

²⁵² In der Terminologie von Bateson: welche Unterschiede wahrgenommen werden können.

²⁵³ Diese Gefahr wird besonders deutlich, wenn man den Boom der Unternehmensberatungen mit dem Schwerpunkt der Informationstechnologie betrachtet. Viele Unternehmen bekommen den Zugang zu einer Fülle von Daten, während die Kompetenzen zur Selektion noch nicht angemessen ausgeprägt sind.

Informationsaufnahme lässt sich gemäß unserer Überlegungen in Bezug auf drei weitere Dimensionen spezifizieren:

Interne Quelle vs. externe Quelle. Daten und Informationen können aus innerorganisationalen Quellen²⁵⁴ stammen (z.B. durch Experimentieren oder Mitarbeiterbefragungen), oder aber von externen Quellen (z.B. über Berater oder Wettbewerbsbeobachtung) in die Organisation Eingang finden.

Aktiv vs. passiv. Daten und Informationen können im Rahmen aktiver Bemühungen gewonnen (z.B. Marktanalysen), oder aber eher passiv (z.B. über eine Kundenbeschwerde) registriert werden.

Das letzte Zuordnungskriterium ist die *Dimension der Zeit*. Informationen können vergangenheitsorientiert aufgenommen werden, (z.B. über die retrospektive Analyse einer erfolgreichen Strategie) oder einen eher proaktiven, zukunftsorientierten Charakter haben (z.B. Szenarioplanung).

Die Drei Zordnungsdimensionen spannen einen Würfel auf. In das System eingehende Informationen sollten in der Kombination der auf diesen Dimensionen zuordenbaren Ausprägungen kategorisierbar sein.

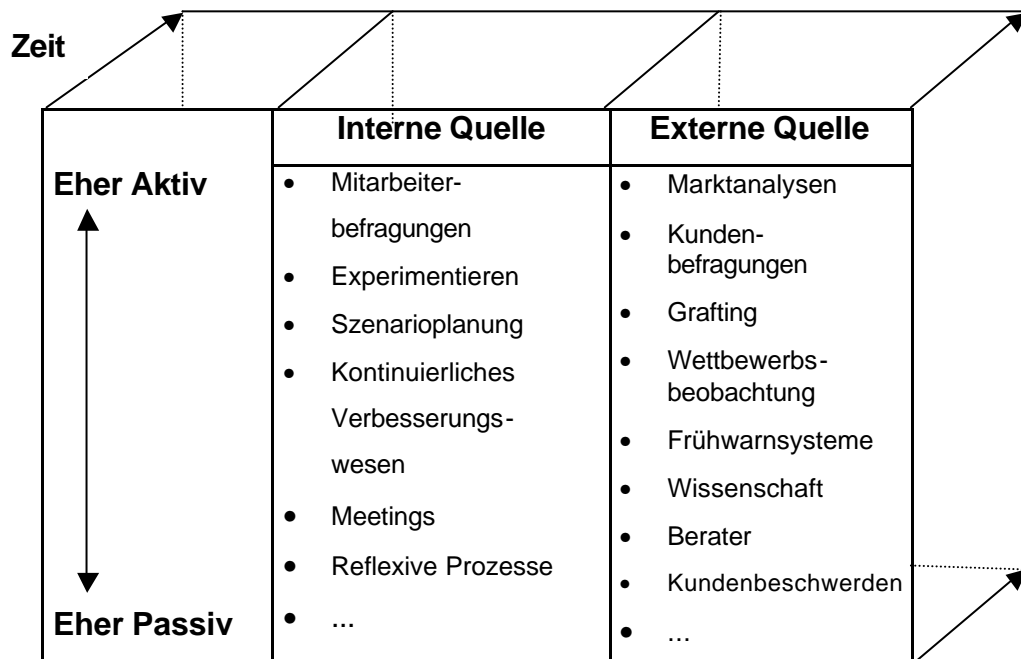


Abbildung 27: Kategorisierung der von einer Organisation aufnehmbaren Daten und Informationen.

²⁵⁴ An dieser Stelle soll auf eine eingehendere Diskussion der Organisations-Umwelt Problematik verzichtet werden.

Für einen praktischen Einsatz unseres Modells sind folgende Fragen relevant:

- In welchem Verhältnis stehen aktive und passive Strategien der Informationsaufnahme?
- Welche internen bzw. externen Quellen werden genutzt? Werden z.B.:
- Mitarbeiter systematisch befragt?
- Gibt es Foren proaktiver Vorgehensweisen (z.B. die Erörterung zukünftiger Märkte und Entwicklungen)?
- Werden in der Praxis umgesetzte Strategien in Bezug auf deren Effektivität evaluiert?
- Gibt es Ressourcen und Freiräume um zu experimentieren?
- Gibt es Raum für reflexive Prozesse?
- Werden Kunden in Produktions- und Planungsprozesse involviert?
- Werden Anregungen (z.B. durch Beschwerden) von Kunden systematisch aufgenommen?
- Wird der Wettbewerb sowohl hinsichtlich produkt- bzw. dienstleistungsorientierter, als auch strategischer Kriterien beobachtet?
- Gibt es Frühwarnsysteme, d.h. werden relevante Organisationsumwelten permanent gescannt?
- Existieren sogenannte „knowledge links“ (z.B. zu Universitäten oder im Zuge von Joint Ventures bzw. Beratungsprojekten)
- Wird in der Personalpolitik dem Know-how potentieller Arbeitnehmer Aufmerksamkeit geschenkt (Identifikation von High-potentials, grafting)?
- Werden neue Medien, wie z.B. das Internet/Intranet, zur Daten- und Informationsgewinnung genutzt?
- ...

2.7.1.2. Informationsverteilung

Die Dimension der Informationsverteilung entspricht, zusammen mit der Dimension der Informationsaufnahme, eher der sogenannten *system-structural perspective* (siehe Abschnitt 2.1.2.). In unserem Modell wird die Dimension der Informationsverteilung vor allen Dingen durch operationalisierbare Merkmale aus dem Bereich der wissensorientierten Perspektive, bzw. des Wissensmanagement bereichert.

Die Struktur der Dimension soll durch die Abbildung 28 veranschaulicht werden

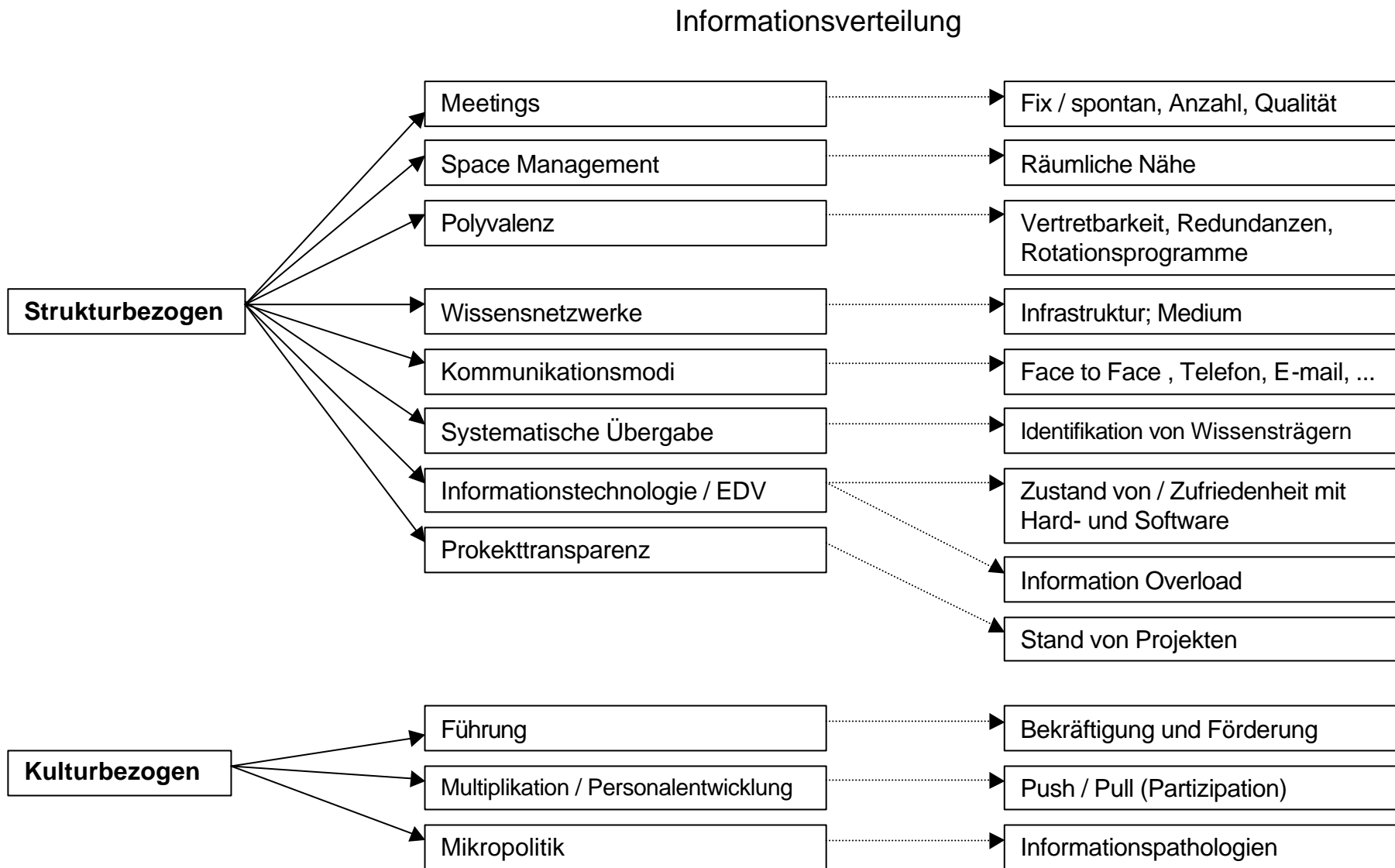


Abbildung 28: Strukturelle Darstellung der Dimension der Informationsverteilung

Die Dimension der Informationsverteilung läßt sich gemäß unseres Modells in zwei Subkategorien untergliedern: *strukturbezogen* und *kulturbezogen*.

Folgende Fragen spielen hierbei eine entscheidende Rolle:

Strukturbezogen:

- *Meetings.* Wie bewerten Organisationsmitglieder die Anzahl und Qualität von Meetings? Können im Sonderfalle problemlos spontane Treffen einberaumt werden?
- *Space Management.* Sind wichtige Ansprechpartner in nächster Nähe? Entstehen Probleme durch räumliche Trennungen?
- *Polyvalenz.* Werden wichtige Wissensträger identifiziert? Versucht man Wissen in der Organisation zu verteilen, um somit Redundanzen zu schaffen? Können wichtige Personen vertreten werden? Gibt es Rotationsprogramme für den Gewinn und die Verteilung von Wissen?
- *Wissensnetzwerke.* Lassen sich wichtige Ansprechpartner problemlos identifizieren?
- *Kommunikationsmodi.* Welches sind die hauptsächlich benutzten Kommunikationsmodi. Entstehen Probleme durch die Verwendung „weniger warmer“²⁵⁵ (Bsp. E-mail, Schriftverkehr) Medien?
- *Systematische Übergabe.* Werden bedeutsame Wissensträger identifiziert? Wird das Wissen dieser zentralen Personen, z.B. im Falle einer Pensionierung, für die Organisation gesichert?
- *Informationstechnologie/EDV.* In welchem Zustand befinden sich Hard- und Software? Entstehen bei der Anwendung und im Umgang regelmäßig Probleme? Entstehen z.B. durch den Einsatz neuer Medien „Informationsüberschüsse“? Gibt es Probleme bei der Strukturierung von Daten und Informationen?
- *Projekttransparenz.* Weiß man über den momentanen Zustand eines Projektes bescheid, bzw. warum man sich für ein bestimmtes Projekt entschieden hat?

Kulturbezogen:

- *Führung.* Wird die Verteilung von Daten, Informationen und Wissen von Seiten der Führung regelmäßig bekräftigt? Werden Ziele einer optimierten Informationsverteilung von Seiten der Führung normativ, strategisch und operativ verankert?
- *Multiplikation/Personalentwicklung.* Werden die Interessen der Mitarbeiter bei Fortbildungsmaßnahmen berücksichtigt? Werden Schulungen z.T. auferlegt?
- *Mikropolitik.* Entstehen aus politischen Gründen negative Konsequenzen für die Daten, Informations- und Wissensverteilung? Werden z.B. Informationen verzerrt oder zurückgehalten? Sind Berichterstattungen selektiv um bestimmten Interessen gerecht werden zu können?

2.7.1.3. Informationsinterpretation

Während bei der Dimension der Informationsverteilung die Betonung eher auf strukturellen Komponenten liegt, entspricht die Dimension der Informationsinterpretation der von Huber postulierten *interpretative perspective* (siehe Abschnitt 2.1.2.).

Von uns wurden an dieser Stelle vor allen Dingen „weiche“ Variablen in das Modell integriert, welchen u.E. im Rahmen der Organisationsanalyse bis jetzt zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Basis für diese „weichen“ Variablen sind vor allem die kulturelle- und systemisch-kybernetische Perspektive des organisationalen Lernens.

Wie bereits bei den Erläuterungen einer kulturellen Perspektive angeschnitten, ist eine Erhebung solch sensibler Daten nicht einfach und erfordert eine methodenpluralistische Vorgehensweise.

Die Dimension der Informationsinterpretation wird von uns in 3 Subkategorien untergliedert: *systemisch*, *Kommunikation* und *Kultur*. Die Struktur der Dimension wird in Abbildung 29 vorgestellt.

²⁵⁵ Siehe hierzu das Konzept der *media richness* unter 2.1.2.3..

Informationsinterpretation

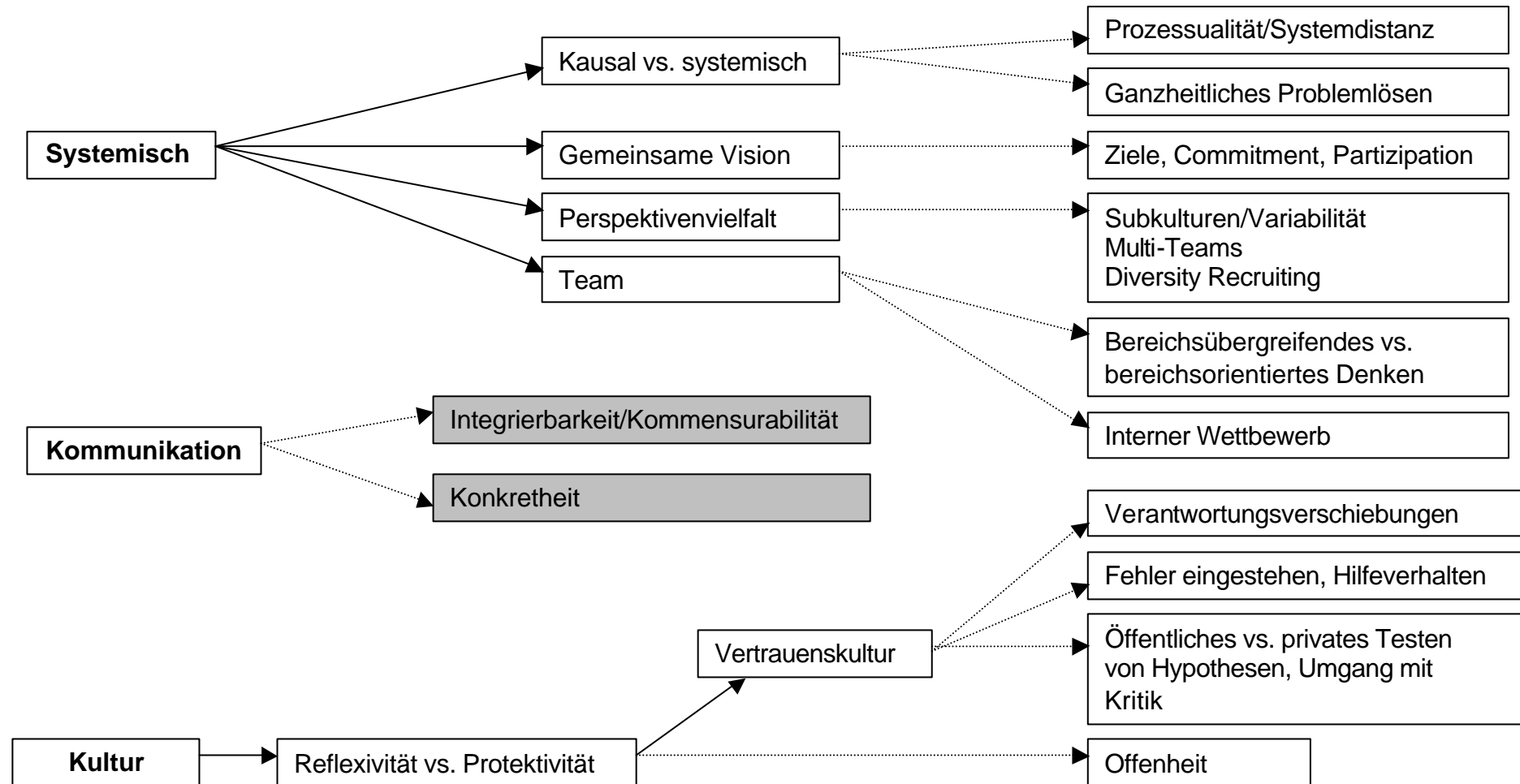


Abbildung 29: Strukturelle Darstellung der Dimension der Informationsinterpretation.

Gemäß unseres Modells sind für die Informationsinterpretation folgende Fragen von Bedeutung:

Systemisch:

- *Kausal vs. systemisch.* Werden Entwicklungen in ihrer Prozessualität und systemische Zusammenhänge erfaßt? Versucht man bei Entscheidungen eine gewisse Systemgefangenheit zu überwinden? Werden ganzheitliche Problemlösungen angestrebt?
- *Gemeinsame Vision.* Werden Ziele partizipativ entworfen? Werden von Planungs- und Entscheidungsprozessen betroffene Organisationmitglieder an diesen Prozessen beteiligt? Sind Ziele (z.B. von Projekten) und Visionen (z.B. Leitbilder) der Organisation bekannt? Fühlen sich die Organisationsmitglieder den Zielen und der Vision des Unternehmens verpflichtet?
- *Perspektivenvielfalt.* Werden unterschiedliche Meinungen als Chance wahrgenommen? Wird versucht, durch Perspektivenvielfalt die Kreativität der Arbeit zu fördern?
- *Team.* Gibt es bereichsorientierte Vorgehensweisen, welche ganzheitliches Denken behindern? Kommt es immer wieder zu Grabenkämpfen zwischen Abteilungen und Bereichen? Wie ist die Teamorientierung im Rahmen von Meetings und Projektgruppen ausgeprägt?

Kommunikation

- *Integrierbarkeit/Kommensurabilität.* Können Daten problemlos über Fachbereiche und Abteilungen hinweg ausgetauscht werden? Gibt es Probleme mit der Anschlußfähigkeit z.B. durch abteilungsspezifische „Dialekte“? Werden Daten und Informationen als gültig anerkannt?
- *Konkret.* Sind die kommunizierten Daten und Informationen konkret genug um entschlüsselt werden zu können²⁵⁶?

²⁵⁶ Die hier in der Subkategorie der *Kommunikation* angeführten Punkte entstammen ursprünglich der Konzeption von Duncan und Weiss. Die Nähe zur politischen Perspektive wird aber überdeutlich. So könnte es eine politisches Spiel sein, Informationen zu verwässern und somit deren Anschlußfähigkeit zu manipulieren.

Kultur, Reflexivität vs. Protektivität

- *Vertrauenskultur.* Werden Verantwortungen verschoben, bzw. der berüchtigte schwarze Peter weitergereicht? Können Fehler offen eingestanden werden? Wird die Hilfe anderer in Anspruch genommen bzw. kann man problemlos andere um Hilfe bitten? Werden Annahmen einer öffentlichen Testung unterzogen? Können (u.a. elementare) Unternehmenspraktiken kritisiert werden?
- *Offenheit.* Werden Informationen zurückgehalten oder offen kommuniziert? Wird mit offen angesprochenen Themen reflexiv umgegangen?

2.7.1.4. Informationsgedächtnis

Der Dimension des Informationsgedächtnisses wird in unserem Modell ein anderer Stellenwert eingeräumt, als dies bei der Konzeption von Huber (1991) der Fall ist.

Betrachtet man das Organisationsgedächtnis als Kondensat aller gespeicherten Routinen und Strukturen, bekommt diese Dimension eine holistische Konnotation und ist im Grunde mit dem Begriff der Kultur gleichzusetzen.

Eine Analyse der Lernkultur soll in unserem Modell durch alle Dimensionen erfolgen. Um eine sinnvolle Operationalisierung der Dimension des Organisationsgedächtnisses gewährleisten zu können, wollen wir uns auf Prozesse der Daten- Informations- und Wissenskonservierung und -pflege beschränken. In Anlehnung an Probst, Raub & Romhardt (1998), schlagen wir folgende Systematisierung des Organisationsgedächtnisses vor:

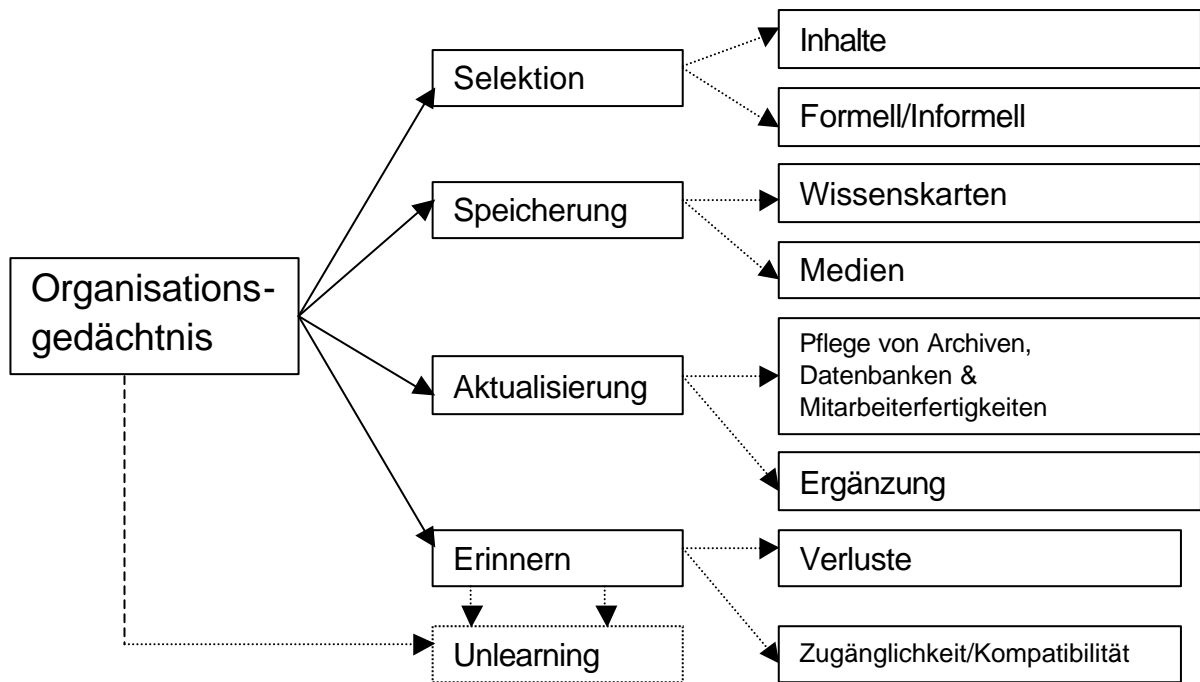


Abbildung 30: Strukturelle Darstellung der Dimension des Informationsgedächtnisses.

Vor allem im Bereich der Konservierung von Daten spielt die zunehmende Digitalisierung eine bedeutsame Rolle. Der Zugriff zu Daten wird durch die Etablierung innerorganisationaler Computer-Netzwerke zunehmend unabhängig von Zeit und Raum. Es treten jedoch auch neue Probleme auf, denen an dieser Stelle Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Bei der Analyse der Dimension des Informationsgedächtnisses spielen in Anlehnung an unser Modell folgende Punkte eine wichtige Rolle:

Selektion

- *Inhalte.* Was wird archiviert?
- *Formell/Informell.* Für die Konservierung welcher Inhalte gibt es standardisierte Archivierungsvorschriften? Welche Dinge werden informell von Seiten der Organisationsmitglieder archiviert? Sind diese informellen Methoden der Datensicherung auch (wichtigen) anderen Organisationsmitgliedern bekannt?

Speicherung

- *Wissenskarten.* Gibt es standardisierte Wissensträgerkarten? Werden Projekterfahrungen systematisch für einen eventuellen späteren Zugriff festgehalten?
- *Medien.* Über welche Medien wird die Daten-, Informations- und Wissenskonservierung abgewickelt?

Aktualisierung

- *Pflege von Archiven, Datenbanken & Mitarbeiterfertigkeiten.* Werden elektronische Datenbanken und Archive regelmäßig aktualisiert? Werden Mitarbeiterfertigkeiten, z.B. durch Trainings, aufgefrischt?
- *Ergänzung.* Sind Dokumente, Protokolle und/oder Dateien (z.B. Projektberichte, Zeichnungen usw.) ergänzbar, um sie auf dem neuesten Stand zu halten?

Erinnern

- *Verluste.* Kommt es gehäuft zum Verlust wichtiger Dokumente bzw. Dateien? Weiß man manchmal nicht bescheid, wo sich wichtige Unterlagen zur Zeit befinden?
- *Zugänglichkeit/Kompatibilität.* Sind wichtige Informationen (z.B. in Datenbanken) für die Organisationsmitglieder zugänglich (Zugangscodes)? Sind Benutzeroberflächen elektronischer Datenbanken möglichst einheitlich gestaltet und für die potentiellen Nutzer überschaubar? Sind Datenbanken und Archive strukturiert und somit leicht auffindbar? Ist deren Existenz bekannt und werden sie von Organisationsmitgliedern, die von der Nutzung profitieren könnten, regelmäßig als Daten- und Informationsquelle gebraucht?
- *Unlearning.* Werden „standard operating procedures“ in den Bereichen Strategie, Planung und Produktion regelmäßig auf ihre Funktionalität und Effizienz überprüft, um sich eventuell von ihnen zu distanzieren?

Das in diesem Abschnitt vorgestellte integrative Modell des organisationalen Lernens bildet die Basis für die von uns entwickelten Instrumente der Datenerhebung. Sowohl der *Interviewleitfaden zur Erfassung der kulturellen Lernförderlichkeit in Organisationen* als auch der Fragebogen zum Kommunikations- und Informationswesen sind im Anhang (Abschnitt 8.1. und 8.2.) dieser Arbeit abgedruckt.

Es gilt nochmals zu betonen, daß das vorgestellte Modell keinen Anspruch auf Vollständigkeit geltend macht. Vielmehr kann und sollte es im Anwendungsfalle als Beispielkatalog zur Sensibilisierung für spezifische Erweiterungen und Modifikationen betrachtet werden.

2.8. Metadimensionen einer lernenden Organisation: Reflexion, Transparenz und Partizipation

Mit den von uns auf der Basis der beitragenden Perspektiven operationalisierten Merkmale, glauben wir, die Lernförderlichkeit einer Unternehmenskultur deskriptiv erfassen zu können. Den Merkmalen kommt ein ausgesprochen gestaltungsorientierter Charakter zu, d.h. sie bieten neben der Objektivierung zugleich einen eventuellen Ansatz für die Steigerung der Lernförderlichkeit²⁵⁷ an.

Versucht man nun alle von uns aus unterschiedlichen Quellen integrierten Merkmale mit wenigen Worten zu umschreiben, lässt sich dies, unserer Ansicht nach, mit den folgenden *Metadimensionen des organisationalen Lernens* angemessen bewerkstelligen:

- Reflexion
- Transparenz
- Partizipation

Von weiterführendem deskriptivem Wert sind die Dimensionen: *Flexibilisierung* und *Proaktivität*, auf die im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande eingegangen werden kann.

Die in Kapitel 2. vorgestellten Perspektiven des organisationalen Lernens bilden die Basis für die von uns extrahierten Merkmale zur Beschreibung einer lernförderlichen Kultur, und wurden in Kapitel 2.7. in ein Modell organisationalen Lernens integriert. Die von uns empirisch objektivierten Merkmale lassen sich wiederum entlang der Metadimensionen Reflexion, Transparenz und Partizipation größtenteils zuordnen. Eine Vorstellung über den Zusammenhang der von uns operationalisierten Merkmale, der postulierten Metadimensionen einer lernenden Organisation und der Dimensionen unseres *integrativen Modells organisationalen Lernens*, soll das folgende Schaubild vermitteln:

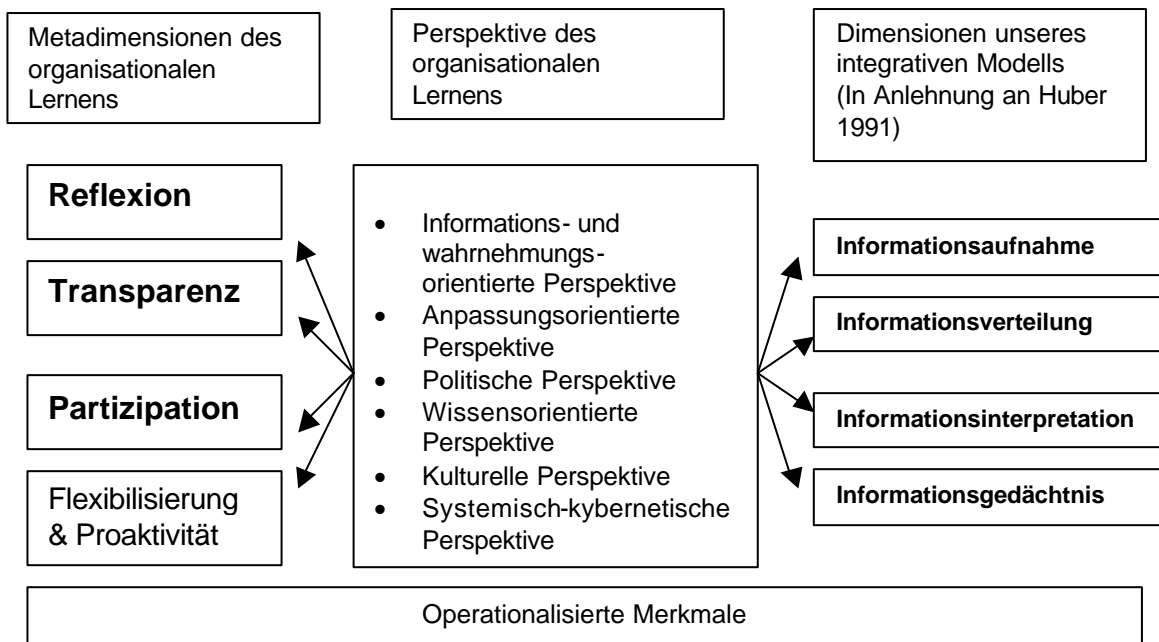


Abbildung 31: Zusammenhang der Metadimensionen des organisationalen Lernens mit Perspektiven des organisationalen Lernens und Dimensionen des integrativen Modells.

Die Zuordnung der Merkmale in das von uns in Anlehnung an Huber (1991) konstruierte *integrative Modell organisationalen Lernens* wurde bereits ausführlich in Abschnitt 2.7. diskutiert.

Die im folgenden vorgestellten Metadimensionen können nicht als voneinander unabhängig betrachtet werden, sondern weisen ganz im Gegenteil große Interdependenzen auf, was bei einer detaillierteren Beschreibung der Konstrukte deutlich wird. Desweiteren tragen die verschiedenen Perspektiven des organisationalen Lernens unterschiedlich stark zur deskriptiven Fassung der Metadimensionen bei. So wurde das Konstrukt der Reflexion auf Grund seiner Nähe zur *kulturellen und systemisch-kybernetischen* weitestgehend bereits in Abschnitt 2.6.2. erörtert.

2.8.1. Reflexion

Da das Konstrukt der Reflexion wie erwähnt bereits in Abschnitt 2.6.2. entfaltet wurde, sollen an dieser Stelle nur noch exemplarische Ansatzpunkte für Diagnostik und Intervention ergänzend hinzugefügt werden. Die angeführten Punkte orientieren

²⁵⁷ Die von uns postulierten *Metadimensionen des organisationalen Lernens* (siehe unten) stimmen z.B. mit der Strukturierung des Kapitels „Die Gestaltung von organisationalen Lernprozessen“ von Eberl (1996) weitestgehend überein.

sich an einem Verständnis des Begriffes der Reflexion, wie es bei Senge (1998), Argyris (z.B. 1985), bzw. von Willke²⁵⁸ (1996) Verwendung findet.

- Existiert ein ausgesprochenes Abteilungs- und Bereichsdenken, welches einem ganzheitlichen Vorgehen innerhalb prozessualer Strukturen entgegensteht? Gibt es innerhalb des Unternehmens einen Kampf um begrenzte Ressourcen, der dem Gesamterfolg der Organisation hinderlich ist? Gibt es eine Orientierung an ganzheitlichen Zielen über Bereiche hinweg oder finden in der Hauptsache individuelle Ziele und Ziele auf Bereichs- und Abteilungsgebene bei Planungs- und Entscheidungsprozessen Berücksichtigung?
- Werden Motive offen kommuniziert und Fehler eingestanden?
- Werden bedrohliche und peinliche Dinge thematisiert, bzw. kann man (elementare) Denk- und Verfahrensweisen in Frage stellen?
- Werden Schlußfolgerungen und Annahmen kollektiv getestet, um sie auf eventuelle Schwächen und Fehler überprüfen zu können? Gibt es Foren für entsprechende Anliegen der Mitarbeiter?
- Werden Verantwortungen verschoben um als Abteilung oder Person das Gesicht zu wahren (face saving²⁵⁹).
- Findet ein Erkunden anderer als der gängigen Meinungen und Perspektiven statt? Wie wird mit anderen Meinungen und Perspektiven umgegangen? Sind sie eventuell die Basis für das Infragestellen etablierter Denkweisen und Prozesse?
- ...

2.8.2. Transparenz

In einer zunehmend informations- und wissensorientierten Gesellschaft wird die Forderung nach Transparenz im selben Umfang laut, wie die Einsicht in die Problematik der Etablierung derselben.

Weiß ein Kunde z.B. darüber Bescheid, wieviel ein bestimmtes Getränk in allen Gaststätten einer Ortschaft oder Stadt kostet, spricht man z.B. in der Betriebswirtschaftslehre von *vollständiger Markttransparenz*²⁶⁰.

²⁵⁸ Willke (1996) entfaltet den Begriff der Reflexion in Anlehnung an Luhmann.

²⁵⁹ In Anlehnung an die Terminologie von Argyris.

²⁶⁰ Hat der Kunde diese Information z.B. von einem guten Freund erhalten, so hatte unser Kunde sowohl Zugang (über den Freund) zu dieser Information, als auch zu deren Verteilung beigetragen.

Im Rahmen der Ausführungen einer *wissensorientierten Perspektive* wurde immer wieder die Wichtigkeit von *Zugang (Access)* und *Verteilung* von Daten, Informationen und Wissen betont.

Die Transparenz von Daten und Informationen kann als politisches Mittel eingesetzt, bzw. als Resultat eines „organizational defensive patterns“ getrübt werden.

Transparenz ist ein entscheidender Faktor für alle Dimensionen *unseres integrativen Modells des organisationalen Lernens*.

2.8.2.1. Informationsaufnahme und Transparenz

Für eine Organisation ist es wichtig an Daten und Informationen zu kommen, welche eventuell organisationale Lernprozesse induzieren können. Egal ob Informationen und Daten aktiv oder passiv aufgenommen werden, aus internen oder externen Quellen stammen, einer Analyse vergangener Ereignisse entspringen oder durch antizipative bzw. proaktive Prozesse konstruiert werden:

für eine Organisation sollte transparent sein, was in dem für sie relevanten Umfeld und innerhalb ihrer eigenen Grenzen passiert.

Je weniger Transparenz vorherrscht, desto *blinder, tauber* oder generell unsensibler (re)agiert eine Organisation auf für sie wichtige Ereignisse. Wer keine Unterschiede erkennt, bei dem werden diese Unterschiede auch keinen Unterschied ausmachen können (siehe unter 2.6.4.2.) Folgt man der Logik des Informationsbegriffes von Bateson (1994) können somit auch keine Lernprozesse stattfinden, da der initiale Schritt der Wahrnehmung eines Unterschiedes ausbleibt.

Feedback von Kunden, Beschwerden von Mitarbeitern, Szenarioplanungen, Marktanalysen, reflexive Prozesse usw., sind eventuell wichtige Auslöser organisationaler Lernprozesse. Organisationen sollten nicht die Augen verschließen (wie z.B. unter 2.5.2.2. beschrieben), sondern die Augen öffnen, um die für sie relevanten Daten und Informationen aufnehmen zu können.

Alsdann wird auch die Angst verschwinden, welche einen bisweilen ergreift, wenn man in einem trüben Weiher schwimmt und sich vorstellt, was in der finsternen Tiefe nicht für Gefahren lauern könnten, da sich das Wasser in eine transparente Lösung verwandelt, welche eine Sicht bis auf den Grund zulässt und somit diese Ängste ad absurdum führt.

2.8.2.2. Informationsverteilung, –interpretation und Transparenz

Wie wir bei den Erläuterungen einer *politischen Perspektive* (Abschnitt 2.3.) des organisationalen Lernens sehen konnten, werden aus Gründen des Machterhaltes bzw. von Interessenskonflikten eventuell Daten und Informationen in Organisationen zurückgehalten oder aber verzerrt. Peinliche und bedrohliche Dinge werden verschwiegen, um sich nicht bloßzustellen, Informationen gefiltert. Was diese Daten und Informationen betrifft, herrscht keine Transparenz; bei wichtigen Planungs- und Entscheidungsprozessen finden sie keine oder aber eine entfremdete Berücksichtigung. Informationspathologien führen letztlich zu einer Intransparenz, welche mit Sicherheit keine positiven Konsequenzen auf die *Effizienz* dieser Planungs- und Entscheidungsprozesse haben dürfte.

Transparenz hängt wesentlich zusammen mit dem Konstrukt der Offenheit. Herrscht in einer Organisation keine Kultur des Vertrauens, werden Dinge nicht offen kommuniziert und bleiben im Verborgenen. Die an ein Verhalten geknüpften Motive müssen erschlossen werden oder die von einer Person bekannten Prämissen entsprechen erst gar nicht den verhaltenssteuernden Motiven. Was z.B. vordergründig mit dem Ziel der Qualitätssicherung legitimiert wird, geschieht eigentlich aus der Angst vor Fehlern.

Werden mentale Modelle nicht mitkommuniziert bzw. erkundet, entstehen bei der Interpretation von Daten häufig Mißverständnisse. Argyris bezeichnet den Prozeß des Offenlegens von Motiven für Schlußfolgerungen als *transparent reasoning*. Hierzu sollten Annahmen und Schlußfolgerungen öffentlich getestet werden (public testing). Um Daten *kommensurabel* kommunizieren zu können, müssen einheitliche Bezugsrahmen geschaffen werden. Ist dies nicht der Fall wird oftmals aneinander vorbeigeredet.

Wie wir bei diesen Ausführungen sehen, könnte sich als Resultat reflexiver Prozesse eine größere Transparenz von Daten und Informationen einstellen.

Die Metadimensionen der Transparenz und Reflexion gehen an dieser Stelle eine Wechselwirkung ein.

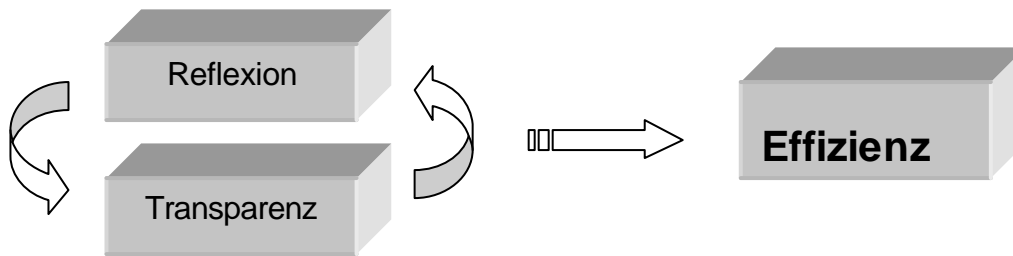


Abbildung 32: Zusammenhang von Reflexion und Transparenz.

2.8.2.3. Informationsgedächtnis und Transparenz

Die Fülle in Organisationen anfallender Daten verlangt immer mehr nach einer systematischen Konservierung. Wichtig sind in diesem Zusammenhang die in Abschnitt 2.7.1.4. angesprochenen Prozesse der Selektion, Aktualisierung und der Speicherung, verbunden mit der Zugänglichkeit bereits gespeicherten Materials (Erinnern).

Um in Entscheidungen Berücksichtigung finden zu können, müssen Daten und Informationen für einen Entscheidungsträger abrufbar sein. Eine noch so akribische Systematisierung bleibt unwirksam, wenn im entscheidenden Falle nicht bekannt ist, wo man eine Information finden kann! Der Weg zu einem „Gedächtnisinhalt“ wäre dann intransparent und Entscheidungen mit der Gefahr behaftet, potentiell ineffizient zu sein.

Selektion und Aktualisierung sind wichtige Mechanismen um einer unsystematischen Informationsflut vorzubeugen. Werden Gedächtnisinhalte nicht regelmäßig aktualisiert, gleicht dies der Suche nach einer Briefmarke auf einem völlig unaufgeräumten Schreibtisch. Wie wir bereits gesehen haben, liegt der Sinn von Grenzen in der Begrenzung von Sinn! Nicht alle Informationen sind wichtig. Die Selektion relevanter Informationen schützt vor einem *information overflow*, der häufig mit einer Reduktion von Transparenz verbunden ist. Neuere Entwicklungen im Bereich der Informationstechnologie versprechen in diesem Bereich Verbesserungen.

2.8.2.4. Ansatzpunkte für Diagnostik und Intervention

Ansatzpunkte für Diagnostik und Intervention auf der Basis des Konstruktes der *Transparenz* finden sich in bei den Erläuterungen zu den Implikationen einer *wissensorientierten Perspektive des organisationalen Lernens* für die Praxis unter Abschnitt 2.4.6..

2.8.3. Partizipation

Das größte Kapital (auch und gerade) einer lernenden Organisationen sind ihre Mitarbeiter. Lernprozesse funktionieren nur in und durch die betroffenen Mitarbeiter²⁶¹. Wenn diese sich nicht an den Dialog-Konzepten von Argyris oder Schein beteiligen, greifen solche Bemühungen ins Leere. Wenn die Menschen nicht auf Informationen aus der internen oder externen Umwelt achten oder sie nicht weitergeben, können sie auch nicht verarbeitet werden. Das beste Intranet ist ohne jeglichen Wert, wenn es nicht vernünftig benutzt wird. Wirkliche Machtverteilung kann nur dann stattfinden, wenn alle Mitarbeiter (besonders aber jene in den höchsten Ebenen) ihre Karten offenlegen und zum tiefgreifenden Wandel bereit sind. Doch wie kann man diese Teilnahme gewinnen? Wie wird ein solches Engagement erzeugt?

„Unsere traditionellen Organisationen sind darauf ausgerichtet, die ersten drei Stufen der Maslow’schen Bedürfnishierarchie zu befriedigen: Nahrung, Schutz und Zugehörigkeit. Da diese Bedürfnisse in den heutigen Industriegesellschaften relativ leicht zu befriedigen sind, bieten diese Organisationen keinen besonderen Anreiz, um die Loyalität und das Engagement der Menschen zu wecken. Im Management wird es weiter gären, bis die Organisationen sich den Bedürfnissen höherer Ordnung zuwenden – Selbstrespekt und Selbstverwirklichung“ (Bill O’Brien in Senge 1997, S. 26)

Bill O’Brien vertritt in obiger Äußerung die Ansicht, daß Unternehmen auf die Bedürfnisse ihre Mitarbeiter eingehen und ihnen das bieten müssen, wonach sie suchen – die Chance auf Selbstrespekt und Selbstverwirklichung, dann werde die Organisation mit Loyalität und Engagement belohnt. Auch die Arbeits- und Organisationspsychologie bietet viele (Motivations-)Konzepte an, die sich mit genau dieser Thematik auseinandersetzen. Das Konstrukt der lernenden Organisation ist die organisationale Rahmentheorie, in die diese Konzepte theoretisch eingebunden und vor allem endlich auch praktisch umgesetzt werden könn(t)en.

²⁶¹ Wie in den unterschiedlichen Perspektiven deutlich wurde, ist individuelles Lernen notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für OL.

2.8.3.1. Was ist der Mensch?

Zu partizipieren bedeutet eigentlich, an etwas (z.B. einem Prozeß) *teilzunehmen* oder (z.B. an einer Entscheidung) *teilzuhaben*, d.h. die Prozesse bzw. Entscheidungen werden von der betreffenden Person mitgestaltet und dadurch auch von ihr mitgetragen. In einer partizipativen Organisationsstruktur und -kultur werden gerade die Mitarbeiter der unteren Hierarchien also mit mehr Verantwortung ausgestattet, die ansonsten bei ihren Vorgesetzten liegen würde.

Hinter diesem System steht ein Menschenbild, das sich von dem traditioneller Organisationen substantiell unterscheidet. Die Mitarbeiter werden gemäß der „Theorie Y“ behandelt, ihnen werden Motivation, Entwicklungspotential und Verantwortungsbereitschaft zugesprochen. Führungsinstrumente sind dann auch nicht länger Kontrolle und Autorität, statt dessen werden sie auf der „freiwilligen Gefolgschaft“ aufgebaut. Die Mitarbeiter werden durch die direkte Beteiligung (*Partizipation!*) an der Unternehmensvision zu überzeugten, intrinsisch²⁶² motivierten Agenten der Organisation und brauchen daher nicht länger durch Autoritäten kontrolliert zu werden (vgl. die Ausführungen zur symbolischen Führung von Neuberger (1994), S. 244 ff)²⁶³. Viele ihrer persönlichen Ziele stehen auch in einem Zusammenhang zu den organisationalen Zielen, so daß die von der Organisation unterstützte Selbstverwirklichung des Einzelnen auch zu organisationalem Erfolg verhilft^{264 265}.

2.8.3.2. Was ist der Zweck deiner Organisation?

Die Frage, welchen Zweck die Organisation, in der er arbeitet, eigentlich hat, dürfte so manchen Mitarbeiter vieler Organisationen verwirren. Vielleicht erhält man eine Antwort in Bezug auf die hergestellten Produkte, z.B. der Zweck der Organisation ist es, Computer herzustellen. Doch warum soll das Unternehmen Computer herstellen?

²⁶² Zur Klärung der Typen ex- und intrinsischer Motivation s. Brehm und Kassin (S. 53ff)

²⁶³ Die Unternehmenskultur wird damit zu einer wichtige Einflußgröße. Es gibt natürlich (?) auch Versuche, diese für andere Zwecke zu gebrauchen, denn intrinsisch motivierte Mitarbeiter arbeiten mehr und qualitativ hochwertiger. Wir werden hierauf im Verlauf dieses Abschnittes noch zu sprechen kommen.

²⁶⁴ Wenn man bedenkt, daß der heutige Mensch noch immer etwa die Hälfte seiner Zeit mit arbeiten ausfüllt, verwundert es nicht, daß die Arbeit bzw. die Organisation auch Teil seines Selbstkonzeptes ist. Persönliche Weiterentwicklungen, die auf das Selbstkonzept als Ganzes Einfluß ausüben, führen daher auch zu Veränderungen, die den Bereich der Arbeitstätigkeit betreffen.

So kann man immer weiterfragen, um an die tieferen Überzeugungen und Werte zu gelangen. Im Zentrum dieses Zwecks stehen häufig die Gewinne der Investoren. Wer aber glaubt, daß er für die materiellen Gewinne *anderer* Menschen arbeitet, wird sich kaum mit dieser Organisation identifizieren.

In den letzten Jahren wurde daher verstärkt versucht, die Mitarbeiter irgendwie am Unternehmenserfolg zu beteiligen, z.B. durch Aktien oder eine Prämie bei erfolgreichem Jahresabschluß. So äußert sich der eigene Beitrag zum organisationalen Gewinn auch in individuellem Gewinn. Es gibt Bestrebungen in Wirtschaft und Forschung, die sogenannte Wirtschaftsdemokratisierung einzuführen bzw. voranzutreiben (vgl. Weber (1998)), als deren Ziel neben anderen Faktoren auch die Verteilung des Kapitals steht²⁶⁶. Eberl (1996, S. 168) tritt diesen radikalen Vorschlägen eher mit Skepsis entgegen, da die Veränderungen von den Akteuren ausgehen müßten, die vom Status Quo am meisten profitieren, was er für nicht wahrscheinlich hält²⁶⁷.

Ein zweiter Weg aus der Motivationskrise wurde - ebenfalls mit durchwachsenem Erfolg - eingeschlagen: Die Einbindung der Mitarbeiter in den Visions- und Missionsprozeß. Der Zweck der Organisation wird in partizipativen Prozessen von allen Mitarbeitern bestimmt. Dadurch soll die intrinsische Motivation gefördert werden, denn der Mensch steht viel mehr hinter dem Zweck, den er selbst (mit-)erarbeitet hat.

Die monetären und visionären Partizipationsmodelle benötigen dabei vor allem eines: Aufrichtigkeit (vgl. Senge 1998, S.272). Wenn die Prozesse nicht authentisch sind, sondern von den Mitarbeitern als neue Motivationsbemühungen verstanden werden (ob zurecht oder zu unrecht), kann daraus schnell das Gegenteil resultieren, nämlich die völlige Demotivierung. Leitbilder, die nur irgendwo aushängen und in Broschüren abgedruckt sind, sorgen noch lange nicht für das erwartete Engagement.

²⁶⁵ Die Disziplinen des „Personal Mastery“ und der „Gemeinsamen Vision“ sind zum einen *voneinander* abhängig (vgl. Abschnitt 2.6.1.), sicher aber auch von der generellen Haltung des Individuums und dem Menschenbild der Organisation.

²⁶⁶ Das Partizipationsprinzip wird hier von operationalen auf strategische und taktische Entscheidungsprozesse erweitert. Dies ähnelt z.B. dem Ko-Kreationsprozeß der Visions- und Missionserstellung, wie er von Senge et al (1997, S. 364) beschrieben und gefordert wird.

²⁶⁷ W. G. Weber (1998, pers. com.) berichtet jedoch von Fällen, in denen dies tatsächlich realisiert wurde (z.B. das Unternehmen Photo-Porst)

2.8.3.3. Machtverteilung und Kompetenz als notwendige Voraussetzungen

Eine der wichtigsten und einschneidendsten Veränderung ist die Verteilung von Macht und Gewalt in der Organisation²⁶⁸ (vgl. O'Brien 1997). Wie Eberl (1996) und auch Crozier und Friedberg (1979) betonen, muß dabei ausgerechnet der Mächtige damit anfangen, seine Macht abzugeben. Dies zum einen, weil der Prozeß nur so (durch die Ermächtigung der Mitarbeiter) in Gang kommen kann, zum anderen aber auch um die Glaubhaftigkeit der Bemühungen den vormals weniger Mächtigen gegenüber unter Beweis zu stellen. Führungskräfte müssen in einem langen Prozeß lernen, auf freiwillige Gefolgschaft anstatt autoritärer Befehlsgewalt zu vertrauen²⁶⁹.

Die Herstellung dieses Vertrauens muß zweierlei gewährleisten. Zum einen darf sich der Manager nicht selbst arbeitslos glauben wenn er nicht mehr diktiert²⁷⁰, zum anderen muß er von der Kompetenz der Mitarbeiter überzeugt sein. Um letzteres zu gewährleisten, bedarf es neben visionärem Reden auch der tatkräftigen Unterstützung der Mitarbeiter durch Maßnahmen der Personalentwicklung im weitesten Sinne. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, wie ernst die Partizipationsbestrebungen gemeint sind. Wenn die Mitarbeiter nicht nur mit mehr Verantwortung, sondern gleichzeitig auch mit der notwendigen Kompetenz²⁷¹ bzw. Möglichkeiten zu deren Weiterentwicklung ausgestattet werden, ist der Prozeß wohl aufrichtig, denn Macht und Kontrolle wurden mit diesem Schritt verteilt und dieser Schritt ist nicht einfach umkehrbar.

²⁶⁸ Eine Welt ohne Macht, das wurde bei der politischen Perspektive nach Crozier und Friedberg (1979) bereist deutlich, kann es nie geben. Der idealste Zustand wird daher als der beschrieben, in dem Macht möglichst gleichverteilt ist. Auch diese Gleichverteilung ist dabei vielleicht nur als Idealzustand zu betrachten, den man nicht wirklich erreichen kann.

²⁶⁹ Interessant erscheint hier, warum viele Manager davon ausgehen, daß man für „die Mitarbeiter“ augeklügelte Motivationssysteme benötigt, während sie sich selbst als intrinsisch motiviert erfahren.

²⁷⁰ Die Führungskräfte müssen damit ein neues Selbstbild konstruieren. Wege, wie dies von organisationaler Seite aus unterstützt werden kann, gibt z.B. Freimuth (1997).

²⁷¹ Zülch, Brinkheimer und Heel (1996) beschreiben vier entscheidende Kompetenzbereiche: Methodenkompetenz, Innovationskompetenz, Entscheidungskompetenz sowie kommunikative und soziale Kompetenz.

2.8.3.4. Exkurs zur Forderung nach humaner Arbeit

Aus zweckrationaler Sicht lassen sich Forderungen nach maximaler Partizipation durch mehrere Erkenntnisse untermauern:

- Partizipationsmodelle bescheinigen den Mitarbeitern *wichtiges Expertenwissen*, das es zu nutzen und zu erweitern gilt.
- Partizipation schafft *intrinsische Motivation*, die ungeahnte Kräfte frei werden lässt.
- Partizipative Modelle steigern die *Produktivität*²⁷².

In der Arbeits- und Organisationspsychologie gibt es viele Konzepte zur Analyse von Arbeitstätigkeiten, die sowohl motivationale als auch humane Kriterien berücksichtigen (etwa von Österreich und Volpert (1991), Udrys und Alioth (1980), Hackman und Oldham (1975) oder Hacker und Richter (1980), für einen kurzen Überblick siehe Ulich (1994), S.59-112). Im Grunde streben die meisten dieser Autoren u.E. dasselbe Ziel an, nämlich eine humane(re) Arbeit vor allem für die untersten Hierarchie-Ebenen (z.B. Fließbandarbeiter). Diese humanere Arbeit bedeutet auch die Erhöhung der intrinsischen Motivation durch Anforderungsvielfalt²⁷³, Autonomie, Ganzheitlichkeit²⁷⁴, Sinnhaftigkeit und Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten²⁷⁵ (vgl. Ulich 1994, S. 161)

²⁷² Natürlich enden Umstrukturierungen mit partizipativen Modellen nicht immer positiv. Vgl. aber die Arbeiten von Luczak, Krings und John (1996) und Ulich (1994, z.B. S.196, S. 200, S. 203 für das produzierende Gewerbe, S. 209 für ein Dienstleistungsunternehmen). Sie berichten von mehreren Projekten mit durchschlagendem Erfolg.

²⁷³ So werden auch Maßnahmen getroffen, die unter die Rubriken Job-Enlargement und –Enrichment fallen.

²⁷⁴ Ganzheitliche bzw. vollständige Tätigkeiten umfassen das selbständige Setzen von Zielen (die allerdings in übergeordnete Rahmen eingebettet sein können und müssen), selbständige Handlungsvorbereitung, Auswahl der zur Zielerreichung notwendigen Mittel, Feedback zur Handlungskorrektur (nach Ulich 1994. S.168).

²⁷⁵ Hiermit sind nicht Maßnahmen der Personalentwicklung gemeint, sondern die Möglichkeit, sich bei der alltäglichen Arbeit weiterzuentwickeln bzw. zu lernen.

Arbeit und Persönlichkeit

Hintergrund für diese Bemühungen um humane Arbeit sind zumindest teilweise in Erkenntnisse über die Auswirkungen der Arbeitstätigkeit auf die Persönlichkeitsentwicklung, wie sie beispielsweise in den Studien von Kohn und Schooler (z.B. 1982) beschrieben werden. Kurz zusammengefaßt läßt sich durchaus die Aussage treffen, daß das psychosoziale und das körperliche Wohlbefinden des Individuums außerhalb der Arbeitszeit, das Familienleben und auch das Freizeitverhalten in Zusammenhang zu seiner Tätigkeit stehen. Anspruchsvollere Tätigkeiten wirken dabei förderlich auf die genannten Bereiche.

Bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts beschrieb Lewin (1920) ein Bedürfnis nach Arbeit. Wie Untersuchungen von Frese (1985) zeigen, haben Langzeit-Arbeitslose, bei denen dieses Bedürfnis also nicht mehr gestillt wird, tatsächlich schwerwiegende psychische Folgen zu tragen. Wer diese Ergebnisse ernst nimmt und dazu begreift, daß seine Mitarbeiter Menschen (wie er selbst) sind, der kann den Zweck einer Organisation vielleicht auch darin sehen, daß die Mitarbeiter einer Arbeit nachgehen können, die sie dazu auch noch erfüllt.

Bei der Gestaltung der Arbeitsplätze fällt wieder das Menschenbild derjenigen ins Gewicht, die innerhalb der Organisationen die meiste Macht inne haben (Vorstände, Geschäftsführer, etc.). Wenn diese Personen die Mitarbeiter als *Menschen* (und nicht als Objekte, die man eben eingekauft hat) betrachten, sie als solche achten, ihnen Würde und Respekt entgegenbringen, und erkennen, daß sie genauso motivierbar sind wie sie es selbst auch sind, dann ergibt sich fast schon von selbst, daß Arbeitsplätze human und damit partizipativ gestaltet werden.

Interessanterweise schließen sich die Kreise vieler Gedankengänge, wenn man die Konstrukte Motivation, Effizienz und humane Arbeitsplatzgestaltung zusammen unter dem Gesichtspunkt der Partizipation beleuchtet. Denn die Mitbestimmung ist ein humanes Instrument zur Erhöhung der Motivation mit effizienzsteigernden Ergebnissen. Senge faßt dabei zusammen, daß viele moderne Managementkonzepte (TQM, Entwicklung von Kernkompetenzen, Empowerment, etc.) dasselbe Ziel ins Auge fassen:

„Gleichgültig, welche Begriffe man wählt, sie alle umschreiben Facetten desselben grundlegenden Ziels: die Verknüpfung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung mit höherer wirtschaftlicher Leistung“ (Senge et al. 1997, S. 10).

2.8.3.5. Partizipation in Veränderungsprozessen

Die Notwendigkeit der alltäglichen Mitbestimmung der Mitarbeiter läßt sich durch deren Expertenstatus in ihrem Aufgabengebiet hinlänglich begründen. In Veränderungsprozessen ist die Einbindung der Mitarbeiter ebenfalls von großer Wichtigkeit.

Die Konzeptionen von Chris Argyris wurden bereits in Kapitel 2.5. dargestellt. An dieser Stelle sei nur nochmals ins Gedächtnis gerufen, daß das Ziel seiner Interventionsmethode in der Änderung der mentalen Modelle der Teilnehmer besteht. Dies kann nur geschehen, wenn die Betroffenen *aktiv und motiviert* an dem Prozeß teilnehmen. Crozier und Friedberg (1979) betonen, daß Wandel nur im kollektiv erfolgreich begangen werden kann. Senge (1998) zeigt die untrennbaren Zusammenhänge zwischen gemeinsamen (organisationalen) und persönlichen Visionsprozessen auf.

Whyte (1991a) beschreibt Reorganisations-Projekte (u.a. bei XEROX, s. hierzu Whyte, Greenwood und Lazes (1991), sowie Pace und Argona (1991)), die mit der Methode der *Participatory Action Research (PAR)*²⁷⁶ durchgeführt wurden. Diese Prozesse wurden in Zusammenarbeit mit Forschern und Unternehmensberatern (u.a. von Mc Kinsey) durchgeführt. Sie hatten dabei vor allem die Aufgabe der Supervision und Moderation bzw. der Konfliktmediation zwischen den unterschiedlichen Parteien (z.B. Gewerkschaft und Geschäftsführung). Das Besondere an diesen Projekten ist die tiefgreifende Einbindung aller Mitarbeiter in sämtliche Prozesse, was in weiten Teilen mit großem Erfolg belohnt wurde.

2.8.3.6. Zur Aufrichtigkeit von Partizipationsversuchen

Eberl (1996) bezweifelt, daß authentische Partizipation einfach ausgerufen bzw. umgesetzt werden kann. Häufig würden statt dessen Pseudopartizipationsmodelle eingeführt, z.B. aufgrund eines „Außendrucks“ auf die Führungskräfte (etwa wirtschaftliche Krisen, Minimierung von Widerstandskosten bei Umstrukturierungen). Dann nämlich stellt „die partielle Abgabe von Machtressourcen das kleinere ‘Übel’

²⁷⁶ Das zugrundeliegende Konzept der ständigen Datensammlung und des Feedbacks an die Betroffenen stimmt mit dem der Aktionsforschung von Argyris weitgehend überein. Der Hauptunterschied liegt wohl darin, daß die Aktionsforschung eher auf individuellen mentalen Modellen aufbaut während PAR eher gesamthafte organisationale Prozesse zu ändern versucht. PAR kann insgesamt als Prozeß der Organisationsentwicklung im Sinne Geberts (1995) betrachtet werden. Einen (kritischen) Vergleich der beiden Methoden bieten Argyris und Schön (1991) und Whyte (1991b)

dar und dient dazu, andere wichtigere Machtressourcen zu perpetuieren.“ (a.a.O., S. 169). Aus diesen instrumentalisierten Partizipationsangeboten können aber durchaus echte Modelle entstehen, weil die Vorteile auf beiden Seiten erkannt und gewürdigt werden, so daß solche Scheinbemühungen nicht unbedingt als negativ zu bewerten sind. Ein solcher Prozeß der Einsichtsgewinnung könnte u.E. durchaus als Lernprozeß höherer Ordnung begriffen werden.

2.8.3.7. Ansatzpunkte für Diagnostik und Intervention

Aus dem Gesagten ergeben sich folgende Punkte, deren Erhebung uns sinnvoll zur Erfassung der Lernkultur erscheinen:

- Werden die Mitarbeiter in Visionsprozesse eingebunden oder werden Leitbilder von oben nach unten durchgepreßt. Wird Wert drauf gelegt, die Mitarbeiter „ins Boot zu holen“?
- Werden Mitarbeiter bei Reorganisationsprozessen miteinbezogen, oder handelt es sich hierbei um reine „Top-Down“ Prozesse?
- Können fundamentale Unternehmenspraktiken auch von Mitarbeitern unterer Hierarchiestufen kritisiert werden?
- Gibt es bei Verfahrensanweisungen ein Mitspracherecht, werden die Mitarbeiter als Experten auf ihrem Gebiet anerkannt?
- Werden individuelle Interessen bei der Fort- und Weiterbildung berücksichtigt, so daß auch die Disziplin des *Personal Mastery* Anerkennung findet?
- Können Teams und Gruppen die Regeln für ihre Zusammenarbeit selbst festlegen²⁷⁷?
- Inwieweit wird Entscheidungskompetenz nach „unten“ abgegeben?
- Kann sich der einzelne Mitarbeiter auf seinem Spezialgebiet selbständig verwirklichen? Wird das eigenständige Erproben neuer Ideen gefördert?

²⁷⁷ Zu Dimensionen von Autonomie in Teams bzw. Arbeitsgruppen siehe Gullowsen (1972) und Weber (1997).

2.8.4. Flexibilisierung und Proaktivität

Einleitend wurde bereits erwähnt, daß diese Konstrukte nur gestreift werden können. Unter *Flexibilisierung* versteht Bateson (1988) eine „ungebundene Potentialität für Veränderungen.“ Sowohl strukturelle als auch kognitive Flexibilität²⁷⁸ können organisationale Lernprozesse begünstigen. Strukturen und Ressourcen²⁷⁹ spannen einen Raum auf, in dem flexibel agiert werden kann. Es entstehen Spielräume um mit neuen Ideen für Produkte, Dienstleistungen und Strategien zu experimentieren.

Eine häufig beklagte Ressource stellt in diesem Zusammenhang der Faktor Zeit dar. Konkurrenzdruck, kürzer werdende Produktlebenszyklen und Rationalisierungen machen Zeit zu einem raren Gut. Für organisationale Lernprozesse ergibt sich die Gefahr des aus Mangel an (Entwicklungs-) Ressourcen zunehmenden Imitierens²⁸⁰ anstelle innovativer Vorgehensweisen.

Kognitive Flexibilität hängt stark mit der Bereitschaft der Arbeit mit mentalen Modellen und eventuell deren Veränderung zusammen. An dieser Stelle schneiden sich die Konstrukte der Flexibilisierung und der Reflexion.

Proaktivität wurde bereits im Abschnitt 2.6.5. angeschnitten. Senge (1998) unterscheidet *adaptives* von *generativem* Lernen. Letzterem kommt eine schöpferische, proaktive Bedeutung zu. Proaktivität bedeutet, seine Umwelt aktiv zu gestalten, in die Zukunft zu lernen und nicht nur Fehler und Erfolge der Vergangenheit im Auge zu haben²⁸¹. Während sich also adaptives Lernen häufig auf das Vermeiden in der Vergangenheit gemachter Fehler bezieht²⁸², ist generatives Lernen eine visionäre und kreative Form des Lernens. Im Rahmen dieses visionären Lernens²⁸³ besteht die Möglichkeit des Aufbaus einer kollektiven kreativen Spannung.

Eine Organisation, welche über diese Kraft verfügt, wird vermutlich schneller neue Ideen entwickeln als andere Organisationen dieselben kopieren können. Eine lernende Organisation ist eben immer eine Nasenlänge voraus!

²⁷⁸ Kognitiver Flexibilität kommt eine besondere Bedeutung bei Lernprozessen höherer Ordnung zu.

²⁷⁹ Z.B. zeitliche Ressourcen.

²⁸⁰ Was aber vor allem auf Grund der kürzer werdenden Produktlebenszyklen als problematisch erscheint!

²⁸¹ Ein Vorwurf, der immer wieder in Zusammenhang mit der anpassungsorientierten Perspektive des organisationalen Lernens und deren Hauptvertretern March & Olsen geäußert wird.

²⁸² Senge spricht in diesem Zusammenhang von „negativen Visionen“.

²⁸³ Der Begriff des *visionären Lernens* wird in ähnlicher Bedeutung z.B. bei Klimecki, Laßleben & Althage (1995) verwendet. Die Autoren verstehen unter *visionärem Lernen* die Veränderungsbestrebungen, die von einer weithin geteilten Vision geleitet werden.

2.8.4.1. Ansatzpunkte für Diagnostik und Intervention

Ansatzpunkte für Diagnostik und Intervention auf der Basis der Konstrukte der *Flexibilisierung* und *Proaktivität* finden sich in bei den Erläuterungen zu den Implikationen einer *wissensorientierten Perspektive des organisationalen Lernens* für die Praxis unter Abschnitt 2.4.6., bzw. Implikationen einer *systemisch-kybernetischen Perspektive des organisationalen Lernens* unter Abschnitt 2.6.5..

3. Fragestellung und Hypothesen

In der Einleitung wurde die Wichtigkeit des Lernens für Organisationen in der heutigen Zeit angesprochen. Um auf dem freien Markt überhaupt erfolgreich agieren zu können, so wird behauptet, muß ein Unternehmen vor allen Dingen Lernfähigkeit mitbringen.

Das in Kapitel 2.7. vorgeschlagene integrative Modell organisationalen Lernens ist eine Zusammenstellung der u.E. wichtigsten Theorien in diesem Forschungsbereich. Wir gehen davon aus, mit den daraus abgeleiteten Erhebungsinstrumenten die Lernkultur des Unternehmens abbilden zu können.

Mit dieser Arbeit wollen wir untersuchen,

1. inwieweit die Lernfähigkeit eines Unternehmens bzw. die dort gelebte Lernkultur, tatsächlich mit anderen organisationalen Variablen zusammenhängt, wie wichtig das Konstrukt des OL also in der täglichen Praxis ist, und
2. inwieweit die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Operationalisierungen als sinnvoll zu betrachten sind.

Wir postulieren in Einklang mit der im ersten Teil eingeführten Literatur, daß sich ein meßbarer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der organisationalen Lernfähigkeit und (anderen) Merkmalen der organisationalen Effizienz nachweisen läßt. Welche Effizienzmerkmale dies im einzelnen sind, muß in Abhängigkeit von dem Untersuchungsgegenstand festgelegt werden.

Um diese Hypothese überprüfen zu können, bedarf es zunächst der Operationalisierung der beiden allgemein formulierten Konstrukte „Ausmaß organisationaler Lernfähigkeit“ und „Effizienzmerkmale“.

3.1. Ausmaß organisationaler Lernfähigkeit

Bei der Besprechung der einzelnen Perspektiven wurden jeweils einzelne Punkte hervorgehoben, die nach Meinung der Autoren von besonderer Bedeutung für praktiziertes OL sind, bzw. einen Kontext schaffen, der die Entwicklung einer lernförderlichen Kultur unterstützt. Das von uns vorgeschlagene Integrationsmodell

umfaßt all diese Punkte, so daß wir davon ausgehen, mit einem aus diesem Modell abgeleiteten Erhebungsinstrumentarium die für OL relevanten Faktoren abdecken zu können.

Die u.E. wichtigsten Merkmale einer lernenden Organisation sind dabei in den drei Meta-Faktoren Transparenz, Partizipation und Reflexion enthalten. Eine maximal transparent, partizipativ und reflexiv gestaltete Organisation sollte gemäß unserer Hypothese also mit großer Wahrscheinlichkeit auch hocheffizient sein.

3.2. Effizienzmerkmale

Knaurs Lexikon (1975) definiert Effizienz als „Wirksamkeit, Wirkungsgrad als Verhältnis von Aufwand und Ertrag bei einem gegebenen Ziel; [...]“.

Ein Prozeß wäre demnach dann effektiv, wenn mit wenig Aufwand viel erreicht wird. Im Organisationsalltag zeichnen sich solche Prozesse weiterhin durch große Kooperation, bereichsübergreifende Zusammenarbeit, Flexibilität, kurze Durchlaufzeiten, hohe Qualität, günstige Produktionskosten usw. aus.

Es würde den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen, eine vollständige Operationalisierung der Effizienz gewährleisten zu wollen. Wir haben daher einen wichtigen Teilprozeß in dem von uns untersuchten Unternehmen herausgegriffen und diesen nach unterschiedlichen Aspekten der Effizienz durchleuchtet. Diese sind auch in der Verfahrensweisung zu dem Prozeß aufgeführt. Der von uns ausgewählte Prozeß wird in Kapitel 5.1. näher beschreiben und soll hier nur als Neuheiten-Entstehungs-Prozeß (NEP) bezeichnet werden. Er wurde vor ca. einem Jahr eingeführt. Wir gehen davon aus, daß die von uns objektivierten Lernförderlichkeit der Kultur, die Verankerung und die Funktionalität des Prozesses präzisieren sollte.

Die allgemeine Fragestellung lautet also: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der organisationalen Lernfähigkeit und der organisationalen Effizienz?

Die Hypothese geht dabei in Richtung eines positiven Zusammenhanges dieser Konstrukte, daß also ein mehr an OL mit größerer Effizienz einhergeht.

3.3. Weitere Fragestellungen

Vorrangiges Ziel dieser Arbeit war die Zusammenführung der unterschiedlichen Theorien zu OL und die fruchtbare Umsetzung in ein Instrument, das in der Praxis Verwendung finden kann (vgl. Kapitel 1.2.). Die oben vorgestellte Hypothese dient daher als Leithypothese für unser eher exploratives Vorgehen. Durch die Beantwortung der Fragestellung sollen also auch und vor allem das integrierte Modell und die von uns vorgeschlagenen Methoden veranschaulicht werden.

Wir wollen mit dieser praktischen Umsetzung der vorangegangenen theoretischen Arbeit unser eigenes Vorgehen überprüfen:

1. Haben wir die wesentlichen Theorienbausteine berücksichtigt, wo bedarf es vor allem der Verbesserung und Erweiterung?
2. Ist das Ziel erreicht worden, einen praxisnahen Leitfaden zu entwickeln?
3. Wie sind die gewählten Methoden zu bewerten? (Diese Fragestellung wird bei Kerschbaum (1999) diskutiert, hier werden nur die Ergebnisse vorgestellt)

Die vorgestellten Fragestellungen und die Leithypothese werden zusammenfassend in der folgenden Abbildung 33 veranschaulicht.

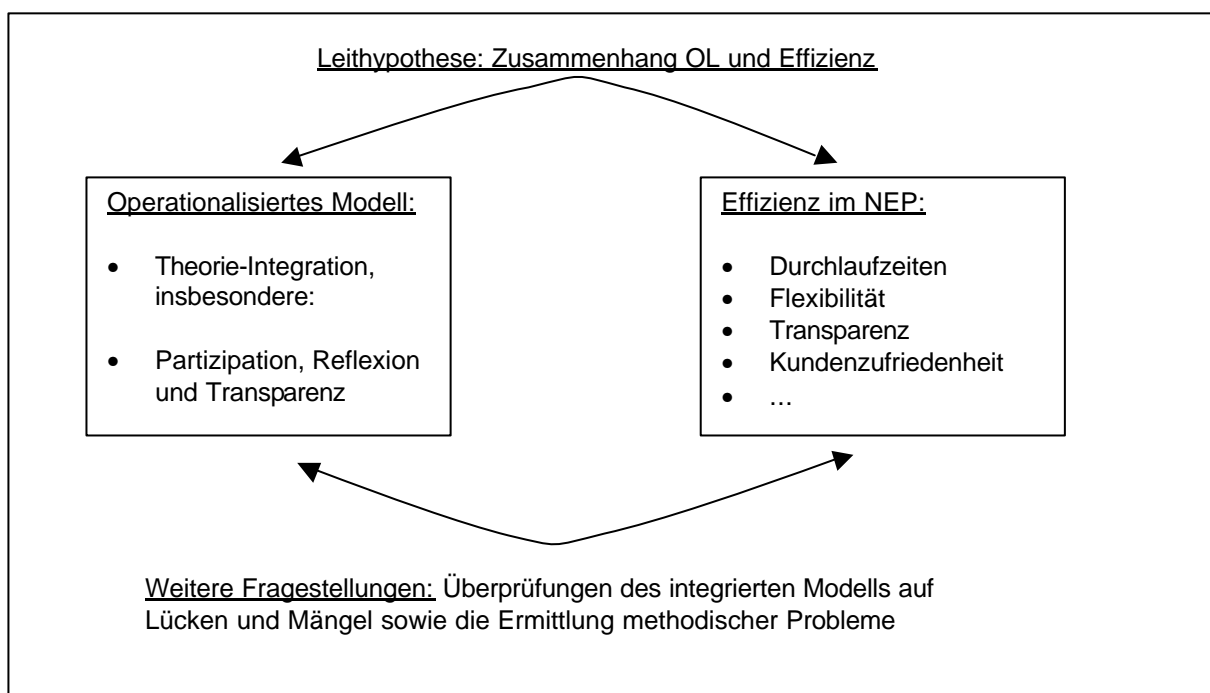


Abbildung 33: Darstellung der Leithypothese und der weiteren Fragestellungen

4. Standortbestimmung: methodologische Gesichtspunkte

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird dieses Kapitel ausführlich bei Kerschbaum (1999) diskutiert. Um uns dem Anspruch auf Vollständigkeit jedoch wenigstens anzunähern, möchten wir hier unseren wissenschaftstheoretischen Standpunkt kurz darstellen. Anfänge hierzu finden sich bereits bei der Besprechung der systemtheoretischen Perspektive in Kapitel 2.6.6..

Knaurs Lexikon (1975, S. 3997) definiert *Methodologie* als „kritische Untersuchung wissenschaftlicher Methoden, und zwar allgemein oder für eine bestimmte Wissenschaft; Bestandteil der Wissenschaftstheorie.“

Wir sind dabei der Ansicht, daß Methoden nicht generell zu kritisieren sind, sondern daß dies nur in Bezug auf die Angemessenheit hinsichtlich dem jeweils untersuchten Forschungsgegenstand ein sinnvolles Unterfangen darstellt. Es gibt u.E. keine guten oder schlechten Methoden, sondern nur fragwürdige Einsatzgebiete. Die Verwendung eines Fragebogens und eine darauffolgende statistische Analyse wird also in bestimmten Situationen einem freien Interview überlegen, in anderen Fragen dagegen unterlegen sein.

In diesem Abschnitt wollen wir dem Leser erläutern, warum wir uns letztlich für welche Methoden entschieden haben. Hierzu werden wir den eigentlichen Forschungsgegenstand verdeutlichen, um dann die Methoden und Vorschläge innerhalb der Forschung zu OL darzustellen. Zuvor möchten wir allerdings die klassischen Paradigmen vorstellen, also die qualitative und die quantitative Sichtweise. Der interessierte Leser möge die ausführliche Abhandlung bei Kerschbaum (1999) studieren.

4.1. Das quantitative und das qualitative (Forschungs-)Paradigma

Schon seit langer Zeit herrscht in der Psychologie, wie in vielen anderen Wissenschaften auch, das quantitative Paradigma vor. Ein Grund hierfür liegt sicherlich in dem häufig geäußerten Interesse, als Wissenschaft Anerkennung zu finden. Wissenschaftliches Vorgehen wird dabei häufig mit *naturwissenschaftlichem* Vorgehen gleichgesetzt. Daher wurden die dort angelegten Prinzipien auch in der

Psychologie verfolgt. Diese Grundprinzipien (Gütekriterien) der quantitativen Forschung sollen nun kurz vorgestellt werden:

1. *Objektivität*: Unterschieden werden verschiedene Formen der Objektivität, nämlich die Durchführungs-, Auswertungs-, und Interpretationsobjektivität. Sie alle haben zum Ziel, die gewonnenen Ergebnisse vom Forscher unabhängig zu machen, d.h. daß jeder Forscher zum gleichen Resultat gekommen wäre.
2. *Reliabilität*: Jegliche Forschung soll reliabel, d.h. verlässlich sein. Instrumente sollen den Sachverhalt, den sie messen, möglichst genau messen. Bei einer zweiten Messung sollte also dasselbe Ergebnis entstehen. Die Reliabilität ist damit auch abhängig von der Objektivität.
3. *Validität*: Das Instrument soll möglichst genau das Merkmal erfassen, das es zu erfassen vorgibt. Die Validität ist abhängig von der Reliabilität.

Forscher der qualitativen Tradition halten dem entgegen, daß Objektivität an sich gar nicht möglich ist. Jeder Forscher hat ein Vorwissen, das in seine Untersuchungen einfließt, unabhängig davon, ob er dies beabsichtigt oder sich dessen überhaupt bewußt ist.

Auch das Prinzip der Reliabilität wird in seiner Absolutheit als solches bezweifelt, denn eine Situation wird nie genau einer anderen gleichen, so daß dieser Anspruch gar nicht erfüllt werden kann.

Die Validität der Forschung ist schließlich ebenfalls Ansatzpunkt für lebhafte Diskussionen, die nicht selten in regelrechte Grabenkämpfe ausarten. Es geht um die Frage, mit welcher Methode sich ein Sachverhalt besser erfassen läßt, oder, um es auf einer abstrakteren Ebene zu formulieren: Welcher Weg führt letztlich zur wirklichen Erkenntnis des Realen?

In der qualitativen Forschung wird die unausweichliche *Subjektivität* sowohl von Forschern als auch von den Beforschten vorausgesetzt. Daher werden andere Maßstäbe als in der quantitativen Forschung angelegt, welche auf der (möglichen) *Objektivität* basiert.

Diese qualitativen Gütekriterien werden nun ebenfalls kurz dargestellt (sie finden sich ausführlich bei Mayring 1996 bzw. bei Kerschbaum, 1999):

1. *Verfahrensdokumentation*: Durch die dadurch angestrebte Transparenz soll eine Intersubjektivität erreicht werden, die dem Kriterium der Objektivität nahekommt.

2. *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Interpretationen ergeben sich nicht einfach aufgrund eines (objektiven) Sachverhaltes, sondern müssen argumentativ begründet werden. Auch hier ergibt sich die Forderung nach der Transparenz: Wie kommt der Forscher auf seine Schlüsse?
3. *Regelgeleitetheit*: Der Forscher hat die Regeln v.a. der Analyse vorab festzulegen und sich an diese zu halten. Mayring (1996, nach Kerschbaum, 1999) betont allerdings, daß im Forschungsprozeß auch eine gewisse Offenheit bewahrt werden sollte, man sich also nicht sklavisch an Regeln halten muß.
4. *Nähe zum Gegenstand*: Der Forscher geht in die Lebenswelt des Erforschten, tritt in Interaktion mit ihm und ist in jeglicher Hinsicht offen²⁸⁴. Besonders hervorgehoben werden die Kommunikativität und die Naturalistizität der Forschung, d.h. die Kommunikation und Interaktion von Forscher und Beforschten werden nochmals betont, und die Untersuchungssituation soll so natürlich wie möglich sein (z.B. sollte die Atmosphäre während eines Interviews sehr warm und so natürlich wie möglich sein).
5. *Kommunikative Validierung*: Die Beforschten werden mit den Ergebnissen konfrontiert, um diese so zu überprüfen. Im Dialog werden die Resultate schließlich gemeinsam besprochen.
6. *Triangulation*: Durch die Hinzunahme mehrerer Datenquellen, Interpreteten, Theorieansätze und Methoden soll die Komplexität der Realität möglichst gut und vielschichtig erfaßt werden²⁸⁵.

Allein schon die Verschiedenartigkeit der Gütekriterien macht sehr deutlich, wo die Interessen der Paradigmen liegen und wie sie *Erkenntnis* definieren. Während die quantitativen Forscher besonderen Wert auf die Objektivität und Reliabilität legen, wollen qualitativ ausgerichtete Forscher Studien betreiben, die besonders dem Kriterium der Validität Rechnung tragen. Was für den einen auszuschaltende Störvariablen sind, bedeutet für den anderen komplexe Realität.

Aus Raumgründen wird für die weitere Diskussion an dieser Stelle auf die Arbeit von Kerschbaum verwiesen, wir werden gegen Ende des Abschnittes nochmals auf die Unterscheidung der beiden Paradigmen zurückkommen.

²⁸⁴ Offenheit wird hier in vielen Facetten als wichtig erachtet: Flexibilität im Vorgehen, Flexibilität den eigenen Theorien gegenüber, Offenheit aber auch Fragen des Probanden gegenüber, denen man Rede und Antwort zu stehen hat.

²⁸⁵ Systemtheoretisch formuliert bedeutet dies, daß die Außenkomplexität in Binnenkomplexität abgebildet werden muß.

4.2. Der Forschungsgegenstand – die organisationale Realität

Nach der Vorstellung der einzelnen Perspektiven und des integrativen Modells dürfte klar geworden sein, daß unser Vorgehen eine äußerst komplexe und vielschichtige Wirklichkeit aufdecken soll. Menschen verhalten sich defensiv, handeln politisch, gehen Koalitionen ein, sehen selbst Chancen und Barrieren bei der Informationsverteilung usw..

Eingebettet sind diese individuellen Verhaltens- und Sichtweisen in der Unternehmenskultur. Sie umschließt und erklärt die Einzelbeobachtungen. Um die Aktionstheorien (Bekenntnis- und Gebrauchstheorien) der Akteure zu verstehen, ist das übergreifende Verständnis der Kultur unerlässlich, durch sie kann individuelles Handeln mit Sinn belegt werden. Darum soll unser Vorgehen eine kulturelle Organisationsanalyse gewährleisten, auf deren Grundlage einzelne Prozesse und Handlungen interpretiert werden können.

4.3. Gängige Methoden der OL-Forschung

Schein (1995) unterscheidet drei Ebenen der Kultur: Artefakte, bekundete Werte und die Grundprämissen (vg. Kapitel 2.5.5.). Jede dieser Ebenen ist für ein wirkliches Verstehen der Realität von Bedeutung, den größten Erklärungswert hat aber der Kern der Organisation, die von allen geteilten Grundprämissen.

Durch das Verständnis dieser Tiefenstruktur lassen sich Widersprüche auch auf den äußeren Ebenen aufklären. Doch diese Schicht ist den Akteuren nur selten tatsächlich bewußt, obwohl sie das alltägliche Handeln leitet. Der Forscher steht somit vor dem Problem, daß er etwas erfahren will, das den Subjekten selbst nicht immer klar ist. Schein (1995) geht in seiner Kulturanalyse daher sehr induktiv und intuitiv vor. Als Erhebungsinstrumente benutzt er Interviews, teilnehmende Beobachtungen und andere Arten der Beobachtung. Auch Fragebögen werden nicht ausgeschlossen, diese Daten werden dann als Artefakte bzw. bekundete Werte betrachtet.

Argyris' Verständnis einer möglichen Erfassung der organisationalen Lerntheorie geht von ähnlichen Prämissen aus. Defensive Routinen und Abwehrmechanismen werden für gewöhnlich nicht diskutiert, sind den einzelnen Teilnehmern auch häufig gar nicht bewußt. Um seine Theorien überhaupt testen zu können, wendet Argyris

daher eine Methode an, die auf Lewin zurückgeht. Sie ist weithin als *Action Science* bekannt und zeichnet sich durch die hohe Involviertheit des Forschers und der Probanden aus. Sie beinhaltet, daß der Forscher *zusammen* mit den Probanden deren Gebrauchstheorien aufdeckt. Argyris, Putnam und McLain Smith (1985) sprechen im Zusammenhang mit ihren Forschungsinteressen von den Grenzen der „normalen“ Wissenschaft und beziehen sich dabei auf eine sozialpsychologisch-experimentelle Organisationsforschung (Argyris 1993).

Senge (1998) und Senge et al. (1997) sprechen in ihren Arbeiten Forschungsergebnisse des MIT in Cambridge an. Da ihr Ziel aber die praktische Umsetzung ihrer Theorien ist, gehen sie nicht näher darauf ein, so daß der tatsächliche Forschungsprozeß nur erschlossen werden kann. An vielen Stellen wird deutlich, daß sie ihre Erkenntnisse ebenfalls aus einem direkten, intensiven Kontakt mit Organisationen und einzelnen Akteuren ziehen. Dabei ist dieser Kontakt sehr eng und findet häufig im Rahmen einer Beratungstätigkeit statt, so daß der Prozeß des Lernens wie bei Argyris beobachtet werden kann²⁸⁶. Das MIT bekommt neue Forschungsergebnisse, die Organisationen Unterstützung in der Verwirklichung ihrer Lernbemühungen.

Gemeinsam scheint den angesprochenen Sichtweisen der Diskurs mit den Akteuren. Sie werden als *Subjekte*, und nicht als Forschungs-*Objekte* betrachtet. Es geht darum, ein Verständnis für die organisationale Realität zu erlangen. Die Forscher bewegen sich in einem Bereich, der als *klinische Forschung* bezeichnet wird (vgl. Schein 1995, S. 36 und Abschnitt 2.5.7.). Ergebnisse werden nicht vorschnell als sicher angesehen und verallgemeinert, es wird Wert auf eine Validierung mit den Subjekten gelegt, die durch ausführliches Datenfeedback erreicht wird. Es verwundert daher nicht, daß Forschung dieser Art untrennbar mit einer Intervention verbunden ist.

²⁸⁶ Hier muß allerdings eingeräumt werden, daß Senge sich durchaus auch auf Studien beruft, die in Laboratorien durchgeführt werden. Manager werden hier mit komplexen Stimulationen, sogenannten Mikrowelten konfrontiert. Vielleicht liegt es an der doch recht populistischen Ausrichtung der *Fünften Disziplin*, daß diese Ursprünge der Theorien nicht in größerem Ausmaß Erwähnung finden.

4.4. Über Methodologie-Einfältigkeit und Vielfältigkeit

Aus den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel könnte sich dem Leser der Eindruck aufdrängen, daß wir uns eher auf einer qualitativen Linie bewegen. Wir sehen auch tatsächlich die Grenzen eines völlig analytischen, positivistischen, alles-auseinander-dividierenden Wissenschaftsverständnisses.

Doch wir sehen ebenfalls, daß wir uns nicht völlig offen, ohne Theorien im Hinterkopf, im Feld bewegen können und wollen. Damit scheidet auch das rein qualitative Vorgehen für unsere Ziele aus.

Robert Pirsig (1978) beschreibt in seinem Welt-Bestseller „Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten“ die quantitative Sichtweise als eher analytisch und technisch orientiert, während er die qualitative Perspektive als romantische und ganzheitlich-synthetische Wahrnehmung bezeichnet. Er findet dabei auf der Oberfläche unterschiedliche Ziele, aber in der Tiefenstruktur dasselbe Anliegen: Der Versuch, die Wirklichkeit zu beschreiben und letztlich auch zu verstehen. Pirsig arbeitet heraus, daß es sich dabei im Grunde nur um zwei Seiten derselben Medaille handelt, die sich gegenseitig ergänzen.

Wir wollen uns diesem Verständnis der beiden Paradigmen anschließen. Ein Kampf, der zwischen den beiden Arten von Wissenschaftsverständnis entscheiden soll, ist denkbar unfruchtbarer Natur. Das Ziel unserer Arbeit liegt im Gegenteil in einer Kombination der Sichtweisen, denn durch die Betrachtung beider Seiten der Münze ergibt sich ein realistischeres Bild:

Wir wollen die Kultur des Unternehmens verstehen, aber auch Ausprägungen innerhalb dieses Systems quantifizieren und vergleichen. Wir wollen neue Theorien gewinnen, aber auch die bisher aufgestellten überprüfen.

Damit begeben wir uns einerseits ins Niemandsland zwischen qualitativem und quantitativem Paradigma, andererseits lassen wir uns auf den Versuch ein, methodologische und methodische Synergie-Effekte zu entdecken. Dieser Weg ist an sich gar nicht so neu, nur stehen leider wenige dazu. Vielleicht gelingt es uns mit dieser Arbeit, andere zum Nachdenken anzuregen, so daß tatsächlich gemeinsam neue Wege bestritten werden können.

Beschließen möchten wir diese Ausführungen mit einem Zitat von Oswald Neuberger, das unser Befinden ziemlich gut widerspiegelt, wenn wir diese methodologischen Betrachtungen offen kommunizieren und nicht genau wissen, ob diese Methode letztlich auch zu einem Erfolg führt²⁸⁷:

„Will man die etablierten Denkschienen der „herrschenden Meinung“ verlassen, so muß man zunächst mit neuen Modellen und begriffen operieren, die noch nicht die Exaktheit, Differenziertheit und Abklärung haben, die den bewährten Ansätzen zukommt. Es wäre jedoch falsch, sich möglichst schnell den Anforderungen nach Präzision, Operationalisierbarkeit, systematischer Einordnung etc. zu beugen. In einer Art spielerischen Probierens sollten zunächst Möglichkeiten neuer Sichtweisen dem [...] Zugriff wissenschaftlicher Ordnungsliebe und Sparsamkeit entzogen werden. Neuerungen brauchen ein Klima des Durcheinanders, der Toleranz, der Experimentierlust. Es verhält sich mit Ihnen wie mit der Sexualität: Nüchtern, hell, kühl, trocken, distanziert macht es keinen Spaß, und die Produkte solch künstlicher Befruchtung sind standardisiert.“ (Neuberger, 1992, S. 85).

²⁸⁷ Neuberger forscht u.a. im Bereich der Mikropolitik, für den es bis dato noch keine etablierten Methoden gibt.

5. Methoden

An dieser Stelle wollen wir vorab nochmals betonen, daß sich Kerschbaum (1999) in seiner Arbeit stärker mit den methodologischen und methodischen Fragen befaßt. Bei ihm findet sich eine vollständigere Einbindung der in diesem Projekt gewählten Methoden in einen methodisch-theoretischen Rahmen.

In der vorliegenden Arbeit wollen wir diese Aspekte daher in angemessener Kürze darstellen. Hierzu beschreiben wir zunächst das untersuchte *Unternehmen X* (das Unternehmen legte Wert darauf, nicht namentlich erwähnt zu werden), um dann auf die gewählten Instrumente einzugehen.

Es handelt sich bei dieser Untersuchung um eine Einzelfallstudie. Diese Typisierung impliziert, daß das Ziel darin liegt, „ein *ganzheitliches* und nur damit *realistisches* Bild der sozialen Welt zu zeichnen“ (Lamnek, 1995, S.5). Im ersten, theoretischen Teil dürfte ersichtlich geworden sein, daß wir mit unseren Erhebungsinstrumenten die *Lernkultur in einem holistischen Bilde* erfassen und nachzeichnen wollen. Hierzu muß sich der Forscher mehrerer Methoden bedienen, denn nur so kann diese Komplexität tatsächlich erfaßt werden (ebd. S.5). In der vorliegenden Untersuchung waren dies im Einzelnen:

1. Ein problemzentriertes Interview,
2. ein Fragebogen, und
3. weitere, eher unsystematische Erhebungen, die den klinischen Eindruck aber beeinflussten (z.B. Dokumentensichtung und Beobachtung von Gruppendiskussionen)

5.1. Das *Unternehmen X*

Die untersuchte Aktiengesellschaft im Großraum Stuttgart agiert im globalen Pneumatik-Markt, beschäftigt insgesamt ca. 10000 Mitarbeiter und betrachtet sich als Lernunternehmen²⁸⁸. Sie verfügt über zwei Produktionsstandorte in Deutschland und zahlreiche Vertriebsstellen im weltweiten Ausland.

²⁸⁸ Dieses Selbstverständnis erleichterte vielleicht die Gewinnung des Unternehmens für die Untersuchung. Das Konzept der *lernenden Organisation* war manchen Entscheidungsträgern offensichtlich schon bekannt.

Das traditionsreiche Familienunternehmen blickt auf Phasen kontinuierlichen Wachstums zurück. In den letzten Jahren wurde deutlich, daß die über lange Jahre bewährte Linienorganisation die effektive Steuerung des Unternehmens nicht mehr gewährleisten konnte. Daher fand eine Umstrukturierung zu einer Matrix-Projektorganisation statt, die ca. 10 Monate vor dieser Untersuchung abgeschlossen war. Das Ergebnis war die in Abbildung 34 skizzierte Organisationsstruktur.

Das *strategische Produktmanagement (SPM)* ist eine neu geschaffene Abteilung, die für die strategische Planung neuer Produkte zuständig ist. In dieser Planung müssen hier insbesondere Wirtschaftlichkeitsdenken und langfristiges Denken²⁸⁹ berücksichtigt werden. Für diese Planung arbeiten Mitarbeiter des SPM in bereichsübergreifenden Teams, die sich mit Fragen der Herstellungskosten und Verkaufszahlen und -preise, aber eben auch mit der strategischen Notwendigkeit des Produktes auseinandersetzen.

Das SPM ist untergliedert in fünf Abteilungen, die sich mit unterschiedlichen Produktgruppen beschäftigen.

Das *Neuheiten-Management (NM)* überwacht die interne Abwicklung von Projekten, kümmert sich also um Fragen der Produktionstechniken und -zeiten usw.. Auch sie arbeiten in bereichsübergreifenden Teams mit Mitgliedern der F&E, der Produktion und der Qualitätssicherung (in manchen Projekten sind manchmal auch Mitarbeiter des Vertriebs anwesend)

Das *B Branchenmanagement (BM)* ist zuständig für die branchenspezifische Ausrichtung der unterschiedlichen Produktpaletten. Mitarbeiter des BM kümmern sich also zum Beispiel darum, daß die unterschiedlichen Produkte, mit denen die Lebensmittel-Industrie beliefert wird, auch wirklich zu einem gesamten System zusammenpassen. Sie sollten daher auch die Arbeit des SPM (mit) koordinieren.

²⁸⁹ Also zum Beispiel die Entwicklung neuer Technologien, Gewinnung neuer Kunden, dem Anspruch gerecht zu werden, ein Vollsortimenter zu sein, bei dem der Kunde alles aus einer Hand bekommt etc..

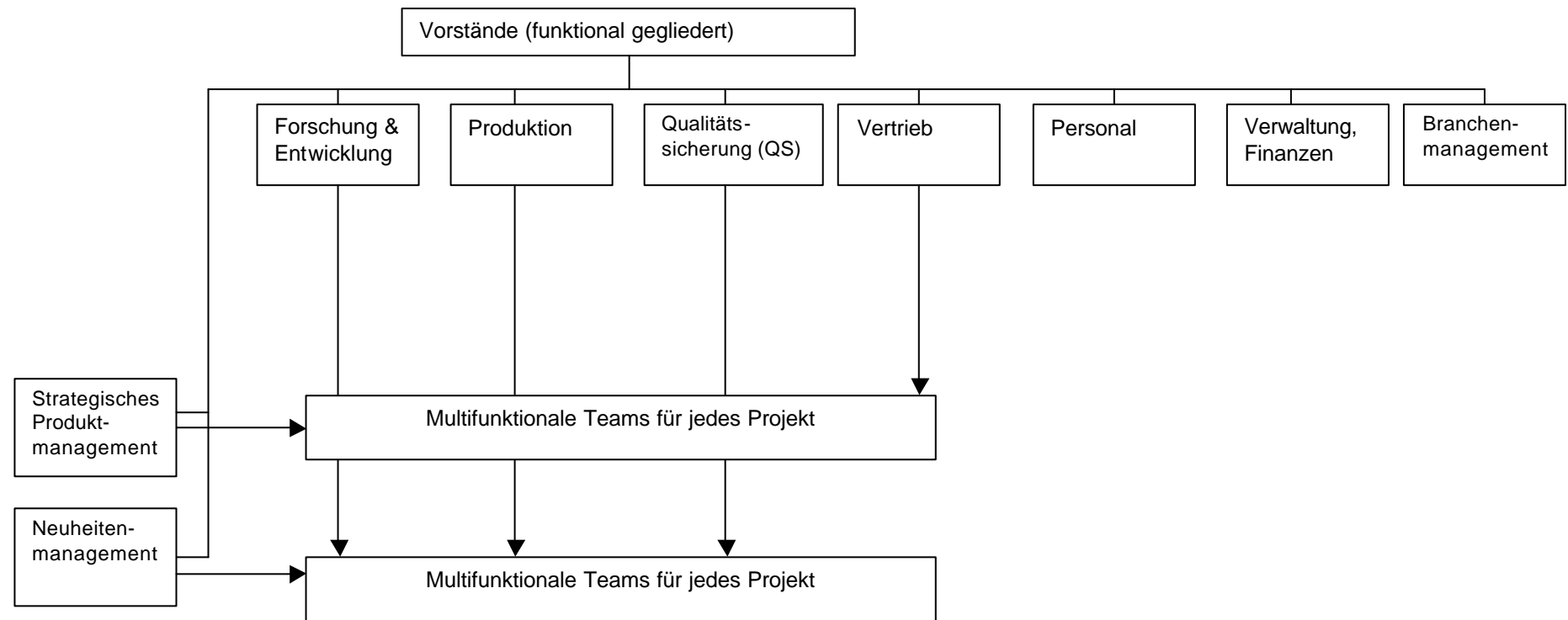


Abbildung 34: Vereinfachte Struktur der untersuchten Organisation

Im Zuge der Umstrukturierung wurde auch ein neuer Prozeß eingeführt, der die Entstehung neuer Produkte systematisieren soll. Dieser sogenannte *Neuheiten-Entstehungs-Prozeß (NEP)* beginnt mit der Arbeit des SPM, das eine Produktidee generiert oder sie von einer anderen Abteilung bzw. einem Kunden erhält. In einem bereichsübergreifenden Team (mit Vertrieb, Produktion, QS und F&E) wird dann eine erste Schätzung der Wirtschaftlichkeit und der strategischen Notwendigkeit des Produktes diskutiert. Bei positiver Bewertung dieser Markt- und Technikgegebenheiten wird grünes Licht für die Konstruktion gegeben, das Projekt wird ab dann vom NM betreut.

Insgesamt besteht der NEP aus 5 Phasen, die quasi einen Trichter darstellen: Am Anfang stehen eher vage Vorstellungen und Schätzungen, die dann immer schärfer werden, am Ende kommt schließlich die Freigabe zur Serien-Produktion.

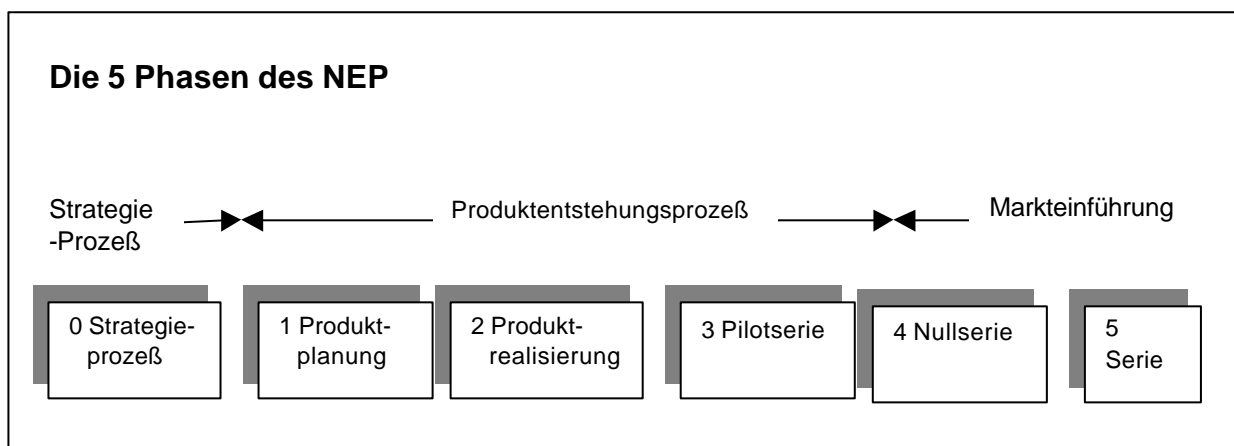


Abbildung 35: Phasenablauf des NEP

Früher wurden neue Produkte vollständig konstruiert, bevor die Entscheidung gefällt wurde, ob das Produkt überhaupt hergestellt werden sollte. So konnten die Herstellkosten berechnet und daraus abgeleitet werden, ob das Produkt rentabel sein würde.

Durch die Trichterform des NEP kann dieser erste Schritt lediglich eine Schätzung sein, so daß wertvolle Zeit und Kosten eingespart werden können. Unrentable Projekte werden im Verlauf des NEP „entlarvt“ und können problemlos gestoppt werden, da noch nicht viel investiert wurde.

Der NEP wird durch diverse Arbeitsanweisungen und Checklisten für jeden Bereich und jede Phase formalisiert. Diese wurden von einem 12-köpfigen Team ausgearbeitet, das im Laufe der Umstrukturierung aufgelöst wurde .

Der NEP bereitet in der praktischen Umsetzung noch viele Probleme, die u.a. durch diese Untersuchung objektiviert werden sollten. Einer der fünf Leiter des SPM wurde als Betreuer dieses Forschungsprojektes ernannt und diente den Mitarbeitern und der Forschergruppe als Ansprechpartner.

5.2. Das problemzentrierte Interview

Der Forscher verwendet ein problemzentriertes Interview, wenn er auf ein *bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept* zurückgreift, das durch die Äußerungen der Probanden allerdings modifiziert werden kann (vgl. Lamnek 1995, S. 74). Aus den im Gespräch gesammelten Informationen „filtert er die für ihn relevant erscheinenden Aspekte des Problembereichs der sozialen Realität heraus, verknüpft und verdichtet sie zu einem theoretischen Konzept.[...]. Die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit bleibt dem Befragten allein überlassen.“ (ebd. S. 75)

In der vorliegenden Arbeit kann das wissenschaftliche Konzept in dem integrierten Modell organisationalen Lernens gesehen werden. Aus ihm wurde ein Leitfaden abgeleitet, der in den Interviews verwendet wurde. Aussagen der Befragten, die nicht in Zusammenhang mit dem Modell standen, wurden in der späteren Auswertung nicht aufgenommen.

5.2.1. Phasen des problemzentrierten Interviews

In Anlehnung an Kerschbaum (1999) ergibt sich die in der folgenden Abbildung 36 dargestellte Struktur für das gewählte problemzentrierte Interview. Die einzelnen Phasen sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

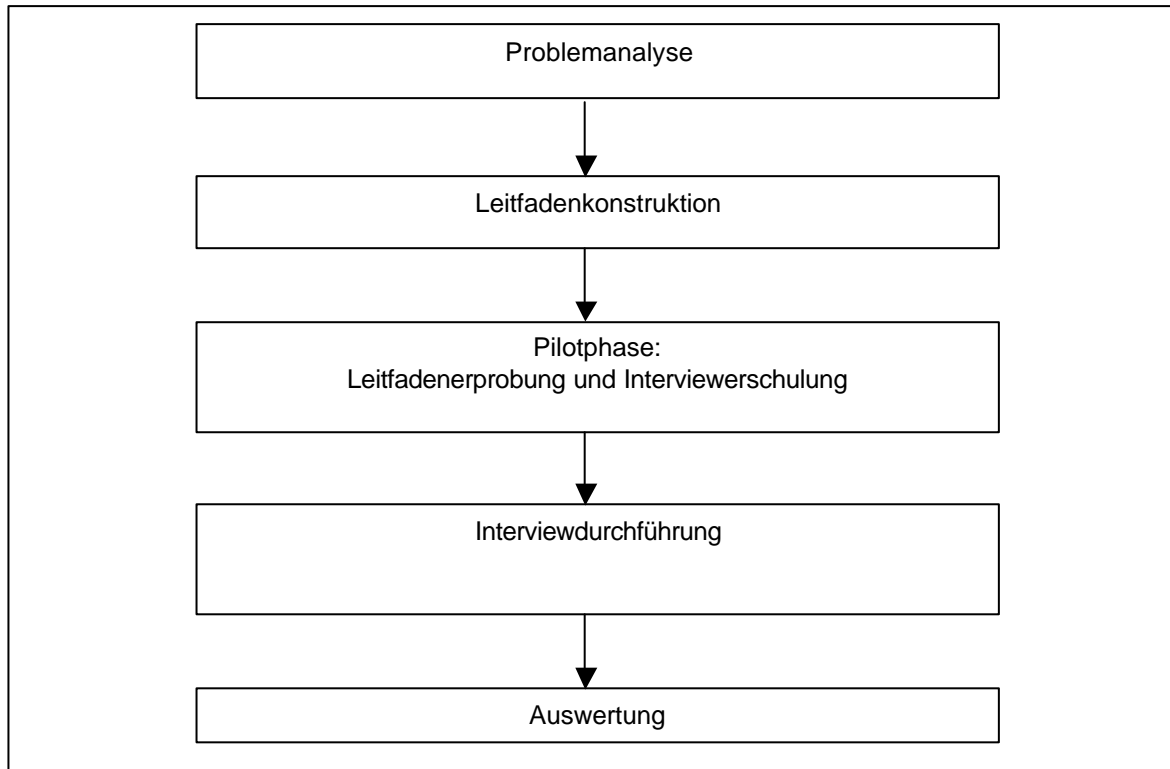


Abbildung 36: Phasen des problemzentrierten Interviews in Anlehnung an Kerschbaum (1999)

5.2.1.1. Problemanalyse

An dieser Stelle ist die Frage nach dem eigentlich zu untersuchenden Gegenstand konkret zu beantworten. Wie bereits in der Fragestellung deutlich wurde, sollen durch die Untersuchung zwei Probleme besprochen werden:

- Wie kann das von uns entwickelte dynamische Modell operationalisiert werden?
- In welchem Zusammenhang stehen die so operationalisierte Lernkultur und die Effizienz des NEP?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde das allgemeine Modell auf den NEP angepaßt, so daß sich daraus also ein spezifisches, *für diesen Prozeß in diesem Unternehmen X* geltendes Modell ergab.

5.2.1.2. Leitfadenkonstruktion

Der Interviewleitfaden wurde direkt aus dem auf den NEP angepaßten Modell abgeleitet, d.h. die Struktur des Modells samt der einzelnen Punkte wurde auf einen Leitfaden übertragen. Dies wird bei einem Vergleich der beiden deutlich (Das Modell wird in Abschnitt 2.7. dargestellt, der Interviewleitfaden befindet sich in Anhang 8.1.).

Auf dem Leitfaden sind damit nur Anhaltspunkte festgehalten, die dem Interviewer als Gedächtnisstütze dienen sollen. Weder die Ausschmückung der Punkte mit konkreten Fragen noch die Reihenfolge waren durch den Leitfaden festgelegt, sondern sollten während der Interviews an den Gesprächsverlauf angepaßt werden.

Im Laufe der Untersuchung stellte sich heraus, daß der Leitfaden um Punkte ergänzt werden sollte, da sich diese Informationen zur Bewertung der Kultur als potentiell relevant erwiesen. Diese sind auf dem Leitfaden im Anhang 8.1. mit einem Asterix (*) gekennzeichnet. Auch wurde bei anderen Punkten schnell ersichtlich, daß sie in *Unternehmen X* keine Rolle spielten, diese wurden dann in späteren Interviews nicht mehr erfragt. Im Leitfaden sind sie mit einem Minus-Zeichen (-) markiert.

5.2.2.3. Pilotphase

In dieser Phase soll das Interview durchgespielt werden. Hierzu wurde der Leitfaden zunächst zwei Mitarbeitern des Unternehmens sowie einem universitären Betreuer vorgelegt und erklärt.

Innerhalb von drei Interviews wurde der Leitfaden dann angewandt um ihn auf seine Praktikabilität hin zu überprüfen. Diese Probedurchläufe dienten auch zur Schulung der Interviewer. Der Ablauf dieser Befragungen wurde vom Forscherteam kritisch reflektiert, der jeweilige Interviewer erhielt so ein Feedback über seine persönlichen Stärken und Schwächen als Interviewer.

5.2.2.4. Interviewdurchführung

Die Interviews wurden von 9.11.98 bis 28.11.98 während der üblichen Arbeitszeiten in einer für die Probanden möglichst natürlichen Umgebung durchgeführt (eigene Büros oder gewohnter Besprechungsraum). Die Befragungsdauer war auf eine Stunde angesetzt, was von Seiten der Forscher auch eingehalten wurde. In manchen Fällen zeigten die Befragten selbst Interesse an einer Fortführung des Gesprächs, so daß

manche Interviews auch um bis zu 15 Minuten verlängert wurde. Ein Interview dauerte nur 45 Minuten, da der Teilnehmer nicht mehr Zeit opfern wollte.

Mit dem Einverständnis der Probanden wurde das Gespräch mit einem Kassettenrecorder der Marke TELEFUNKEN, RC 765 T auf Kassetten der Marke TDK mit einer Spielzeit von 90 Minuten aufgezeichnet.

In allen Interviews war das gesamte Forscherteam anwesend, wobei folgende Rollenaufteilung eingehalten wurde:

- Eine Person führte das Interview, d.h. sie stellte das Forscher-Team vor, erklärte Sinn und Zweck der Untersuchung und begann mit der Befragung.
- Ein Zweiter führte Protokoll. Dieses *laufende Protokoll* wurde noch am selben Tag in eine Struktur eingebettet, so daß ein *strukturiertes Interview-Protokoll* entstand.
- Der Dritte übernahm die Supervision.

Nach ca. 45 Minuten wurde das Gespräch von dem eigentlichen Interviewer an den Supervisor abgegeben. Dieser hatte das Gespräch zuvor aufmerksam verfolgt, und konnte nun Punkte ansprechen, die seines Erachtens eine wichtige Ergänzung zu den im ersten Teil gewonnenen Informationen darstellen konnten. Zuletzt hatte der Protokollant noch die Möglichkeit, letzte Fragen zu stellen und eventuelle Unklarheiten auszuräumen. Das Gespräch wurde dann vom Interviewer beendet. Die beschriebenen Rollen wurden nach dem Rotationsprinzip nach jedem Interview gewechselt²⁹⁰.

Die Interviewer achteten darauf, sich an die wichtigsten Kommunikationsregeln zu halten (vgl. hierzu Kerschbaum, 1999). So wurde der Gesprächsbeginn z.B. als *warming-up* betrachtet. Der Interviewer nutzte diese Phase, um das Team und das Forschungsprojekt vorzustellen, die Anonymität der Daten zuzusichern und den Nutzen der Untersuchung für den Befragten hervorzuheben²⁹¹. Am Ende dieser Phase wurde der Proband um seine Einwilligung zur Aufzeichnung des Gesprächs gebeten, die bei allen 29 Interviews gegeben wurde.

²⁹⁰ Mit diesen Regeln der Durchführen sollte dem Aspekt der Triangulation Rechnung getragen werden.

²⁹¹ Es wurde hervorgehoben, daß geplante Veränderungen im Unternehmen durch die Untersuchung und damit durch die Auskünfte des Probanden beeinflusst werden könnten. Außerdem wurde versichert, daß die Ergebnisse der Untersuchung in irgendeiner Form zurückgespiegelt würden.

Nach dem warming-up wurde mit der eigentlichen *Befragung* begonnen. Dabei stand die Wahl eines Einstiegs im Vordergrund, der es dem Befragten erlaubte, das Gespräch in eine ihm angenehme Richtung zu lenken. Dies wurde durch eine relativ offene Frage erreicht, z.B. welchen generellen Eindruck er von den häufig stattfindenden Sitzungen habe, ob er sie als effektiv betrachte, wie die Atmosphäre dort sei etc. Im Verlauf des Gesprächs versuchten die Forscher dann, das Interview stärker zu lenken, so daß die wesentlichen Punkte des Leitfadens abgedeckt werden konnten.

Nachdem der Supervisor und der Protokollant ihre ergänzenden Fragen stellen konnten, wurde das Interview mit dem Aufruf beendet, daß der Befragte nun selbst Anmerkungen machen könne, etwa ob wichtige Punkte nicht angesprochen worden seien, wie er die Atmosphäre empfunden habe, ob er uns weitere Interviewpartner nahelegen wolle etc..

Schließlich wurde der Befragte mit dem Hinweis auf die (für Forscher und *Unternehmen X*) notwendige Methodenvielfalt gebeten, innerhalb der nächsten drei Wochen noch einen Fragebogen auszufüllen, und uns evtl. weitere Kandidaten für Fragebögen und Interview zu nennen bzw. vorzustellen.

5.2.2.5. Auswertung

Die Auswertung der Interviews gestaltete sich in mehrere Phasen, die nun kurz skizziert werden sollen. Das Vorgehen entspricht etwa dem von Mayring (1988, nach Lamnek, 1995, S. 216) und ist in Abbildung 37 skizziert.

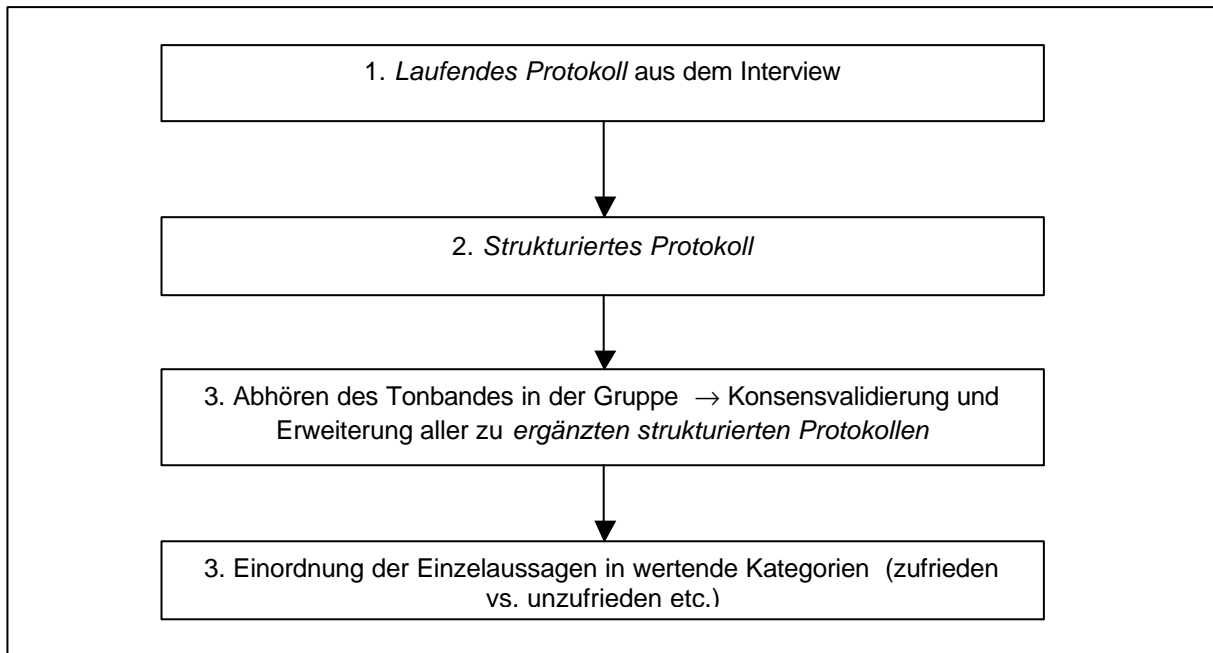


Abbildung 37: Skizzierter Ablaufplan der Interview-Auswertung

Nachdem alle Interviews beendet waren, wurden die Bänder von der Forschergruppe gemeinsam abgehört²⁹². Als schriftliche Vorlage wurde zu diesem Zeitpunkt außerdem das *strukturierte Protokoll*²⁹³ (vgl. Interviewdurchführung) benutzt. Die Gliederung dieses Protokolls entsprach der des Interviewleitfadens, der Protokollant hatte die einzelnen Aussagen der Probanden also schon den Kategorien zugeordnet. Während des Abhörens hatte jeder Forscher eine Kopie dieses *strukturierten Protokolls* vor sich liegen. Als wichtige erachtete Sequenzen, die nicht im strukturierten Protokoll auftauchten, wurden mit der laufende Nummer des Zählers des Kassettenbandes²⁹⁴ festgehalten. Nachdem das Interview beendet war, wurde das strukturierte Protokoll besprochen. Jeder brachte seine Anmerkungen, die er sich

²⁹² Diese Phase dauerte pro Interview ca. 2 bis 4 Stunden. Diese große Varianz ist durch die unterschiedlichen Gesprächsverläufe zu erklären, die eine Konsensvalidierung in manchen Fällen erheblich erschwerten.

²⁹³ Das *laufende Protokoll* wurde vom Protokollanten während des Interviews angefertigt. Am selben Tag wurde es in die Struktur des Leitfadens eingebettet, der auf einem Computer vor Ort als Makro gespeichert war. Dieses überarbeitete Protokoll wird im folgenden *strukturiertes Protokoll* genannt.

²⁹⁴ Das Festhalten des Zählwerkes war wichtig, um bei Unstimmigkeiten die Passage wiederfinden zu können.

beim Abhören des Bandes notiert hatte, in die Diskussion mit ein. Textpassagen, die vom Forscherteam einstimmig als markant eingestuft wurden, wurden als Zitate in das Protokoll aufgenommen (sogenannte *Kernsätze*).

Durch diesen Schritt wurden die strukturierten Protokolle also zunächst erweitert. Diese Versionen werden im folgenden als *ergänzte-strukturierte Protokolle* bezeichnet.

Bei Unstimmigkeiten wurde stets das Prinzip der Konsensvalidierung angewandt. Dies bedeutet, daß nur die Anmerkungen im ergänzt-strukturierten Protokoll blieben bzw. neu aufgenommen wurden, über deren Richtigkeit sich alle drei Forscher einig waren. Konnten sich die Forscher nicht einigen, wurden die Aussagen nicht aufgenommen²⁹⁵.

Die Zuordnung einzelner Aussagen zu den einzelnen Kategorien wurde ebenfalls nach diesem Prinzip vollzogen²⁹⁶. Manchmal wurde eine Aussage auch in mehrere Kategorien aufgenommen (z.B. wurde eine Aussage wie „Hier sagt man vor allem seinen Vorgesetzten nicht alles“ in die Kategorien „Offenheit“ und „Politische Perspektive“ aufgenommen, da sie für beide Themenkomplexe relevant ist.).

Resultat dieses ersten Auswertungsschrittes waren also 27 ergänzte-strukturierte Protokolle, die konsensvalidiert die Hauptaussagen des jeweiligen Probanden enthielten. Kritisch anzumerken ist natürlich, daß eine vollständige Transkription der Interviews notwendig gewesen wäre, um die Auswertung transparent zu machen. Dies war allerdings bei diesem Umfang an Datenmaterial nicht zu bewältigen.

Im nächsten Schritt fand eine systematische Datenreduktion statt, indem die Aussagen aus den ergänzten-strukturierten Protokollen nach einem vorher angefertigten Schema bewertet wurden. Für jede Kategorie wurde festgelegt, welche Merkmale eine Aussage erfüllen mußte, um entsprechend bewertet zu werden (z.B. mußte eine Aussage eines Probanden bestimmte Elemente enthalten, um bei der Kategorie *Kundeninformationen* als „*subjektiv zufrieden*“ eingestuft zu werden.). Für

²⁹⁵ Der Grund hierfür ist darin zu sehen, daß durch lange Diskussionen nicht unbedingt die „Wahrheit“, also das subjektive Erleben der Befragten erschlossen würde. Das Forscherteam würde u.E. Gefahr laufen, sich gemeinsam eine *eigene Wahrheit* zu konstruieren, um zu einer Einigung zu gelangen.

²⁹⁶ Die Vorarbeit war durch das während des Interviews angefertigte Protokoll bereits geleistet, da die Aussagen hier schon zugeordnet worden waren. Diese Zuordnung wurde während des Abhörens lediglich überprüft.

jeden Proband wurde in diesem Schritt in einer Excel-Tabelle festgehalten, wie er in einer bestimmten Kategorie zu bewerten ist (z.B. Vpn 12, zufrieden oder unzufrieden mit der ihm zur Verfügung stehenden Kundeninformation). Die Operationalisierungen der einzelnen Kategorien werden mit den Bewertungskriterien im Ergebnisteil unter Kapitel 6.1. vorgestellt, die Excel-Tabellen mit den Zuordnungen finden sich in Anhang 8.3..

Auch dieser Teil der Auswertung erfolgte nach dem Prinzip der Konsensvalidierung. Konnten sich die Forscher nicht auf eine gemeinsame Bewertung einer Aussage in bezug auf eine bestimmte Kategorie einigen, wurde die Aussage als „nicht im Konsens zuordenbar“ deklariert. Dadurch sollte verhindert werden, daß vage Vermutungen in die Interpretation miteinfließen.

Bei den meisten Kategorien gab es vier Bewertungsmöglichkeiten, nämlich *positiv* (also z.B. zufrieden mit den Informationen über Kunden), *negativ* (also z.B. unzufrieden mit diesen Informationen), *nicht zuordenbar* (der Proband widerspricht sich, macht Aussagen, die nicht dichotom einzuordnen sind oder die Forscher sind sich in der Zuordnung nicht einig) und *fehlt* (d.h. der Befragte machte keine Aussage zu diesem Gebiet).

Eine solche Datenreduktion geht natürlich mit einem großen Verlust an Daten einher. Dies zeigt sich unter anderem schon an dem teilweise großen Anteil an nicht zuordenbaren oder fehlenden Aussagen in den Bewertungen. Doch diese quantifizierende Auswertung war notwendig, um einen Überblick über das vorhandene Material erlangen zu können und um quantifizierende Aussagen treffen zu können (wie z.B. „Zwei Drittel der Befragten sind subjektiv zufrieden mit den ihnen zur Verfügung stehenden Kundeninformationen“).

Bei dieser Reduktion wurde Wert darauf gelegt, auch den *klinischen Eindruck*, den sich die Forscher über eine Person und eine Gesprächssituation gebildet hatten, in das Urteil mit einfließen zu lassen, denn Ziel war die ganzheitliche Rekonstruktion subjektiver Bedeutungszusammenhänge. Hierzu mußte an manchen Stellen auch eine Aussage als „nicht zutreffend“ bewertet werden. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen:

Ein Proband gibt an, im Unternehmen herrsche eine offene Kommunikationskultur. Dies wäre eigentlich unter dem Punkt *Offenheit* als offen zu bewerten. Im Gesprächsverlauf wurde aber deutlich, daß er selbst manchen Kollegen und seinem Vorgesetzten nicht alles erzählt, was für jene von Interesse wäre. Dann muß dies relativierend in die Bewertung des Punktes *Offenheit* einfließen, da sonst die Informationen verzerrt dargestellt würden²⁹⁷.

Bewertungen, die auf Beiträgen von Argyris oder der (Mikro)Politik basieren, mußten ebenfalls häufig erschlossen werden. Man kann auf die Frage: „Sind Sie defensiv und beschuldigen lieber andere, als selbst für Fehler gerade zu stehen?“ eben kaum eine realistische Antwort erhoffen und muß versuchen, sie aus dem Verhalten der Akteure, oder dem, was sie über andere sagen, zu erschließen. Hier spielte die Definition, welche Aussagen unter de jeweiligen Kategorien fallen werden, natürlich eine große Rolle. Der damit eintretenden Subjektivität sollte durch eine Rückspiegelung der Daten an die Organisation eine Kontrollinstanz entgegengesetzt werden²⁹⁸.

5.2.3. Stichprobe im Interview

Insgesamt wurden 29 männliche Versuchspersonen befragt. Außer einer Person spielen alle eine wichtige Rolle im NEP. Nach Möglichkeit wurden Versuchspersonen ausgewählt, die an Schnittstellen zu anderen Abteilungen und Bereichen arbeiteten, da hier die größten Informationsbarrieren zu vermuten sind²⁹⁹.

Bei der Rekrutierung der Probanden wurde darauf geachtet, daß diese Führungspositionen bekleiden. Dies erschien wichtig, weil Führungspersonen einen sehr großen Einfluß auf die Kultur ausüben (vgl. z.B. Schein 1995)³⁰⁰.

²⁹⁷ Dieses Beispiel ist durchaus realistisch und zeigt, wie weit die bekundeten Werte („Wir sind hier sehr offen“) und die praktizierte Unternehmenskultur voneinander entfernt sein können.

²⁹⁸ Argyris setzt hierzu seine Methode des Action Science ein. Dort äußert der Forscher bereits während der Gespräche seine Vermutungen und konfrontiert damit die Akteure mit seiner Sicht der Dinge. Diese haben dadurch die Möglichkeit, sich entsprechend zu äußern und die Hypothesen zu stärken oder zu schwächen. Das Forscherteam konnte diese Methode nicht einsetzen, weil es die notwendigen Techniken nicht beherrscht und dieser Prozeß auch zu interventionsorientiert und zeitaufwendig gewesen wäre.

²⁹⁹ Dies nicht zuletzt auch darum, weil die einzelnen mit viel Macht versehenen Positionen der ehemaligen Linienorganisation im Zuge der Umstrukturierung an Einfluß verloren hatten.

³⁰⁰ Die Vorstände ließen sich wegen Zeitmangels leider nicht für die Untersuchung gewinnen.

Die folgende Tabelle 1 zeigt, wieviele Probanden aus den einzelnen Abteilungen (vgl. Abb. 34) interviewt wurden.

Strategisches Produktmanagement:	6
Branchenmanagement:	2
Forschung & Entwicklung:	6
Produktion:	3
Neuheiten-Management:	4
Vertrieb:	2
Qualitätssicherung:	2
Sonstige ³⁰¹ :	4

Tabelle 1: Stichprobenzusammensetzung im problemzentrierten Interview

Die ersten 12 Probanden wurden von dem internen Projektleiter vorgeschlagen. Die anderen 17 wurden im Laufe der Erhebungszeit von Befragten als Interviewkandidaten empfohlen und von den Forschern angesprochen.

5.2.4. Unregelmäßigkeiten und Besonderheiten in den Interviews

Bei der Versuchsperson 29 wurde das Band auf einer Kassette aufgezeichnet, die nur 60 Minuten Spielzeit hatte, obwohl auf der Hülle und der Kassette selbst 90 Minuten Spieldauer angezeigt waren. Sie wurde aus der standardisierten Auswertung ausgeschlossen.

Die Versuchsperson 002 wurde ebenfalls nicht in die Auswertung mit einbezogen, da sie nicht mit dem NEP konfrontiert wird und sich ihre Aussagen daher auf einen anderen Arbeitsbereich beziehen (Personalabteilung). Obwohl wir von einer holistischen Kultur ausgehen, schien die Ausgrenzung dieser Daten an dieser (quantifizierenden) Stelle sinnvoll.

Somit flossen die Aussagen der verbleibenden 27 Vpn in die Auswertung ein.

³⁰¹ Hierunter fielen ein Mitarbeiter der Personalabteilung, ein Assistent des Vorstandes, ein Finanzleiter und ein Marktforscher.

5.3. Fragebogen

Zusätzlich zu dem Interviewleitfaden kam in der vorliegenden Untersuchung ein ebenfalls sich an unser Modell anlehrender Fragebogen zum Einsatz.

Folgenden Fragen soll auf den nächsten Seiten nachgegangen werden:

- Warum einen Fragebogen einsetzen?
 - Mit einem Fragebogen etwas wie Kultur erfassen?
- Wie ist der Fragebogen aufgebaut, welche inhaltlichen Schwerpunkte werden verfolgt?
 - Frageformulierung und Skalierung
 - Auf dem Weg zur Endversion: Stufen der Entwicklung
 - Verfälschungen: soziale Erwünschtheit und die Regression zur Mitte
- Wie erfolgte Einsatz und Auswertung des Fragebogens?
 - Verteilung und Instruktion
 - Auswertung

5.3.1. Warum einen Fragebogen einsetzen?

Die drei wesentlichen Punkte, die in unserem Falle für die Entwicklung und den Einsatz eines Fragebogens sprachen, waren: *Ökonomie*, *Streuung (Repräsentativität)* und *Anonymität*.

Sowohl die Instruktion als auch die Auswertung eines Fragebogens kann wesentlich zeitsparender durchgeführt werden als dies bei problemzentrierten Interviews der Fall ist (siehe z.B. Fink 1985, nach Kerschbaum 1999). Im Gegensatz zu den sehr zeitintensiven Interviews, ermöglicht der Fragebogen das Erreichen einer großen Anzahl von Organisationsmitgliedern bei gleichzeitig relativ geringem Aufwand. Dies erhöht, durch die potentielle Vermeidung einer Stichprobenselektivität, die Repräsentativität der Ergebnisse. Darüber hinaus ermöglicht der Faktor der Anonymität eventuell einen höheren Grad der Offenheit und Kritikäußerung.

5.3.1.1. Mit einem Fragebogen etwas wie Kultur erfassen?

Wie bereits bei den Entfaltungen einer kulturellen Perspektive des organisationalen Lernens angesprochen, gibt es etliche Bereiche, welche sich mit Sicherheit nicht im

Rahmen eines Fragebogens objektivieren lassen. So können z.B. Defensivroutinen höchstens anhand postulierter Konsequenzen defensiver Verhaltensweisen (z.B. Verantwortungsverschiebungen oder Informationsrückhalt) erfragt werden und erfordern überdies einen hohen Grad der Offenheit der antwortgebenden Person.

Die Erfassung organisationaler Komplexität verlangt u.E. eine methodenpluralistische Vorgehensweise. Verschiedene Methoden der Datenerhebung (in unserem Falle Fragebogen, Interviews und Beobachtung) sollten jeweils integrativ im Lichte bereits vorhandener Daten interpretiert werden, um eine sukzessiv detailliertere deskriptive Fassung einer komplexen Realität zu ermöglichen. Der alleinige Einsatz eines Fragebogens kann u.E. keine validen Daten liefern, da diese letztendlich nur die Ebene der Artefakte bzw. der bekundeten Werte tangieren. Interview und Beobachtung liefern somit den Bezugsrahmen der Interpretation bzw. Integration erhobener Daten aus unserem Fragebogen.

5.3.2. Aufbau und inhaltliche Schwerpunkte

„[...] questionnaire design is not a science or technology but remains an art“ (Sheatsley, 1983).

Als Anforderungen an die Konstruktion eines Fragebogens lassen sich in Anlehnung an Sheatsley (1983, S. 201) folgende Punkte identifizieren:

1. Der Fragebogen sollte dem Erreichen der Forschungsziele dienlich sein.
2. Der Fragebogen sollte es ermöglichen, Daten so akkurat und vollständig wie möglich zu erheben.
3. Forderungen 1 und 2 sollten innerhalb der vorgegebenen Zeit und der zur Verfügung stehenden Ressourcen erfüllt werden können.

Der im Anhang abgedruckte Fragebogen wurde entlang des von uns in Kapitel 2.7. dargestellten *integrativen Modells des organisationalen Lernens* konstruiert.

Analog zum Interviewleitfaden waren die vier Dimensionen (Informationsaufnahme, Informationsverteilung, Informationsinterpretation und Informationsgedächtnis) strukturgebend für den Aufbau des Fragebogens. Darüber hinaus wurde in Absprache mit unseren Ansprechpartnern im Unternehmen der Fragebogen um ein Modul: „Tools“ (siehe Anhang) erweitert. Da dieser Teil keine Bedeutung für die

dieser Arbeit zugrundeliegende Fragestellung hat, soll auf eine nähere Erläuterungen verzichtet werden.

Der Forderung bereits existente Instrumente der Datenerhebung zu verwenden, konnte nur bedingt nachgegangen werden. Eingang fanden z.B. Anregungen aus dem *Fragebogen zur Offenheit und Geschlossenheit in Organisationen* (FOGO) von Gebert (1998). Da unserem Modell ein innovativer Charakter zukommt, mußte die Fragebogenkonstruktion in weiten Teilen ohne den Bezug auf bereits existente Instrumentarien vorgenommen werden.

Die Aufnahme der Fragebogenitems und deren Formulierung wurde in der Forschergruppe besprochen und Entscheidungen im Konsens verabschiedet.

Auf diese Art und Weise konnten bereits in einem ersten Selektionsschritt einseitigen Ladungen von Fragen und mißverständlichen oder uneindeutigen Formulierungen entgegengewirkt werden (Sheatsley, 1983).

Der Anregung trichterförmig von Allgemeinen zum Spezifischen vorzugehen (Fink 1985, S. 41 ff., zitiert nach Kerschbaum 1999) wurde durch das initiale Erfragen der Dimension der Informationsverteilung Rechnung getragen. Grund hierfür war die allgemeine, d.h. bereichsübergreifende Bedeutung der Verteilung von Informationen im Gegensatz zur Dimension der Informationsaufnahme (z.B. durch Kunden und Wettbewerb), welche in der organisationalen Praxis für den Bereich des Vertriebes und der strategischen Planung wichtiger zu sein scheinen als z.B. für Qualitätssicherung oder interne Prozeßkoordination.

Der Forderung, keine Eröffnungsfragen zu stellen, welche mit der Gefahr einer Anwerthemmung verbunden sind (Mayntz et al. 1978), wurde Aufmerksamkeit geschenkt, indem einleitend vor allem strukturelle Daten der Informationsverteilung erfragt wurden, während z.B. politische Gründe für Brüche in der Verteilung von Daten und Informationen erst in der zweiten Hälfte angeschnitten wurden.

Am Ende des Fragebogens wurden die Probanden angeregt, Anmerkungen und Kritik zum vorliegenden Erhebungsinstrumentarium zu äußern. Desweiteren wurde für die Aufmerksamkeit und Teilnahme gedankt (Vgl. Sudman & Bradburn 1983, S. 259).

5.3.2.1. Fragenformulierung und Skalierung

Die Frageformulierung folgte folgendem Grundmodell:

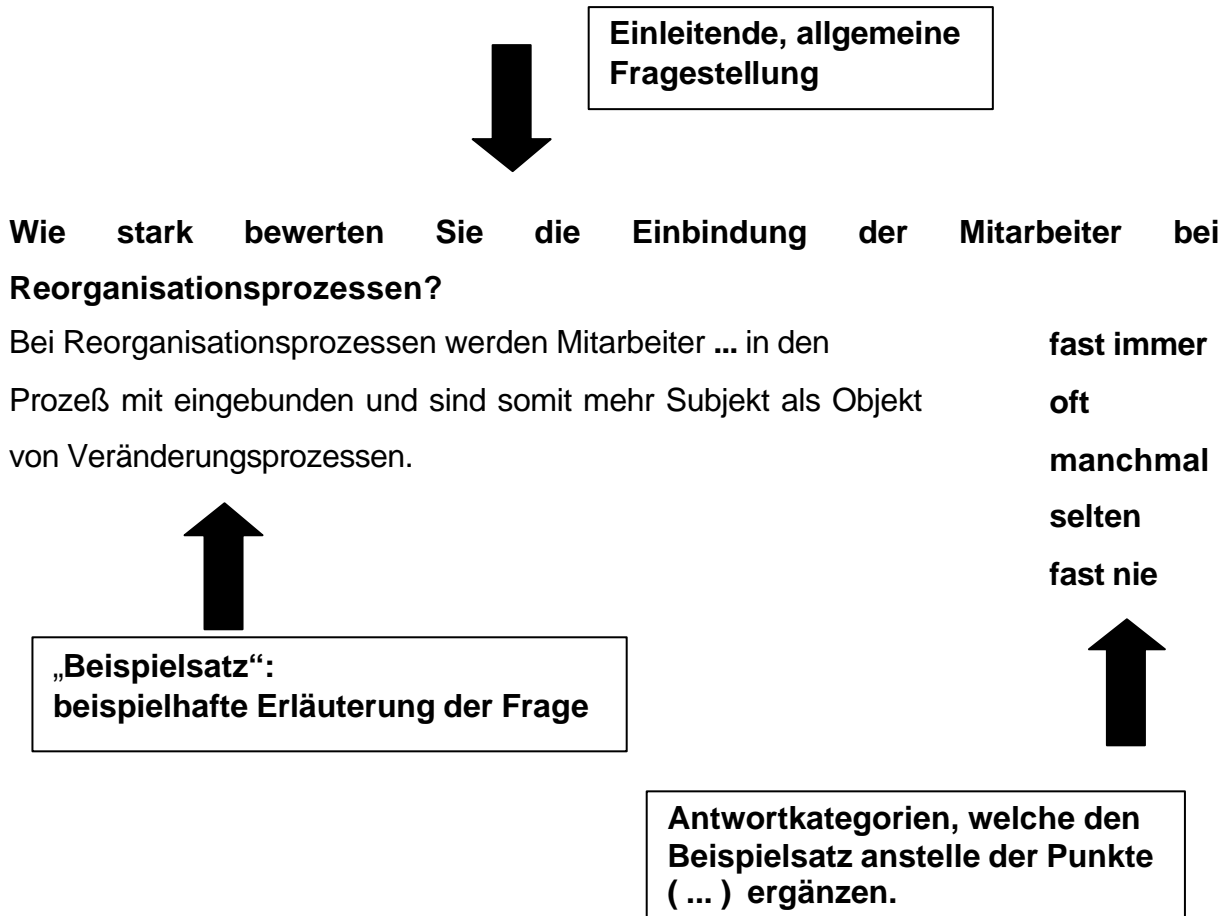


Abbildung 38: Grundmodell der Formulierung der Fragebogenitems.

Eine allgemeine Fragestellung wurde durch einen exemplarischen Antwortsatz ergänzt. Durch die zusätzliche Vermittlung eines Bezugsrahmens für die Frageninterpretation sollte einer individualisierten Interpretation³⁰² entgegengewirkt werden. Diese Vorgehensweise soll zu einer Vergleichbarkeit über die Versuchspersonen hinweg beitragen.

Darüber hinaus hatten wir das Ziel, durch diese Art der Fragenformulierung eine größtmögliche Eindeutigkeit der Bedeutung einer Fragestellung zu erreichen (vgl. Fink ,985; auch Converse & Presser 1986, nach Kerschbaum 1999).

Die Fragen wurden geschlossen formuliert, wobei es die vorgegebenen Antwortsätze mit den verbalen Häufigkeitsankern einer klassischen fünfstufigen Skala zu ergänzen galt (siehe Abbildung 38).

Der Wahl einer fünfstufigen Antwortskala lagen folgende Überlegungen zugrunde:

1. Neben einer mittleren Ausprägung (manchmal) hat der Antwortgebende sowohl in negative als auch in positive Richtung gleich viele weitere Ausprägungsgrade, welche er wählen kann. Dies beugt einer einseitig-suggestiven Wirkung der Antwortskala vor.
2. Die Abstufungen sollten sinnvoll verbal verankerbar sein. Eine feinere Differenzierung der Antwortkategorien macht eine verbale Verankerung derselben zunehmend schwierig. Varianz kommt eventuell nicht mehr durch die unterschiedliche Wahl, sondern durch ein unterschiedliches subjektives Verständnis der verbalen Anker zustande³⁰³.
3. Auf Grund der Schwierigkeit der Bestätigung bzw. Widerlegung universalistischer Hypothesen und Aussagen (immer / nie) haben wir auf eine Absolutdefinition verzichtet und die maximalen bzw. minimalen Ausprägungen in einer abgemilderten Form (fast immer / fast nie) angeführt.

5.3.2.2. Auf dem Weg zur Endversion: Stufen der Entwicklung

Die Entwicklung des Fragebogens verlief über mehrere Phasen hinweg.

Der Kontakt mit Außenstehenden und Mitarbeitern des Unternehmens führte immer wieder zu Anregungen für Modifikationen. Im Rahmen dieser Pretests wurde sowohl die Verständlichkeit der Frageformulierungen, als auch die vermutliche Akzeptanz des Fragebogens durch die Organisationsmitglieder evaluiert. Desweiteren erfolgte eine Einschätzung der voraussichtlichen Arbeitsdauer und der Konsequenzen auf Motivation und Aufmerksamkeit der Probanden. Die Hintergründe der einzelnen

³⁰² Das unterschiedliche Verständnis von Fragestellungen ist ein häufig gegen subjektive Erhebungsinstrumentarien vorgebrachter Kritikpunkt. Verständnisunterschiede können zur Entstehung unsystematischer Varianz beitragen und somit zu Fehlinterpretationen der Ergebnisse führen.

³⁰³ Abstände zwischen den verschiedenen Ausprägungen der Skala werden somit zunehmend schwerer über die einzelnen Versuchspersonen hinweg interpretierbar. In der Literatur werden die Konsequenzen auf das entstehende Skalenniveau heftig diskutiert. Kritisch betrachtet kann vermutlich nur von einem *Ordinalskalenniveau* ausgegangen werden, während die für ein *Intervallskalenniveau* zur Verfügung stehenden (kritischeren) inferenzstatistischen Methoden der Datenanalyse häufig zu einer Unterstellung dieses Skalenniveaus führen.

Fragen wurden in einem letzten „check“ noch einmal eingehend vorgestellt und die Tauglichkeit der Fragen zur Erfassung der gewünschten Inhalte ausführlich diskutiert.

5.3.2.3. Verfälschungen: soziale Erwünschtheit und die Regression zur Mitte

Ein wichtiger Fehlerfaktor, welcher zur Verzerrung von Daten führen kann, ist die Tendenz, „sozial erwünschte“ Antworten zu geben (siehe Amelang & Bartussek 1990).

Da unsere Fragebogenitems zum Teil sensible Bereiche erfragten und auf Grund der Länge des Fragebogens auf die Aufnahme von Kontrollitems verzichtet werden mußte, kann ein entsprechender Effekt nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Die zugesicherte und durch die Durchführung unterstrichene Anonymität der Erhebung und Auswertung sollte einem entsprechenden Effekt entgegengewirkt haben.

Regressionseffekte sind sowohl zur Mitte als auch zu den Polen der Antwortskala denkbar. Während die Regression zur Mitte in einer reduzierten Varianz der Daten zum Ausdruck kommt, haben wir versucht die Anzahl derer, welche konsistent zu extrem schlechten, bzw. konsistent zu extrem positiven Einschätzungen tendieren, mittels eines mathematischen Algorithmus zu ermitteln.

5.3.3. Einsatz und Auswertung des Fragebogens

5.3.3.1. Verteilung und Instruktion

Die Anzahl der im Unternehmen verteilten Fragebögen belief sich auf insgesamt 101 Exemplare. Die Fragebögen wurden im Unternehmen bereichsübergreifend verteilt um eine größtmögliche Repräsentativität der erhobenen Daten zu erzielen. Auf der Basis unserer Erfahrungen aus den Pretests wurde eine Bearbeitungszeit von 30-45 Minuten angegeben. Bei der Verteilung wurde Wert darauf gelegt, daß der Fragebogen von einem der Forscher persönlich überreicht wurde. Dies bot die Gelegenheit sowohl den Sinn und Zweck der Studie, als auch den Rahmen der Erhebung und die organisationsinternen Auftraggeber anzusprechen. Desweiteren wurde das Interesse an der Meinung des Probanden betont und die Anonymität der Behandlung der gewonnen Daten zugesichert. Allen Teilnehmern wurde eine Rückspiegelung der Daten nach der Erhebungsphase zugesichert. Mit diesen Maßnahmen sollte das Commitment der Probanden erhöht und letztlich eine höhere

Rücklaufquote erzielt werden. Detaillierte Informationen zur Verteilung und Instruktion bzw. zu Methoden der Verbesserung des Rücklaufs finden sich bei Kerschbaum (1999).

5.3.3.2. Auswertung

Bereits im Vorfeld der Untersuchung wurde beschlossen auf eine komplexe statistische Analyse zu verzichten³⁰⁴. Die Daten aus dem Fragebogen sollten in Anlehnung an die durch die weiteren Methoden der Datenerhebung gewonnenen Informationen interpretiert werden. Da es sich bei der zugrundeliegenden dimensional Struktur um ein zyklisches Modell handelt, wobei starke Interaktionen der einzelnen Dimensionen postuliert werden, war es ebenfalls nicht unser Ziel, die Struktur des Fragebogens mittels der Untersuchung auf faktorielle Validität zu replizieren. Angestrebt wurde eine:

- Konfigurationsinterpretation der ratings der items im Lichte der bereits klinisch-ethnographisch gewonnen Daten.
- Eine Untersuchung der Homogenität der auch im Rahmen des Fragebogens ermittelten Metadimensionen des organisationalen Lernens. Zu diesem Zwecke wurden die Fragebogenitems, wenn möglich, vom Forscherteam im Konsens einer der Metadimensionen zugeordnet.
- Eine Kontrolle der Probanden auf eine potentiell verzerrende Regression zu Extremwerten.

5.4. Beobachtung und Dokumentenanalyse

Zusätzlich zu Interviews und Fragebogen wurde auch der Beobachtung, wie sie etwa von Schein (1995) im Zuge einer Kulturanalyse durchgeführt wird, Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Beobachtungskategorien wurden, um eine Eingrenzung der beobachtbaren Merkmale zu vermeiden, nicht im Vorfeld detailliert systematisiert. Im Wesentlichen lehnen sie sich ebenfalls an die Dimensionen unseres integrativen Modells an.

³⁰⁴ Anders hierzu Kerschbaum (1999). Hier werden die Daten in Anlehnung an die Fragestellung einer detaillierteren Analyse unterzogen.

Basis für die Beobachtung waren alle Kontakte zum und im Unternehmen und decken somit den gesamten Zeitraum vom Erstkontakt bis zur Präsentation der Ergebnisse ab. Neben der Durchführung von Interviews mit Einzelpersonen war es unser Ziel, wenn möglich auch bei Meetings und Besprechungen als Beobachter beiwohnen zu dürfen, um in diesem Kontext ebenfalls Daten, im Rahmen von Interaktionszusammenhängen zwischen Mitgliedern der Organisation, gewinnen zu können. Auch Eindrücke auf der Ebene der Artefakte (z.B. Architektur, räumliche Gestaltung) sollten letztlich in einen „ganzheitlichen Eindruck“ der organisationsspezifischen Unternehmenskultur konvergieren.

Durch die von der Organisation an uns vermittelte Fragestellung der Objektivierung des Status Quo deren Neuheiten-Entstehungs-Prozesses (NEP) und der Ableitung von Optimierungs- und Gestaltungsmaßnahmen, wurden wir überdies mit umfangreichen Verfahrensanweisungen konfrontiert. Diese wurden im Vorfeld analysiert und vermittelten dem Forscherteam ein besseres Verständnis der organisationsinternen Prozesse. Gleichzeitig bildeten die Verfahrensanweisungen Ansatzpunkte für spezifische Fragestellungen und wurde somit teilweise selbst zum Gegenstand der Untersuchung. Gestaltungs- und Formulierungsmerkmale dieser Verfahrensanweisungen wurden vor allem hinsichtlich von Kriterien wie: Kenntnis, Akzeptanz, Verständlichkeit und Ziele überprüft. Darüber hinaus lieferte eine Verfahrensanweisung zum NEP die Bestimmung der Effizienzmerkmale.

Die Ergebnisse von Beobachtung und Dokumentanalyse wurden nicht systematisch ausgewertet und finden sich deshalb nicht im Ergebnisteil dieser Arbeit. Sie werden allerdings in der Vermittlung eines Gesamteindrucks im Diskussionsteil Berücksichtigung finden.

6. Ergebnisse

6.1. Problemzentriertes Interview

In diesem Abschnitt werden die *quantifizierten* Ergebnisse des problemzentrierten Interviews vorgestellt. Die Auswertung wurde bereits im Kapitel 5.2.2.5. (im Detail: Kerschbaum, 1999) beschrieben, so daß nun direkt die Ergebnisse dieser Analysen beschrieben werden können.

Die hier gewählte Ebene ist die der *Gesamtheit* aller Befragten, d.h. es wird nicht auf die Antworten der einzelnen Befragten eingegangen. Dies läßt sich dadurch begründen, daß es in dieser Arbeit um die Beschreibung der *ganzheitlichen Lernkultur* und nicht um interindividuelle Unterschiede geht. Tabellen, aus denen ersichtlich wird, wie ein bestimmter Proband in einer bestimmten Kategorie bewertet wurde, befinden sich im Anhang 8.3..

Bei dieser Besprechung wurde nicht differenziert, ob ein Befragter keine Aussage zu einem Themengebiet gemacht hatte, oder ob er eine gemacht hatte, die aber entweder unklar war oder über die sich die Forscher nicht einigen konnten. Das Resultat ist nämlich in allen Fällen dasselbe: der Proband kann nicht eindeutig zugeordnet werden. Eine kurze Analyse dieser Sammelkategorie wird bei Kerschbaum (1999) erfolgen, da sie mit methodischen Hintergründen diskutiert werden muß und daher Bestandteil seiner Arbeit ist.

Um dem Leser eine gewisse Routine im Umgang mit den Ergebnisse zu ermöglichen, werden die Ergebnisse zu den einzelnen Kategorien immer in derselben Form beschrieben. Zuerst wird eine Tabelle mit den Ergebnissen dargestellt, darunter wird jeweils beispielhaft eine Frage formuliert, wie sie im Interview gestellt wurde. Dann werden die Bewertungskriterien definiert und Ankerbeispiele für die jeweilige Bewertung vorgestellt. Abschließend finden sich die absoluten und die relativen Häufigkeiten der Zuordnungen.

6.1.1. Informationsaufnahme

Die Struktur des Leitfadens bzw. der Protokolle wird auch im Ergebnisteil beibehalten. Nach der Besprechung der Kategorien der Dimension *Informationsaufnahme*, werden wir auf die weiteren eingehen: *Informationsverteilung*, *-interpretation*, und *-gedächtnis*.

Kundeninformationen

	Menge an Informationen			Transparenz		
	positiv	negativ	Nicht eindeutig	positiv	negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	2	11	14	2	11	14
in %	7%	41%	52%	7%	41%	52%

Tabelle 2: Haben Sie ausreichend Informationen über Kunden, sind die Informationen systematisiert bzw. transparent?

Die *Menge* an Kundeninformation wird als die *subjektiv empfundene* Zufriedenheit mit der Menge an Information über Kunden (z.B. Kundenwünsche, Kundenbeschwerden, Kundenanregungen) definiert. Ein (als negativ zu bewertender) Kernsatz war z.B. von Versuchsperson 005 zu hören: „Man hat zu wenig Kontakt, um die Perspektive des Kunden einnehmen zu können.“ Versuchsperson 008 ist dagegen zufrieden: „Durch die Schaffung des Kundenregelkreises sieht man über seine eigenen Probleme hinausgehend auch noch andere Perspektiven.“

Zwei der 27 Befragten (7%) geben an, mit *der Menge* an Kundeninformationen zufrieden zu sein, die ihnen zur Verfügung stehen. Elf (41%) sind dagegen der Ansicht, daß sie nur unzureichend informiert seien. Die übrigen vierzehn (52%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Bei der *Transparenz* wird beurteilt, inwieweit der jeweilige Befragte der Ansicht ist, daß die im Unternehmen tatsächlich vorhandene Kundeninformation gut systematisiert ist bzw. wie gut der Informationsfluß funktioniert. Als (negativ zu bewertender) Kernsatz kann die Aussage von Versuchsperson 027 angeführt werden: „Informationen [über Kunden] müssen konkreter überkommen [vom Vertrieb].“ Versuchsperson 008 dagegen findet: „Die Zusammenarbeit ist hier recht gut. Informationen werden frühzeitig weitergeleitet.“

Zwei der Befragten (7%) äußern sich positiv zur Transparenz, elf negativ (41%). Die übrigen vierzehn (52%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Informationen über den Wettbewerb

	Menge an Informationen			Transparenz		
	positiv	negativ	Nicht eindeutig	positiv	negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	7	11	9	4	10	13
in %	26%	41%	33%	15%	37%	48%

Tabelle 3: Haben Sie ausreichend Informationen über Wettbewerber, sind diese Informationen systematisiert/ transparent?

Die *Menge* ist wiederum definiert als die *subjektiv empfundene* Zufriedenheit über die Menge an Informationen über den Wettbewerb. Als positives Ankerbeispiel kann hier Versuchsperson 022 dienen, die angibt, über den Wettbewerb durch Messen und Publikationen genügend informiert zu sein. Versuchsperson 027 dagegen ist der Ansicht: „Da tut sich noch zu wenig.“

Sieben Probanden (26%) sind nach dieser Definition zufrieden mit den ihnen zur Verfügung stehenden Informationen über den Wettbewerb, elf (41%) fühlen sich dagegen nicht ausreichend informiert. Acht Befragte (30%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Bei der *Transparenz* wird analog zu den Informationen über die Kunden betrachtet, inwieweit der jeweilige Befragte der Ansicht ist, daß die Wettbewerbsinformation gut systematisiert ist bzw. wie gut der Informationsfluß funktioniert. Als negativer Kernsatz kann Versuchsperson 004 zitiert werden: „Ich bekomme zu viele unspezifische Aussagen.“ Versuchsperson 022 findet im Gegensatz dazu: „Diese Daten sind systematisiert und zugänglich.“

Vier Probanden (15%) beurteilen die Transparenz als positiv, zehn (37%) dagegen negativ, während dreizehn (48%) keine eindeutige Aussage machten bzw. vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden konnten.

Informationsquelle Mitarbeiter

	Formelle Nutzung der Mitarbeiter als Informationsquelle		
	Gibt es	Gibt es nicht	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	0	15	12
in %	0	56%	44%

Tabelle 4: Werden die Mitarbeiter als Informationsquelle genutzt?

In dieser Kategorie geht es vor allem um die Frage, inwiefern die Mitarbeiter *systematisch* als Informationsquelle benutzt werden, um z.B. die Stimmung, das Klima oder die Zufriedenheit zu erfassen. Die üblichen Mitarbeitergespräche werden nicht als solche gewertet, es geht vielmehr um weit gestreute, formelle Umfragen o.ä.. Als negatives Beispiel sei hier die Aussage von Versuchsperson 011 zitiert: „Mitarbeiter sind keine regelmäßige Informationsquelle.“

Keiner der Befragten kann sich an ein solches Beispiel erinnern, 15 Personen (56%) geben an, daß es keine solchen Anstrengungen in ihrem Umfeld gäbe. Zwölf Befragte (44%) machen keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Generelle Mitbestimmung/Partizipation

	Generelle Mitbestimmung/Partizipation			
	Gegeben	Nicht gegeben	Nur bei kleinen Dingen	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	7	3	4	13
in %	26%	11%	15%	48%

Tabelle 5: Haben die Mitarbeiter hier ein generelles Mitspracherecht, z.B. wenn es darum geht, ...?

In dieser Kategorie geht es um die Frage, inwieweit die Mitarbeiter in für ihre Arbeit relevante Planungs- und Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden. Als positives Beispiel diene an dieser Stelle die Aussage von Versuchsperson 005: „Die Mitarbeiter wurden bei der Einführung [von Lotus Notes] integriert.“ Ein Exempel für die Bewertung „nicht gegeben“ ist die Meinung von Versuchsperson 013: „Nur die die schreien werden gehört, Zaghafte werden nicht gefragt.“

7 Befragte (26%) sind der Ansicht, daß es genügend Raum für Partizipation gäbe, 3 (11%) bewerten diese Möglichkeiten als unzureichend. Vier Probanden (15%) machen deutlich, daß sie bei kleineren Problemen (z.B. die Gestaltung der Weihnachtsfeier [Versuchsperson 26]) schon gefragt würden, nicht aber bei größeren (z.B. Einführung des NEP). Dreizehn Befragte (48%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Experimentieren/Proaktivität

	Experimentieren und Proaktives Denken und Handeln			
	Gegeben	Nicht gegeben	Keine Ressourcen	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	9	2	3	13
in %	33%	7%	11%	48%

Tabelle 6: Kann man bei Ihnen mit neuen Dingen auf eigene Faust experimentieren? Spielt das Denken an „Übermorgen“ hier eine Rolle?

In dieser Kategorie wird erfaßt, ob die Befragten Ansätze zu proaktivem Denken und Handeln sehen (z.B. durch Szenario-Techniken) und ob die Kultur eigenständiges erproben und experimentieren mit neuen Ideen fördert. Als positive Beispielaussage soll Versuchsperson 011 zitiert werden: „Experimentieren ist erwünscht.“, als negative Versuchsperson 001: „Freiräume sind sachlich vorhanden, aber wir haben keine Ressourcen.“

Neun Probanden (33%) betrachten die Kultur als proaktiv und experimentierfreudig, drei (11%) geben an, daß dies aufgrund von Ressourcenproblemen nicht gegeben sei. Zwei (7%) bewerten diese Kategorie ebenfalls negativ, allerdings ohne Angabe von Gründen, dreizehn Befragte (48%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Flexibilität im NEP

	(Mögliche) Flexibilität im NEP			
	Gegeben	Nicht gegeben	Keine Ressourcen	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	4	6	3	14
in %	15%	22%	11%	52%

Tabelle 7: Wie ist die Flexibilität im NEP, z.B. bei Wettbewerbs- oder Marktveränderungen?

In dieser Kategorie wird erfaßt, inwieweit der NEP als Prozeß das schnelle Reagieren auf Veränderung z.B. im Markt oder beim Wettbewerb ermöglicht. Bei einer schwierigen Situation würde Versuchsperson 011 z.B. ein Team einberufen, dann könnte man wohl schon flexibel reagieren. Versuchsperson 008 gab dagegen an, daß eine Integration neuer Informationen in laufende Projekte nicht möglich sei, weil dadurch ein Zeitproblem entstünde.

Vier der Befragten (15%) betrachten den NEP als flexibel. Während drei (11%) hier Ressourcenprobleme sehen, betrachten sechs Probanden (22%) den NEP generell als unflexibel. Vierzehn Befragte (52%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Insgesamt sind in dieser ersten Dimension der *Informationsaufnahme* 15% Prozent der Aussagen als positiv zu bewerten, 38% dagegen als negativ. 47% der Aussagen waren nicht eindeutig oder vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Aus der Dimension *Informationsaufnahme* wurden die folgende Kategorien nicht quantifizierend ausgewertet:

- Frühwarnsysteme
- Medien

In beiden Kategorien gab es zu wenig Aussagen, um sie auf die von uns gewählte Art und Weise auswerten zu können.

6.1.2. Informationsverteilung

Zufriedenheit mit stattfindenden Meetings

	Einstellung zu stattfindenden Meetings		
	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	4	11	12
in %	15%	41%	44%

Tabelle 8: Wie würden Sie die vielen Meetings bewerten, die hier stattfinden?

In dieser Kategorie geht es darum, in wieweit die Probanden mit der Quantität und der Qualität von Meetings zufrieden sind. Als positives Beispiel kann Versuchsperson 009 mit der Aussage: „Bei Meetings herrscht ein konstruktives Streitklima, in dem sich kleiner zurückhalten muß.“ angeführt werden. Die Feststellung von Versuchsperson 001 dagegen kann als negativer Kernsatz aufgefaßt werden: „Es gibt häufig ergebnislose Sitzungen.“

Vier der Befragten (15%) sind mit der Qualität und Anzahl der Meetings zufrieden, elf (41%) dagegen mit einem oder beiden Aspekten unzufrieden. Zwölf Befragte (44%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Polyvalenz

	Vertretbarkeit im Krankheitsfall		
	Gegeben	Nicht gegeben	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	10	5	12
in %	37%	19%	44%

Tabelle 9: Wenn Sie morgen krank würden, könnte Sie jemand vertreten?
Können Sie Ihre Kollegen vertreten?

In dieser Kategorie wird bewertet, ob die Probanden ihre Kollegen z.B. im Krankheitsfall vertreten können bzw. ob andere ihre Arbeit übernehmen können. Versuchsperson 009 gibt z.B. an, sich bei Herrn M., seinem Kollegen, gut zurecht finden zu können. Versuchsperson 001 ist dagegen der Ansicht, daß sich viel Detailwissen nur in den Köpfen der Mitarbeiter sei und Vertretungen daher schwierig seien.

Zehn der Befragten (37%) sehen in der Vertretbarkeit kein Problem, fünf (19%) äußern hier Bedenken. Zwölf Befragte (44%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Wissensnetzwerke

	Ansprechpartner bei Problemen bekannt?			
	Offiziell	Inoffiziell	Bereitet Probleme	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	1	19	9	7
in %	4%	70%	33%	26%

Tabelle 10: Wissen Sie bei auftauchenden Fragen, an wen Sie sich wenden können?
(Mehrfachnennungen möglich!)

Mit dieser Kategorie wird erfaßt, ob die Probanden bei auftauchenden Problemen immer einen Ansprechpartner finden können. Im Speziellen geht es hier darum, ob dieser offiziell als solcher bekannt ist, oder ob dieses Wissen informell, also durch eigene Lernerfahrungen erworben wurde. Weiter wird erfaßt, ob die Kontaktaufnahme Schwierigkeiten bereitet, z.B. weil Zuständige nicht bekannt sind oder aus Zeitmangel (Versuchsperson 004: „Beim Pflichtenheft kommt es vor, daß man niemand zum Unterschreiben findet.“) Ein offizielles Netzwerk sieht nur Versuchsperson 019, aber „mit einer gewissen Unordnung“. Ein Beispiel für die informelle Situation liefert Versuchsperson 014: „Bei [...] Problemen findet man Ansprechpartner eben über Beziehungen.“

Eine Versuchsperson (4%) kennt ein offizielles Wissensnetzwerk, neunzehn (70%) behelfen sich durch informelles Wissen. Neun Personen (33%) bereitet die Kontaktaufnahme Probleme, weil sie z.B. nicht wissen, wer zuständig ist oder dieser

nicht zu erreichen ist. Sieben Befragte (26%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Space Management

	Räumliche Nähe wichtiger Ansprechpersonen		
	gegeben	Nicht gegeben	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	6	15	6
in %	22%	56%	22%

Tabelle 11: Wie wirkt sich die Zergliederung des Unternehmens aus?

Bei dieser Kategorie wird bewertet, ob Probleme durch eine *räumliche Distanz* zu wichtigen Kollegen und Ansprechpartnern auftreten. Versuchsperson 003 fände seine Arbeit z. B. bedeutend einfacher, wenn er einfach nur kurz zu einem Kollegen gehen könne [er ist in einem ausgelagerten Standort, ca. 230 Km vom Hauptwerk entfernt]. Versuchsperson 006 meint dagegen: „In den meisten Fällen stellt die Distanz kein Problem dar.“

Sechs Probanden (22%) finden die räumliche Nähe zu wichtigen Personen befriedigend, 15 (56%) sehen hier ein Problem. Sechs Befragte (22%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

EDV

	Bewertung von Hard- und Software/Benutzerservice		
	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	8	8	11
in %	30%	30%	41%

Tabelle 12: Sind Sie mit Hard- und Software und dem Benutzerservice zufrieden?

Hier wird erfaßt, inwieweit die Befragten mit der ihnen zur Verfügung gestellten EDV-Ausrüstung zufrieden sind. Dabei wird ebenfalls der betriebsinterne Benutzerservice bewertet. Versuchsperson 001 beschwert sich z.B. über häufig abstürzende Server. Positiv wird diese Kategorie von Versuchsperson 024 bewertet: „Notes sind sehr vorteilhaft, die setze ich gern ein, weil ich alle erreichen kann.“

Acht Versuchspersonen (30%) sehen hier keinen Anlaß zur Kritik, ebenfalls acht (30%) bewerten diesen Punkt negativ. Elf Befragte (41%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Überflüssige Informationen

	Zu viele Informationen/Informationsflut		
	Nein	Ja	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	3	18	6
in %	11%	67%	22%

Tabelle 13: Erhalten Sie zu viele und/oder überflüssige Informationen?

In dieser Kategorie wird bewertet, ob die Befragten zu viele bzw. zu viele überflüssige Informationen erhalten, so daß sie sich einer regelrechten Informationsflut ausgesetzt fühlen. Versuchsperson 008 beschwert sich folgendermaßen: „Neue Kommunikationsmittel wie Lotus Notes bringen eine Informationsflut mit sich.“ Versuchsperson 022 betrachtet die „Menge als überschaubar.“

Achtzehn Probanden (67%) fühlen sich mit Informationen überlastet, drei (11%) sind zufrieden. Sechs Befragte (22%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Projekttransparenz

	Projekttransparenz		
	Gegeben	Nicht gegeben	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	2	10	15
in %	7%	37%	56%

Tabelle 14: Ist Ihnen klar, warum man sich für Projekte entscheidet? Wissen Sie den aktuellen Stand von Projekten?

In dieser Kategorie wird gefragt, inwieweit die Probanden wissen, warum bestimmte Projekte aufgenommen oder abgebrochen werden, und inwiefern sie wissen, wo (in welcher Phase) ein für sie relevantes Projekt im Moment steht. Versuchsperson 001 hat hiermit Probleme: „Der Stand [von Projekten] ist häufig unklar, da muß man oft nachhaken.“ Versuchsperson 020 hat dagegen keine Probleme mit der Transparenz von Projekt-Entscheidungen: „Wenn etwas dennoch unklar wäre, wüßte ich, wo ich nachfragen kann.“

Zwei Befragte (7%) sind mit der Projekttransparenz zufrieden, zehn (37%) sehen hier Probleme. Fünfzehn Probanden (56%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Politische Perspektive

	(Mikro-) Politik wirkt sich negativ aus auf der...				
	Akteursebene	Mesoebene	Systemebene	Insgesamt	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	6	10	3	14	13
in %	22%	37%	11%	52%	48%

Tabelle 15: Spielt Politik hier eine Rolle? Wie äußert sich das in der täglichen Arbeit? (Mehrfachnennungen möglich!)

In dieser Kategorie soll erfaßt werden, ob (Mikro)Politik organisationales Lernen bzw. den Informationsfluß behindert. Handeln ist *in dieser Kategorienzuordnung* als nur dann politisch, wenn es von den Akteuren oder den Forschern als hinderlich für OL betrachtet wird. Es wird unterschieden, ob es sich bei den Spielern um einzelne Akteure handelt (Versuchsperson 020: „Bei neuen Ideen kommt erst ein Zweiergespräch, dann geht man auf den dritten los und erst dann sagt man es in der Runde.“), ganze Abteilungen (Versuchsperson 022: „Unterschriften werden von Bereichen verzögert, weil man kein Interesse am Release des Produktes hat.“), oder die gesamte Organisation handelt (Versuchsperson 023: „Teilweise bedingt durch die Umstrukturierung gibt es starke politische Einflüsse [...] meine Feld – Dein Feld [...]“).

Insgesamt sehen vierzehn Befragte (52%) den negativen Einfluß der (Mikro)Politik. Fünf (19%) sehen dies auf der Akteursebene, zehn (37%) auf der Mesoebene der Abteilungen und Bereiche, und drei (11%) auf der Organisationsebene. Dreizehn Befragte (48%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Wissensmultiplikation

	Partizipation bei Wissensmultiplikation		
	Gegeben	Nicht gegeben	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	8	3	16
in %	30%	11%	59%

Tabelle 16: Werden PE Maßnahmen eher von oben durchgedrückt oder können die Mitarbeiter hier mitreden und Wünsche äußern?

In dieser Kategorie wird bewertet, ob die Wünsche der Mitarbeiter bei Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden, oder ob diese nur „von oben“ geplant und durchgesetzt werden. Als positives Beispiel kann hier Versuchsperson 023 angeführt werden: „Die Schulungen sind frei wählbar.“ Dem steht die z.B. Aussage von Versuchsperson 25 entgegen, die angibt, daß auf Grund Zeit- und

Geldmangels die Persönlichkeitsentwicklungs-Maßnahmen unter den Tisch fallen müßten.

Acht der Befragten (30%) finden die Mitsprache als ausreichend, drei (11%) bewerten diese Kategorie negativ. Sechzehn Befragte (59%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Systematische Übergabe

	Übergabe von wichtigem Wissen		
	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	4	8	15
in %	15%	30%	56%

Tabelle 17: Wird versucht, bei Austritten aus dem Unternehmen (Kündigungen, Ruhestand etc.) wichtiges Wissen abzuschöpfen, z.B. durch...?

Hier geht es darum, ob die Befragten der Meinung sind, daß versucht wird, wichtiges Wissen im Unternehmen zu behalten, auch wenn der eigentliche Wissensträger das Unternehmen verläßt. Methoden wären z.B. eine Einlern-Phase, in der sich neue und ausscheidende Mitarbeiter austauschen können. Versuchsperson 017 berichtet davon, daß aus diesem Grunde Wissensdatenbanken erstellt würden, Versuchsperson 013 ist dagegen der Ansicht, daß „man genau weiß, daß jemand geht und trotzdem nichts unternommen wird [um das Wissen abzuschöpfen].“

Vier Personen (15%) sehen Ansätze zu einer systematischen Übergabe, während acht (30%) dies verneinen. Fünfzehn Befragte (56%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Insgesamt sind in der Dimension *Informationsverteilung* 27% Prozent der Aussagen als positiv zu bewerten, 37% dagegen als negativ. In dieser Dimension liegt der Anteil der Aussagen, die nicht eindeutig waren oder vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden konnten, bei 36%.

Aus der Dimension *Informationsverteilung* wurden die folgende Kategorien nicht quantifizierend ausgewertet:

- *Makros/Checklisten*: Diese wurden nur erhoben, weil sie für das Unternehmen von Interesse waren. Sie haben keinen Bezug zu unserem Modell
- *Führung*: Hier gab es zu wenig Nennungen, um diese quantitativ auszuwerten.

- *Kommunikationsmodi*: Diese Kategorie erfaßt das Verhältnis unterschiedlicher Kommunikationsmodi (face-to-face, E-mail, etc.) und läßt sich nicht in der gewählten Form quantifizieren. Es sei aber festgehalten, daß vier Personen (15%) unzufrieden sind, weil der persönliche Kontakt durch den Einsatz neuer Medien zu kurz komme.

6.1.3. Informationsinterpretation

Standardlösungen

	Bereiten Standardlösungen Probleme		
	Nein	Ja	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	5	4	18
in %	19%	15%	67%

Tabelle 18: Hören Sie hier häufig sinngemäß den Satz: „Das machen wir so, weil wir es schon immer so gemacht haben?“

In dieser Kategorie geht es um die Frage, ob die unreflektierte Anwendung von Standardlösungen dem Befragten Probleme oder Ärger bereiten. So z.B. Versuchsperson 007, die angibt: „Viele wollen Neues, aber die erste Reaktion ist Zurückweisung.“ Als unproblematisch wird der Sachverhalt von Versuchsperson 011 bewertet: „Damit gibt es im Allgemeinen keine Probleme.“

Fünf Versuchspersonen (19%) fühlen sich durch Standardlösungen nicht behindert, vier (15%) dagegen schon. Achtzehn Befragte (67%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Variabilität

	Perspektivenvielfalt ist erlaubt/wird gefördert		
	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	7	5	15
in %	26%	19%	56%

Tabelle 19: Wird bei Ihnen eine Verschiedenartigkeit von Perspektiven zugelassen oder sogar gefördert?

In dieser Kategorie wird bewertet, ob unterschiedliche Perspektiven als Chance begriffen und daher gefördert, oder zumindest erlaubt werden. Versuchsperson 010 drückt dies so aus: „Anders Denkende werden nicht glatt gebügelt.“ Versuchsperson 007 sieht dies anders: „Querdenker werden glattgebügelt.“

Sieben Probanden (26%) sehen in dem Unternehmen eine Perspektivenvielfalt, fünf (19%) sind gegenteiliger Meinung. Fünfzehn Befragte (56%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Systemdistanz/Prozessualität

	Raum für systemisches Denken		
	Gegeben	Nicht gegeben	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	1	13	13
in %	4%	48%	48%

Tabelle 20: Gibt es Versuche, das Denken hinter Gartenzäunen aufzubrechen?

In dieser Kategorie wird festgestellt, inwiefern die Befragten angeben, daß die Mitarbeiter des Unternehmens über ihre Bereichsgrenzen hinweg auch ganzheitlich denken und handeln. Hierzu gehört z.B. auch, ein Auge für schleichende Entwicklungen zu haben. Die Versuchsperson 003 beschreibt, daß mit einer neuartigen Organisationsstruktur experimentiert wird, und dabei *regelmäßig* die Entwicklungen analysiert werden. Versuchsperson 010 hingegen beschwert sich, daß man schnelle Lösungen häufig einer gründlichen vorzieht.

Ein Befragter (4%) bewertete diese Sammelkategorie durchweg positiv, dreizehn (48%) äußerten dagegen Bedenken. Ebenfalls dreizehn Befragte (48%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Gemeinsame Vision I- Bekanntheit

	„Gemeinsame“ Visionen sind		
	Bekannt	Nicht bekannt	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	1	13	13
in %	4%	48%	48%

Tabelle 21: Sind die Visionen und Ziele des Unternehmens überall bekannt?

In dieser Frage geht es darum, ob nach Meinung der Befragten die „gemeinsame“ Vision z.B. in Form von Unternehmenszielen, Leitbildern, aber auch ganz konkret in den (strategischen) Zielen des NEP den Mitarbeitern bekannt sind. Während Versuchsperson 015 z.B. der Meinung ist, daß „nur Begriffe, wie z.B. ‚wir sind eine lernende Organisation‘ herumschwirren“, ist Versuchsperson 003 der Ansicht: „Die Ziele [...] sind aber bekannt.“

Vier Versuchspersonen (15%) bewerteten die Visionen als bekannt, siebzehn (63%) dagegen als unbekannt. Sechs Befragte (22%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Gemeinsame Vision II- Committment

	Stehen die Mitarbeiter hinter den Visionen/Zielen		
	Ja	Nein	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	2	15	10
in %	7%	56%	37%

Tabelle 22: Stehen die Mitarbeiter hinter diesen Visionen und Zielen

An dieser Stelle geht es darum, ob die Mitarbeiter nach Meinung der Befragten hinter den Visionen, Leitbildern und Zielen des Unternehmens stehen. Während Versuchsperson 003 dies eher skeptisch sieht („Die Ziele werden nicht von allen geteilt.“), sieht Versuchsperson 016 dies positiver: „Hier im SPM stehen die Leute hinter dem NEP.“

Zwei Probanden (7%) finden, daß die Visionen, Leitbilder und Ziele des Unternehmens von allen Mitarbeitern getragen werden, fünfzehn (56%) sehen hier Defizite. Zehn Befragte (37%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Gemeinsame Vision III- Partizipation

	Einbindung in Visionsprozesse		
	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	5	10	12
in %	19%	37%	44%

Tabelle 23: Wie gut war Einbindung der Mitarbeiter in die Visionsprozesse

Diese Kategorie bewertet, inwieweit betroffene Mitarbeiter nach Meinung der Befragten in die Visionsprozesse des NEP eingebunden waren, wie stark sie ihn gestalten konnten und wie sie den Austausch zwischen den betroffenen Mitarbeitern und den „Machern“ des NEP bewerten. Versuchsperson 009 ist der Ansicht, daß die Checklisten des NEP „nicht in Stein gemeißelt“ seien, Versuchsperson 015 vertritt dagegen die Meinung, daß es „bei Visionen keine bottom-up Prozesse“ gibt.

Fünf Befragte (19%) bewerteten die Partizipation innerhalb der Visionsprozesse als positiv, zehn (37%) dagegen als negativ. Zwölf Befragte (44%) machten keine

eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Kommunikation

	Die Kommunikation bereitet Probleme		
	Nein	Ja	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	5	14	8
in %	19%	52%	30%

Tabelle 24: Treten bei der Kommunikation z.B. zwischen Bereichen Schwierigkeiten auf, weil man z.B. vielleicht nicht dieselbe Sprache spricht?

In dieser Kategorie geht es um die Frage, ob die Kommunikation vor allem zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Bereiche Probleme bereitet, weil man z.B. oft aneinander vorbeiredet, Informationen nicht konkret genug sind o.ä.. Versuchsperson 011: „Es gibt keine Verständigungsprobleme, aber einen Unternehmensdialekt, den alle verstehen.“ Versuchsperson 015 beantwortet die Frage negativ: „Die Interessenlage ist so verschieden, daß die Leute permanent aneinander vorbeireden.“

Fünf Versuchspersonen (19%) sehen keine Kommunikationsprobleme, vierzehn (52%) bewerten diesen Fragenbereich negativ. Acht Befragte (30%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Vertrauenskultur

	Man kann andere um Hilfe bitten			Man kann Fehler machen		
	Positiv	negativ	Nicht eindeutig	Positiv	negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	8	0	19	6	12	9
in %	30%	0%	70%	22%	44%	33%

Tabelle 25: Kann man hier bei (fachlichen) Problemen um Hilfe bitten? Kann man hier Fehler eingestehen, ohne daß einem „der Kopf abgerissen“ wird?

In dieser Kategorie wird zum einen erfaßt, ob die Unternehmenskultur das Nachfragen um Unterstützung bei auftauchenden Problemen unterstützt. So sagt z.B. Versuchsperson 025, daß man um Hilfe bitten könne, und daß das auch gemacht werde.

Acht Personen (30%) fanden die Kultur förderlich für eine Bitte um Unterstützung, keiner war anderer Meinung. Neunzehn Befragte (70%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

In dieser Kategorie wird weiter bewertet, ob *Fehler* gemacht werden dürfen, ohne daß mit schweren Sanktionen gerechnet werden muß. So sagte z.B. Versuchsperson 020, daß man hier Fehler machen dürfe, während Versuchsperson 025 angibt, daß „manche schon wegen einer Mücke aus dem Laden geflogen sind.“

Sechs Probanden (22%) sind der Ansicht, daß man durchaus Fehler machen könne, zwölf (44%) sind gegenteiliger Meinung. Neun Befragte (33%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Öffentliches vs. Privates Testen

	Es sind Reflexionsansätze zu beobachten		
	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	2	17	8
in %	7%	63%	30%

Tabelle 26: Hierbei handelt es sich um eine Beobachter-Sammelkatgorie zu den Ansätzen von Argyris.

In dieser Dimension bewerteten die Forscher *gesamthaft* die Aussagen der Probanden nach Zeichen für Reflexion, defensive Routinen u.ä. (vgl. Abschnitt 2.5.2.2.). Versuchsperson 011 sagte z.B. aus, „der schwarze Peter wird in Team-Sitzungen nicht verschoben, Informationen kommen auf den Tisch“, was als Grundstein für Reflexivität gewertet wird. Versuchsperson 010 meint dagegen: „Wenn vier zusammensitzen und einer fehlt, dann war’s der [d.h. er ist schuld an etwas].“

Bei zwei der Befragten (7%) konnten Ansätze zu Model O-II festgestellt werden, bei 17 (63%) häuften sich dagegen Merkmale für Modell O-I. Acht Befragte (30%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Offenheit

	Ansprechen brisanter Themen			
	Gegeben	Nicht gegeben	Abhängig von hierarchischer Position	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	7	1	7	12
in %	26%	4%	26%	44%

Tabelle 27: Können auch brisante Themen angesprochen werden oder ist man häufig lieber ruhig?

In dieser Kategorie geht es wieder um die Bewertung, wo auf einem Kontinuum zwischen Modell- O-I und O-II die Kultur einzuordnen ist. Hier geht es aber nur um

die *Offenheit*, heikle Themen anzusprechen. Versuchsperson 010 sieht hier zum Beispiel Lücken: „Brisante Themen werden nicht angesprochen.“ Versuchsperson 008 ist dagegen der Meinung immer alles zu sagen was sie denkt.

Sieben Befragte (26%) glauben, daß nicht alles offen auf den Tisch kommt, eine Versuchsperson (4%) glaubt dagegen an eine offene Kommunikationskultur. Weitere sieben Probanden (26%) sehen Offenheit bei Gesprächen mit Teilnehmer derselben Hierarchie-Stufe, Zurückhaltung dagegen wenn Vorgesetzte anwesend sind. Zwölf Befragte (44%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

In-/Outgroup Denken

	Wir-Die Denken		
	Kommt nicht vor	Kommt vor	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	3	15	9
in %	11%	56%	33%

Tabelle 28: Gibt es hier ein „Wir vs. Die“ Denken, z.B. über andere Bereiche oder Hierarchie-Stufen?

Hier wird bewertet, ob die Probanden der Ansicht sind, daß es Mauern zwischen unterschiedlichen Gruppen gibt (z.B. Abteilungen oder Hierarchie-Stufen). Versuchsperson 027 meint z.B.: „Bereichsdenken kommt vor [...] zwischen den Bereichen sind die Mauern relativ groß.“ Versuchsperson 025 sieht sein Umfeld anders: „das ist im Prinzip ein Guß, egal wo wir auftreten.“

Fünfzehn Befragte (56%) sehen Mauern zwischen Gruppen, drei (11%) sind anderer Meinung. Neun Befragte (33%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Insgesamt sind in dieser Dimension der *Informationsinterpretation* 16% Prozent der Aussagen als positiv zu bewerten, 37% dagegen als negativ. Der Anteil an Aussagen, die nicht eindeutig waren oder vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden konnten, liegt bei 45%.

6.1.4. Informationsgedächtnis

Formell - Informell

	Formalisierung des Informationsgedächtnisses			
	Informell	Formell	Abhilfe auf Abteilungsebene	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	7	1	5	19
in %	26%	4%	19%	70%

Tabelle 29: Gibt es ein offizielles Ablage-System, wie Protokolle u.ä. angefertigt und abgelegt werden müssen? (Mehrfachnennungen möglich!)

In dieser Kategorie wird erfaßt, ob Vorschriften für den Umgang mit Protokollen, Akten etc. bekannt sind. Es wird weiter darauf geachtet, ob es informelle Regelungen gibt. Versuchsperson 011 berichtet von einer formellen Projektablage, in der sich Projekttagbücher u.ä. finden. Versuchsperson 010 ist der Ansicht, daß „jeder seine Dinge anders speichert.“ Versuchsperson 025 findet in der eigenen Abteilung den Versuch, Transparenz zu schaffen: „Es gibt immer einen zweiten, der sich auskennt.“ Eine Versuchsperson (4%) sieht formelle Standards, sieben (26%) nicht. Fünf Personen (19%) sind Beispiele für eine informelle Lösung auf Abteilungsebene bekannt. Neunzehn Befragte (70%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Zugänglichkeit

	Zugänglichkeit von Informationen		
	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	10	7	10
in %	37%	26%	37%

Tabelle 30: Sind Datenbanken und Akten frei zugänglich?

Hier wird gefragt, ob Informationen, die man benötigt, zugänglich sind oder nicht bzw. ob hierfür ein unvertretbarer Aufwand betrieben werden muß. Versuchsperson 028 sagt folgendes aus: „Ich weiß, wie man sich's besorgen kann.“, Versuchsperson 018 berichtet dagegen von softwarebedingten Zugriffsproblemen auf Datenbanken. Zehn Befragte (37%) kommen an für sie relevante Informationen, sieben (26%) sehen hier Schwierigkeiten. Zehn Befragte (37%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Datenverluste

	Datenverluste		
	Gibt es nicht	Gibt es	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	9	8	10
in %	33%	30%	37%

Tabelle 31: Sind Ihnen Vorfälle bekannt, wo wichtige Daten (Akten, Files auf dem PC o.ä.) verloren gegangen sind?

Hier wird erfaßt, ob die Befragten sich an Verluste wichtiger Daten und Informationen erinnern können. Versuchsperson 025 erinnert sich z.B. lebhaft daran, daß die Arbeit von drei Monaten auf einer Datenbank verschwunden sind, Versuchsperson 006 beziffert dagegen den „Verlust [bei Zeichnungen] auf fast Null.“

Acht Personen (30%) haben solche Vorfälle erlebt oder von ihnen gehört, neun (33%) nicht. Zehn Befragte (37%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

Aus der Dimension *Informationsgedächtnis* wurden die folgende Kategorien nicht quantifizierend ausgewertet:

- Inhalte
- Wissenskarten
- Medien
- Ergänzung
- Training

In der Auswertung des *Informationsgedächtnis* stellte sich heraus, daß eine Quantifizierung der Aussagen innerhalb dieser Dimension besonders schwierig war. Dies liegt wohl daran, daß diese Dimension sehr strukturbezogen ist und daher weniger interindividuelle Differenzen auftreten können (z.B. gibt es Arbeitsanweisungen dafür, was abzuspeichern ist, oder eben nicht). Dieser Umstand führt aber eine quantifizierende Auswertung ad absurdum, denn das Ergebnis wäre vollständig vorhersehbar (im Beispiel mit den Arbeitsanweisungen würden 0% Antworten mit „gibt es“ und 100% mit „gibt es nicht“ codiert).

6.1.5. Weitere Ergebnisse

Durchlaufzeiten

	Durchlaufzeiten im NEP		
	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
Häufigkeiten	0	11	16
in %	0%	41%	59%

Tabelle 32: Wie bewerten Sie die Durchlaufzeiten im NEP?

In dieser Kategorie wird bewertet, inwiefern die Befragten der Ansicht sind, daß der NEP zu Erreichung des Ziels der Verkürzung von Durchlaufzeiten beiträgt. Versuchsperson 001 sieht dies als nicht erreicht: „Der NEP sollte neben einer Transparenz auch zu einer Verkürzung der Durchlaufzeiten dienen, aber das wurde alles nicht erreicht.“

Keiner der Befragten sieht das Ziel der Verkürzung der Durchlaufzeiten als erfüllt, elf (41%) sehen hier dagegen Defizite. Sechzehn Befragte (59%) machten keine eindeutige Aussage bzw. konnten vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden.

6.2. Fragebogen

Auf den folgenden Seiten erfolgt eine tabellarische Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens. Von den 101 verteilten Fragebögen konnten $n = 70$ in der Analyse berücksichtigt werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 69%.

Dargestellt wird:

- die Polung der items (+/-),
- (wenn möglich) die Zuordnung von items zu einem der Metakonstrukte Reflexion (R) Partizipation (P) und Transparenz (TI:= Transparenz intern / TE:= Transparenz extern) und die Variablenbezeichnung,
- der Mittelwert (M) und
- die Standardabweichung (SD).

Mittelwerte und Standardabweichungen wurden auf die zweite Stelle hinter dem Komma gerundet. Durch die Polung der Daten kann, im Sinne unseres Modells, ein hohes rating als „eher positiv“ ein niedriges rating als „eher negativ“ interpretiert werden.

+/-	R/P/T Variablen- bezeichnung	Frage	M	SD
Informationsverteilung				
-		Ich habe ... den Eindruck, Informationen bleiben zu lange auf irgendwelchen Schreibtischen liegen, was Entscheidungs- und Planungsprozesse unnötig verzögert.	2,57	0,79
+	P Weiterbildung	Bei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden ... die Interessen der Mitarbeiter mit einbezogen.	3,72	0,94
-	TI Ansprechp.	Es fällt mir ... schwer herauszufinden, an wen ich mich mit einer offenen Frage wenden kann.	2,89	1,21
+		Bei <i>Unternehmen X</i> werden ... Maßnahmen getroffen, welche die vielfältige Einsetzbarkeit der Mitarbeiter fördern.	2,67	0,79
+		Wichtige Personen <u>derselben</u> Abteilung/Team sind ... in allernächster Nähe.	4,06	1,00
+		Wichtige Personen aus <u>anderen</u> Abteilungen/Teams sind ... in allernächster Nähe.	2,5	0,89
+		Bei „außergewöhnlichen Ereignissen“ werden ... Meetings einberufen.	3,43	1,08
+	P Reorg.part.	Bei Reorganisationsprozessen werden Mitarbeiter ... in den Prozeß mit eingebunden und somit mehr Subjekt als Objekt von Veränderungsprozessen.	2,3	1,15
+	R Offene Frag.	Probleme werden ... von meinen Kollegen und mir zusammen gelöst.	4,16	0,68
+	P Mitsprache	Wenn eine neue Verfahrensweisung erarbeitet wird, kann man ... seine Ideen und Vorstellungen mit einbringen.	2,89	1,35
+		Wenn Sie einen Ansprechpartner persönlich kontaktieren wollen, besteht ... die Möglichkeit dazu.	3,83	0,91

-	TI Info.-Rück.- pol.	Man hat ... das Gefühl, daß aus persönlichen Motiven heraus nicht alle Informationen weitergegeben werden.	3,0	1,03
Informationsinterpretation				
-		Man hat ... das Gefühl, daß sich <u>innerhalb</u> einer Abteilung/Team Mitarbeiter als Konkurrenten ansehen.	3,57	0,86
-		Es kommt ... vor, daß zwischen Abteilungen und Teams eine Art Konkurrenzdenken aufkommt.	2,66	0,92
-	TI Überflüssig	Ich habe ... das Gefühl in einem Meer von Informationen (E-mails, Anweisungen,...), deren Wichtigkeit ich noch nicht einschätzen kann, zu ersticken.	2,83	1,17
-	TI Konkret	Es kommt ... vor, daß nicht sofort ersichtlich wird, was Angehörige anderer Teams/Abteilungen von einem wollen und man deswegen des öfteren nachhaken muß.	3,09	0,82
-	R Info.-Rück.	Weil man mir sowieso nicht zuhören würde, oder weil ich niemand anderen verärgern möchte, halte ich .. Informationen bei Besprechungen zurück.	4,01	0,90
-	R Problemver.	Bei tiefgreifenden Planungen und Entscheidungen, habe ich ... den Eindruck, entsprechende Entscheidungen hätten bereits früher gefällt werden können, da die nötigen Informationen bereits zu einem früheren Zeitpunkt zur Verfügung standen.	2,49	0,76
-	TI Komm.-ext.	Es kommt ... vor, daß Mitarbeiter <u>unterschiedlicher</u> Bereiche „aneinander vorbeireden“.	2,84	0,77
-	TI Komm.-int.	Es kommt ... vor, daß Mitarbeiter <u>derselben</u> Bereiche „aneinander vorbeireden“.	3,5	0,65
+	R Perspektiven	Bei <i>Unternehmen X</i> werden unterschiedliche Perspektiven ... gefördert.	2,74	1,02
+	P Kritik	Die Mitarbeiter haben in diesem Unternehmen ... das Gefühl, auch fundamentale Unternehmenspraktiken in Frage zu stellen, bzw. neue Ideen anbringen zu können.	2,62	1,02
-		In diesem Unternehmen beruft man sich ... auf Erfolge in der Vergangenheit und entsprechend bewährte Traditionen	2,52	0,90
+		Die Vorgehensweisen lassen... erkennen, daß man in diesem Unternehmen eingesehen hat, daß es für viele Probleme keine eindeutigen Bestlösungen gibt.	3,17	0,86
-		Ich habe... das Gefühl, daß Probleme nur oberflächlich angegangen werden.	2,72	0,94
-	(R)	Man hat ... das Gefühl, daß man etwas sagt, der andere seine Zustimmung zeigt, und trotzdem denkt man, daß die Botschaft bei ihm nicht angekommen ist.	2,91	0,82
+		Die Mitarbeiter fühlen sich ... als wichtigen Bestandteil einer großen „Familie“.	2,93	1,03
+	R Fehler	Mitarbeiter können Fehler ... zugeben, ohne daß sie mit negativen Konsequenzen rechnen müssen.	3,52	1,13
+	R Durchsetz.	Es kommt ... zum Ausdruck, daß es den Mitarbeitern darum geht gute Lösungen für <i>Unternehmen X</i> zu finden, auch wenn diese vom eigenen Standpunkt abweichen.	3,11	1,00
-	R Mauern	Man fühlt hier ..., daß manche Standpunkte einfach nicht verstanden oder gar akzeptiert werden.	2,80	0,8
+	P Autonomie	Die Teams haben ... große Spielräume in der Gestaltung ihrer Zusammenarbeit	3,87	1,08
+	P Partizip.	Entscheidungen können ... hier von den Betroffenen selbst gefällt werden.	3,09	0,99
-	TI Transpar.	Beschlüsse sind ... undurchsichtig.	2,65	0,79
+	R Aufgeschl.	Man kann seinen Vorgesetzten hier ... zur Beseitigung von Unklarheiten zu Hilfe ziehen.	3,99	1,18
+		Veränderungen werden hier ... in kleinen Schritten vollzogen, anstatt seltene, dann	3,17	1,09

		aber ganzheitliche Radikalkuren durchzuführen.		
-		Ich habe ... das Gefühl, daß Entscheidungen mit weniger „bürokratischen Aufwand“ schneller getroffen werden könnten.	2,00	0,84
-	R Sys.-Distanz	Man hat hier ... den Eindruck, daß es den Mitarbeitern an der nötigen Distanz fehlt, um alternative, eventuell bessere Lösungen für Probleme zu erkennen.	2,69	0,83
Informationsaufnahme				
+	TE Wettbewerb	Der Beobachtung der Konkurrenz wird bei <i>Unternehmen X</i> ... ein großer Stellenwert eingeräumt.	4,10	0,89
+	TE Pot. Kunden	Werden <u>mögliche</u> Kunden bei Produktionsentwicklungen mit einbezogen	3,51	0,91
+	TE Flexibilität	Bei <i>Unternehmen X</i> wird ... versucht, durch eine ständige Wachsamkeit frühzeitig auf einschneidende Veränderungen reagieren zu können.	3,33	0,81
+	P Experiment.	Das eigenständige Erproben neuer Ideen wird hier ... gefördert.	3,13	1,01
+		Den Anliegen der Mitarbeiter wird ... Aufmerksamkeit geschenkt.	2,84	1,06
Informationen speichern				
-	TI Eindeutig	Bezüglich der <u>Art und Weise</u> des Festhaltens von verschiedenen Ergebnissen und Erkenntnissen besteht ... Unklarheit.	3,24	0,84
-	TI Inhalte	Es gibt ... darüber Unklarheiten, <u>ob</u> etwas festgehalten werde	2,99	1,06
+		Vorschriften, ob bzw. auf welche Art und Weise etwas festgehalten werden muß, werden ... eingehalten.	3,64	1,11
+	TI Zugänglich	Neue Erkenntnisse werden bei uns anderen Mitarbeitern ... zugänglich gemacht.	3,19	1,01
-		Hier muß man ... sehr viel Mühe investieren, um wichtige Informationen, Unterlagen, Akten usw. zu erhalten.	2,64	0,95
-	TI Unauffindbar	Auf der Suche nach Dokumenten, Projektberichten etc. muß man ... feststellen, daß dieselben nicht mehr/im Moment nicht auffindbar sind.	3,26	0,90
-		Es kommt ... vor, daß ausscheidende Mitarbeiter eine unerwartete „Wissenslücke“ hinterlassen.	2,75	0,93
+		Ältere Unterlagen werden ... aktualisiert.	2,33	1,07

Tabelle 33: Ergebnisse Fragebogen.

Der Mittelwert über alle items und alle Probanden hinweg beträgt: 3,14, die mittlere Standardabweichung: 1,02.

6.2.1. Regressionseffekte

Um eventuelle Verzerrungen durch Regressionseffekte zu vermeiden, wurde ein mathematischer Algorithmus programmiert, welcher eine Identifikation von Probanden mit Antworttendenzen zulassen sollte. Das cut-off Kriterium wurde in Anlehnung an die Gesamtmittelwerts- und Standardabweichungsverteilung der vorliegenden Daten wie folgt festgelegt: Hatte ein Proband bezüglich des

- Mittelwerts über all seine Einschätzungen hinweg einen Prozentrang (PR) von größer 90 ($m > 3,72$), bzw. kleiner 10 ($m < 2,68$),
- und dabei gleichzeitig einen $PR < 25$ was die mittlere Standardabweichung betrifft ($\sigma < 0,87$),

galt das Kriterium „Antworttendenz“ als erfüllt. In unserer Stichprobe wurde das Kriterium von zwei Probanden erfüllt, die aus dem weiteren Verlauf der Analyse ausgeschlossen wurden.

6.2.2. Homogenität der Metakonstrukte Reflexion, Transparenz und Partizipation

Um die Homogenität der von uns postulierten Metakonstrukte zu untersuchen, wurden paarweise Produktmomentkorrelationen errechnet. Um eventuell einen weiteren Einblick in die Struktur der Daten zu erhalten, wurden zusätzlich Faktorenanalysen durchgeführt. Tragen die Ergebnisse der Faktorenanalysen zur Erhellung der Struktur der Daten bei, werden sie im folgenden aufgeführt.

Abbildung 39: Paarweise Korrelationen der Variablen: Reflexion**Paarweise Korrelationen**

Variable	über Variable	Korrelation	Anzahl	Signifikanz	
R:Info-Rück.	R:Offene Frag.	0,3184	66	0,0092**	
R:Problemver.	R:Offene Frag.	-0,0808	67	0,5158	
R:Problemver.	R:Info-Rück.	0,2167	67	0,0782	
R:Perspektiven	R:Offene Frag.	-0,0223	67	0,8580	
R:Perspektiven	R:Info-Rück.	0,1421	67	0,2514	
R:Perspektiven	R:Problemver.	0,1301	68	0,2902	
R:Fehler	R:Offene Frag.	0,3155	66	0,0099**	
R:Fehler	R:Info-Rück.	0,1770	66	0,1551	
R:Fehler	R:Problemver.	-0,1994	67	0,1057	
R:Fehler	R:Perspektiven	0,0903	67	0,4674	
R:Mauern	R:Offene Frag.	0,2462	66	0,0463*	
R:Mauern	R:Info-Rück.	0,2303	66	0,0628	
R:Mauern	R:Problemver.	0,1840	67	0,1362	
R:Mauern	R:Perspektiven	0,2676	67	0,0285*	
R:Mauern	R:Fehler	0,0646	66	0,6066	
R:Durchsetz.	R:Offene Frag.	-0,0859	67	0,4896	
R:Durchsetz.	R:Info-Rück.	0,1900	67	0,1235	
R:Durchsetz.	R:Problemver.	0,0407	68	0,7416	
R:Durchsetz.	R:Perspektiven	0,2768	68	0,0223*	
R:Durchsetz.	R:Fehler	0,1295	67	0,2964	
R:Durchsetz.	R:Mauern	0,2948	67	0,0155*	
R:Sys-Distanz.	R:Offene Frag.	0,0710	67	0,5683	
R:Sys-Distanz.	R:Info-Rück.	0,1886	67	0,1264	
R:Sys-Distanz.	R:Problemver.	0,3070	68	0,0109*	
R:Sys-Distanz.	R:Perspektiven	0,2193	68	0,0724	
R:Sys-Distanz.	R:Fehler	-0,1890	67	0,1256	
R:Sys-Distanz.	R:Mauern	0,4794	67	0,0000***	
R:Sys-Distanz.	R:Durchsetz.	0,2605	68	0,0319*	
R:Aufgeschlossen	R:Offene Frag.	0,3281	66	0,0072**	
R:Aufgeschlossen	R:Info-Rück.	0,1173	66	0,3483	
R:Aufgeschlossen	R:Problemver.	-0,1087	67	0,3811	
R:Aufgeschlossen	R:Perspektiven	0,2097	67	0,0885	
R:Aufgeschlossen	R:Fehler	0,1493	66	0,2316	
R:Aufgeschlossen	R:Mauern	0,0646	66	0,6064	
R:Aufgeschlossen	R:Durchsetz.	-0,0099	67	0,9368	
R:Aufgeschlossen	R:Sys-Distanz.	0,0469	67	0,7060	

Von den 26 Variablenpaarungen zeigten 7 einen negativen linearen Zusammenhang. Keine dieser negativen Korrelationen erreichte statistische Signifikanz. 10 positive lineare Zusammenhänge erwiesen sich als mindestens auf einem 95% Signifikanzniveau im statistischen Sinne als signifikant. Weitere 4 Paarungen lassen sich als Marginalsignifikant (prob <10%) einstufen. Eine detailliertere faktorenanalytische Untersuchung³⁰⁵ der Reflexionsvariablen ergibt neben einem

³⁰⁵ Die Faktorenanalyse wurde mit der Varimax Methode nach Kaiser durchgeführt.

Faktor 1, auf den alle Variablen positiv laden, einen Faktor 2, der vor allem Varianz von Variablen des Konstruktes der Offenheit zu erfassen scheint.

Das Iterationsabbruchkriterium [Eigenwert > 1], führt zur Extraktion dreier Faktoren.

Faktor 1 und Faktor 2 werden im folgenden Schaubild dargestellt:

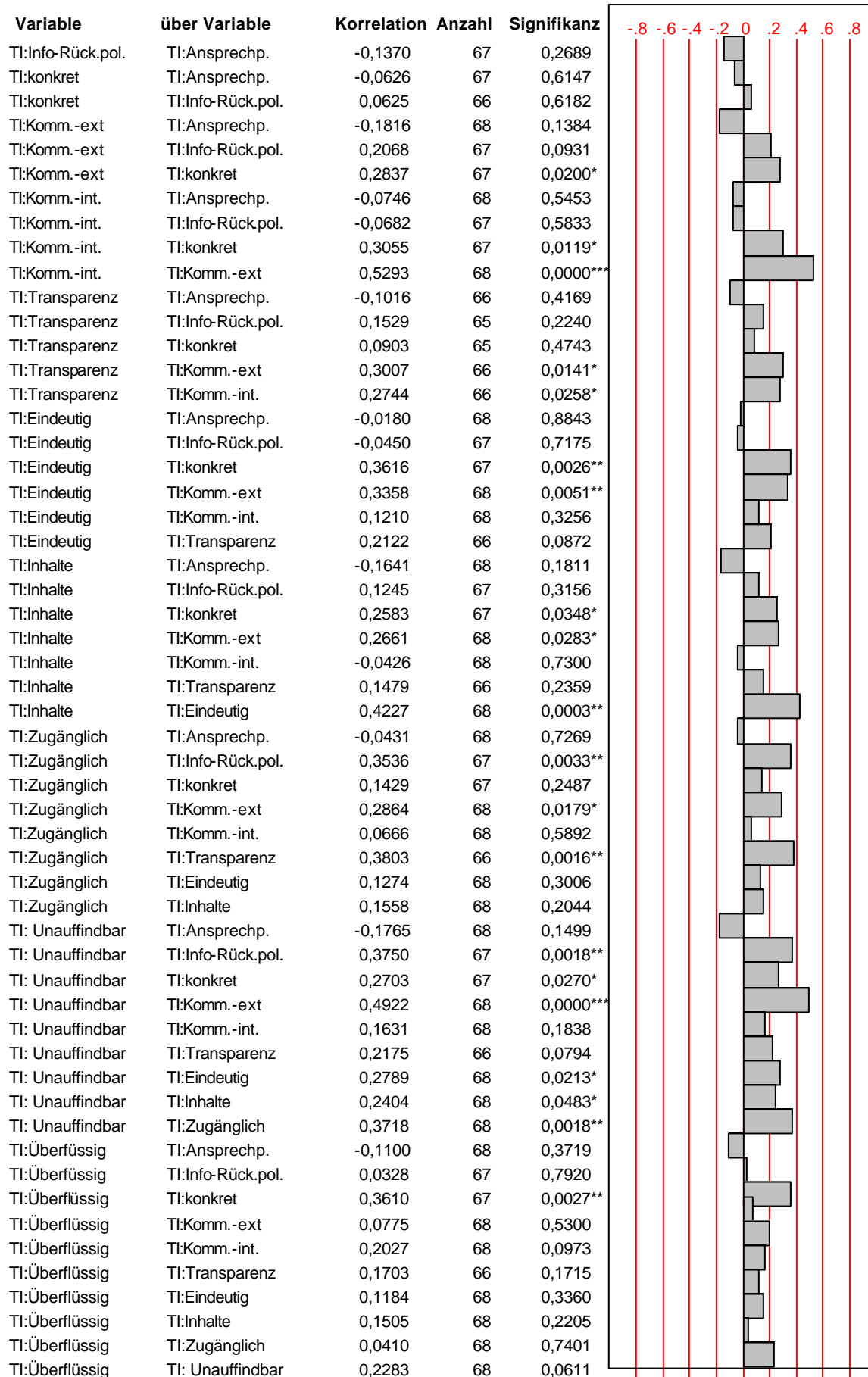
	Faktor 1	Faktor 2
Eigenwert	2,15	1,68
Prozent	23,91	18,75
Kumulative Prozent	23.91	42.66
R: Offene Frag.	0,26	0,54
R: Info-Rück.	0,39	0,12
R: Problemver.	0,21	-0,36
R: Perspektiven	0,31	-0,11
R: Fehler	0,21	0,44
R: Mauern	0,49	-0,08
R: Durchsetz.	0,37	-0,25
R: Sys-Distanz	0,41	-0,30
R: Aufgeschlossen	0,19	0,43

Tabelle 34: Ergebnisse der Faktorenanalyse über die Variablen der Reflexion.

Abbildung 40: Paarweise Korrelationen der Variablen: externe Transparenz

Variable	über Variable	Korrelation	Anzahl	Signifikanz	
TE:pot.Kunden	TE: Wettbew.	0,5568	67	0,0000***	
TE: Flexibilität	TE: Wettbew.	0,3219	67	0,0079**	
TE: Flexibilität	TE:pot.Kunden	0,3657	67	0,0023**	

Alle Variablen der Gruppe externe Transparenz zeigen auf einem Signifikanzniveau von 99% einen positiven linearen Zusammenhang. Eine detailliertere Untersuchung wurde in Anbetracht der Variablenanzahl von 3 nicht vorgenommen, wenngleich die Höhe der Korrelationen andeutet, daß der Anteil gemeinsamer Varianz der Variablen potentielle Kunden und Wettbewerb größer zu sein scheint, als deren gemeinsame Varianz mit der Variablen Flexibilität.

Abbildung 41: Paarweise Korrelationen der Variablen: interne Transparenz.

13 der 55 Variablenpaarungen zeigen negative Korrelationen, von denen sich keine als statistisch signifikant erweist. 20 positive lineare Zusammenhänge zeigen statistische Signifikanz (prob < 5%). 5 Korrelationen können als marginalsignifikant (prob < 10%) eingestuft werden.

Eine faktorenanalytische Betrachtung der Daten zeigte einen Faktor 1 (Eigenwert: 3,2), der 29% der Varianz aufklärt und auf den, bis auf die Variable „Ansprechpartner“, alle Variablen durchweg positiv laden.

	Faktor 1
Eigenwert	3,2
Prozent	29,08
TI: Ansprechp.	-0,16
TI: Info.-Rück.-pol.	0,24
TI: konkret	0,31
TI: Komm.-ext.	0,41
TI: Komm.-int.	0,26
TI: Transparenz	0,30
TI: Eindeutig	0,30
TI: Inhalte	0,28
TI: Zugänglich	0,31
TI: Unauffindbar	0,41
TI: Überflüssig	0,25

Tabelle 35: Ergebnisse der Faktorenanalyse über die Variablen der internen Transparenz.

Ein Iterationsabbruchkriterium [Eigenwert > 1] führt zur Extraktion von vier Faktoren.

Eine detailliertere Darstellung erscheint nach Lage der Daten nicht sinnvoll und erbringt keinen zusätzlich interpretativen Wert.

Abbildung 42: Paarweise Korrelationen der Variablen: Partizipation

Variable	über Variable	Korrelation	Anzahl	Signifikanz
P:Reorg.part.	P:Weiterbildung	0,2250	68	0,0651
P:Mitsprache	P:Weiterbildung	0,3075	67	0,0114*
P:Mitsprache	P:Reorg.part.	0,3737	67	0,0018**
P:Autonomie	P:Weiterbildung	0,1750	67	0,1566
P:Autonomie	P:Reorg.part.	0,3151	67	0,0094**
P:Autonomie	P:Mitsprache	0,1409	66	0,2591
P:Partizip.	P:Weiterbildung	0,2004	66	0,1067
P:Partizip.	P:Reorg.part.	0,1511	66	0,2257
P:Partizip.	P:Mitsprache	0,3277	65	0,0077**
P:Partizip.	P:Autonomie	0,2065	66	0,0962
P:Kritik	P:Weiterbildung	0,0128	66	0,9186
P:Kritik	P:Reorg.part.	0,2257	66	0,0684
P:Kritik	P:Mitsprache	0,3188	65	0,0096**
P:Kritik	P:Autonomie	0,2403	65	0,0538*
P:Kritik	P:Partizip.	0,0084	64	0,9477
P:Experiment.	P:Weiterbildung	0,2551	67	0,0372*
P:Experiment.	P:Reorg.part.	0,1993	67	0,1058
P:Experiment.	P:Mitsprache	0,4880	66	0,0000***
P:Experiment.	P:Autonomie	0,1570	66	0,2079
P:Experiment.	P:Partizip.	0,3068	65	0,0129*
P:Experiment.	P:Kritik	0,2853	65	0,0213*

Alle Zusammenhänge sind durchweg positiv. Von den 21 Variablenpaarungen erweisen sich 10 als im statistischen Sinne signifikant ($\text{prob} < 5\%$), 3 sind als marginalsignifikant ($\text{prob} < 10\%$) einzustufen. Die faktorenanalytische Untersuchung der Variablen Partizipation zeigt, vergleichbar mit den Ergebnissen zuvor, wiederum einen Faktor 1 (Eigenwert 2,5, Varianzaufklärung 35,78%) auf den alle Variablen der Partizipation positive Ladungen zeigen.

	Faktor 1
Eigenwert	2,50
Prozent	35,78
P: Weiterbildung	0,39
P: Reorg.part.	0,36
P: Mitsprache	0,48
P: Autonomie	0,32
P: Partizipation	0,34
P: Kritik	0,28
P: Experiment.	0,43

Tabelle 36: Ergebnisse der Faktorenanalyse über die Variablen der Partizipation.

7. Diskussion

In diesem letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit sollen die vorgestellten Ergebnisse dazu herangezogen werden, die in Kapitel 3: „Fragestellungen und Hypothesen“ angeschnittenen Themen mit empirischen Ergebnissen zu beleuchten. Wir werden dabei auf die folgenden Punkte eingehen:

1. Zunächst scheinen es uns einige einleitende Worte zu den benutzten Instrumenten angebracht, dem problemzentrierten Interview und dem Fragebogen.
2. Darauf erfolgt ein (vorgeschlagener) Schluß auf die Lernkultur in *Unternehmen X*
3. Als Konzentrat dieser Kultur beschreiben wir die drei Metafaktoren der Transparenz, Partizipation und Reflexion in Zusammenhang mit der organisationalen Effizienz.
4. Zuletzt unterziehen wir unser eigenes Vorgehen einer kritischen Würdigung, und zwar in Bezug auf das Modell und das diagnostische Instrumentarium.

7.1. Ein zweiter Blick auf die Ergebnisse des Interviews

Insgesamt wurden ca. doppelt so häufig negative als positive Bewertungen festgehalten. Diese Tendenz zu negativen Werten kann sicher auch damit begründet werden, daß die Untersuchung von den Befragten als Chance gesehen wurde, Mißstände im *Unternehmen X* zu kommunizieren. So können die Mitarbeiter durchaus mit ihrem Arbeitsumfeld zufrieden sein, bei einer kritischen Reflexion im Rahmen einer Befragung aber doch Ansatzpunkte für eine Verbesserung erkennen und an die Forscher weitergeben.

Die Interviews wurden nach dem in Kapitel 5.2.2.5. beschriebenen Schema ausgewertet. Das Ziel lag einerseits darin, die Aussagen aus den Interviews besser miteinander vergleichen und in Beziehung setzen zu können, und sich so einen Überblick über die Daten verschaffen zu können. Es wird sich zeigen, daß dies an manchen Stellen auch tatsächlich hilfreich war. Der andere, und für uns entscheidende Aspekt war aber sicherlich der, daß durch eine solche Analyse auch dem „Kriterium der Wissenschaftlichkeit“ entsprochen werden sollte. Der „klinische

Eindruck“ allein reicht eben vielen Forschern nicht aus, darum schien uns ein anerkanntes Verfahren zur Analyse unserer Daten sinnvoll.

Diese Art der Auswertung geht aber auch mit einem Verlust an Informationen einher, da die meisten Kategorien dichotom (z.B. „trifft zu“ vs. trifft nicht zu“) bewertet wurden. So manche Aussagen lassen sich nicht klar in ein solches Schema einordnen, versucht man es dennoch, wird statt dessen deutlich, daß z.B. unterschiedliche Personen des Forscherteams entsprechende Äußerungen unterschiedlich interpretieren³⁰⁶, oder die Befragten Aussagen treffen, die in beiden Bewertungen unterzubringen wären³⁰⁷. So läßt sich der teilweise relativ hohe Anteil an Aussagen erklären, die entweder „nicht eindeutig waren bzw. vom Forscherteam nicht im Konsens zugeordnet werden konnten“.

Es sei hier hervorgehoben, daß dies weder an der Unschärfe der Zuordnungskriterien liegt, noch an der Ungenauigkeit der Aussagen. Der Grund hierfür liegt unseres Erachtens eher darin, daß viele Aussagen der Probanden in komplexe, subjektive Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge eingebettet sind, so daß sie nur über ebenso komplexe Hypothesen festgehalten werden könnten. Und dies ist in einer so einfachen, dichotomen Form nicht möglich. Ein Ausweg läge auch *nicht* darin, diese Dichotomisierung auszuweiten, denn dann würde wohl für jeden Probanden eine eigene Bewertungskategorie definiert werden müssen. Nicht umsonst betont Lamnek (1995) sehr häufig, daß eigentlich jede Versuchsperson für sich ausgewertet werden muß (was in unserem Fall nicht weitergeholfen hätte, da eine Zusammenführung der Aussagen für einen Schluß auf die Kultur unweigerlich hätte folgen müssen und das Problem damit nur auf eine spätere Stelle verschoben worden wäre).

Die Informationen, welche komplexere subjektive Deutungszusammenhänge der Probanden widerspiegeln, sind u.E. also nicht in einer Darstellung in dichotomen Dimensionen wie z.B. „positiv“ vs. „negativ“ faßbar. Um diese nachzeichnen zu können, müssen die Ergebnisse der Interviewauswertung vielmehr mit denen des

³⁰⁶ Bei diesen Differenzen wurde dem Prinzip der Konsensvalidierung stets voll Rechnung getragen.

³⁰⁷ Wenn jemand z.B. zu dem Schluß kommt, daß er bei manchen Dingen viel, bei anderen weniger Transparenz vorfindet, so läßt sich diese Aussage nicht in „transparent“ oder „nicht transparent“ zuordnen, sondern wird als uneindeutig bewertet. Im „klinischen Eindruck“ findet dagegen der genaue Zusammenhang, wann etwas als transparent bezeichnet wurde und wann gerade nicht, eine durchaus sinnvolle Verwendung.

Fragebogens und der Beobachtungen zu einem *klinischen Eindruck* kombiniert werden.

Bei einigen wenigen Kategorien wurden solche Zusammenhänge allerdings bereits in der Auswertung aufgegriffen, weil sie durch Aussagen von *mehreren* Probanden auf ähnliche Weise nahegelegt wurden:

1. *Partizipation*: Hier wurde deutlich, daß die Mitbestimmung für manche Versuchspersonen (vier Probanden) von der Tragweite des Problems abhängt. Daher wurde die Bewertungsmöglichkeit „nur in kleinen Dingen eingeführt“.
2. *Experimentieren und Flexibilität*: Bei jeweils drei Personen kam das Forscherteam zu dem Schluß, daß diese Kategorien negativ zu bewerten sind, und daß der Grund aus der Sicht der Befragten in einer Ressourcenknappheit liegt.
3. *Offenheit*: In dieser Dimension wurde bei sieben Versuchspersonen deutlich, daß die Offenheit mit der hierarchischen Position des Gegenübers zusammenhängt: Sind Vorgesetzte anwesend, nimmt die Offenheit ab.

Für einen validen Schluß auf eine komplexe organisationale Realität müssen aber doch meist alle Erhebungsinstrumente zusammen betrachtet werden - sie erfassen unterschiedliche Sichtweisen und Ebenen der Kultur, die sich gegenseitig bereichern. Es wird sich zeigen, daß auch scheinbare Widersprüche in diesem Licht beleuchtet und erklärt, wenn nicht gar aufgelöst werden können.

7.2. Ein zweiter Blick auf die Ergebnisse des Fragebogens

7.2.1. Ausprägungen der Variablen des Fragebogens

In diesem Abschnitt soll auf ein paar Punkte eingegangen werden, die für die Berücksichtigung und Interpretation der Daten aus unserem Fragebogen bedeutsam sind.

Trotz der über alle Variablen hinweg sichtbaren Regression zu einem „erwartbaren“ Mittelwert von 3,0, zeigen die Daten bei näherer Betrachtung durchaus einen ausgeprägten Differenzierungsgrad. Auf eine detaillierte Erläuterung der einzelnen Ergebnisse soll an dieser Stelle zugunsten einer integrativeren Interpretation der Fragebogendaten im Kontext der im Rahmen von Interview und Beobachtung gewonnenen Eindrücke verzichtet werden.

Der Sinn dieser Vorgehensweise soll an folgendem Beispiel erläutert werden: durch die von uns durchgeführten Interviews und den generell klinischen Eindruck während der Zeit unseres Unternehmenskontaktes, kam das Forscherteam zu dem Schluß, daß die Dimension der *Partizipation* einer differenzierten Betrachtung bedürfe. Die meisten Organisationsmitglieder sind sich einig darüber, einen relativen Grad der *Autonomie* und *Mitsprache* zu besitzen, was Arbeitsgestaltung und -organisation, Mitsprache bei Weiterbildungsmaßnahmen und die Freiheit zu Experimentieren betrifft. Neben dieser *horizontalen* Form der *Partizipation*³⁰⁸ zeigte sich jedoch ein gänzlich anderes Bild auf einer *vertikalen* Dimension der *Partizipation*. Das Kritisieren elementarer Unternehmenspraktiken oder gar die Partizipation bei gewichtigeren Dingen, wie etwa *Reorganisationsprozessen*³⁰⁹ wird von den Mitarbeitern weitaus schlechter eingestuft. Dieser in den Interviews gewonnene Eindruck spiegelt sich auch in den Ergebnissen des Fragebogens wider. Unterschiede zwischen den ratings *Partizipation bei Reorganisationsprozessen* bzw. der Einschätzung der Möglichkeit auch *fundamentale Unternehmenspraktiken kritisieren* zu dürfen und *operative Entscheidungen selbst fällen* zu können, sind im statistischen Sinne hochsignifikant. Während Aspekte der „horizontalen Partizipation“ gegeben zu sein scheinen, wird die „vertikale Partizipation“ weitaus schlechter eingestuft. Der im Rahmen von Beobachtung³¹⁰ und Interview gewonnene Eindruck bildet sich also hier auf den Dimensionen bzw. Variablen des eingesetzten Fragebogens ab. Im weiteren Verlauf der Diskussion sollen die Fragebogenergebnisse in die Präsentation eines Gesamteindrucks integriert werden.

7.2.2. Homogenität der Metakonstrukte Reflexion, Transparenz und Partizipation

Es gilt noch ein paar Worte zur Untersuchung der Homogenität der Metakonstrukte: *Reflexion, Transparenz* und *Partizipation* zu verlieren.

³⁰⁸ Horizontale Partizipation bezieht sich also weitestgehend auf Autonomie und Mitsprache auf derselben Hierarchieebene.

³⁰⁹ Der NEP kann in diesem Zusammenhang als fundamentale Reorganisationsmaßnahme oder gar Kulturwandel bezeichnet werden.

³¹⁰ Deutlich wurde dies z.B. während einer unserer Abschlußpräsentationen im Unternehmen, bei der einer der Vorstände anwesend war. Augenfällig waren vor allem die Unterschiede der Reaktionen von Managern, die ebenfalls bei unserer Erstpräsentation anwesend waren, welche ohne den besagten Vorstand stattfand. Im ersten Fall ergab sich eine offene Diskussion, im zweiten Falle herrschte eher betretenes Schweigen vor.

Den Metakonstrukten kommt ein deskriptiver Charakter zu. Sie sollen es ermöglichen Eigenschaftsschwerpunkte einer lernenden Organisation so einfach wie möglich und so umfassend wie nötig deskriptiv fassen zu können.

Eine Untersuchung der von uns im Konsens zu einer der Metakonstrukte zugeordneten Variablen impliziert keine Untersuchung der Homogenität der Konstrukte bzw. unseres Modells, sondern kann im höchsten Falle als Untersuchung der Homogenität der Unternehmenskultur auf den von uns postulierten Dimensionen betrachtet werden.

Transparenz

Betrachtet man die Variablen die dem Konstrukt der Transparenz zugeordnet sind, wird die Heterogenität der erfaßten Merkmale augenfällig. Die trotzdem relativ homogenen Ausprägungen auf den einzelnen Faktoren läßt sich u.E. als Indiz für einen relativen Grad eines normativ und strategisch verankerten Wissens- und Informationsmanagements interpretieren. Die zu den Fragebogendaten oftmals widersprüchlichen Befunde aus dem Interview (so wurden Variablen der externen Transparenz wie die *Beobachtung des Wettbewerbs* und die *Integration von Kunden* eher schlecht eingestuft, während sie im Fragebogen überdurchschnittlich bewertet wurden) zeigen u.E. beeindruckend Facetten derselben organisationalen Realität, welche erst durch eine methodenpluralistische Vorgehensweise ans Tageslicht gerückt werden konnten:

Während im Durchschnitt die Beobachtung des Wettbewerbs bzw. die Integration der Kunden in den Planungs- und Produktionsprozeß als durchaus positiv eingeschätzt werden, finden sich bei einer näheren Betrachtung, im Rahmen einer kommunikativen Auseinandersetzung während der Interviews, dennoch etliche Ansatzpunkte der Verbesserung.

Reflexion

Auf dieser Dimension war die Untersuchung der Homogenität der Unternehmenspraxis am interessantesten. Argyris und Mitarbeiter (z.B. 1985) postulieren sozusagen einen organisationalen Umgangsmodus auf der bipolaren Dimension *Protektivität vs. Reflexivität*. Sie gestehen jedoch im selben Atemzug ein, daß sich in der Praxis beinahe ausschließlich hybride Verhaltensweisen zeigen. Eine Betrachtung der Variablen der Reflexion demonstrierte einen gewissen Grad an

Homogenität. Die Korrelationen zeigten einen überwiegend positiven Zusammenhang und erreichten überzufällig häufig statistische Signifikanz. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse legen eventuell eine differenziertere Betrachtung des Metakonstruktes der Reflexion nahe. Die Varianzen von Variablen der *Offenheit*, wie die Reaktion von Kollegen auf den Versuch des Klärens offener Fragen, das Eingestehen von Fehlern und der Kontakt zu Vorgesetzten bei Unklarheiten, scheinen vor allem von einem zweiten Faktor aufgenommen zu werden.

Partizipation

Trotz der weiter oben angeregten differenzierteren Betrachtungsweise dieses von uns postulierten Metakonstruktes, zeigen sich bei der Partizipation die höchsten Kennwerte für die Annahme einer Homogenität. Alle Variablen zeigen einen positiven linearen Zusammenhang, ca. 50% hiervon sind signifikant (siehe Abbildung 42). Ergebnisse aus Interviews und Fragebogen legen eine Trennung in *horizontale* und *vertikale Partizipation* nahe. Auf diese Unterscheidung soll im Abschnitt 7.3.: *Schluß auf die Lernkultur* näher eingegangen werden.

Im Allgemeinen erreichen die positiven linearen Zusammenhänge Werte bis .56 gleichbedeutend mit einem maximalen Anteil gemeinsamer Varianz (Determination) von ca. 31%. Durch eine differenziertere Betrachtung, unter Hinzunahme von Ergebnissen der weiteren Methoden zur Datenerhebung, soll im folgenden versucht werden, diese Lücke ungeklärter Varianz zu schließen.

7.3. Schluß auf die Lernkultur

In diesem Abschnitt sollen die vorgestellten Ergebnisse diskutiert werden. Die gewohnte Struktur wird dabei eingehalten, d.h. wir orientieren uns an den vier Dimensionen unseres Modells. Dennoch wird hier eine integrative Sichtweise geschildert, so daß an manchen Stellen Querverweise auf Kategorien anderer Dimensionen entwickelt werden.

In dieser Diskussion wird den einzelnen Kategorien unterschiedlich viel Aufmerksamkeit geschenkt werden – manche werden sehr ausführlich, andere eher knapp ausfallen. Das Ziel liegt nicht darin, zu jeder Kategorie irgend etwas sagen zu können, sondern darin, die Daten in einen Zusammenhang zu bringen, um dem Leser ein Bild der von uns eingefangenen Lernkultur zu vermitteln. Diese Bild ist

immer ein subjektives, auch wenn es durch die geteilte Subjektivität von Seiten des Forscherteams den Charakter einer intersubjektiv geteilten Wirklichkeit erhält. Der Leser kann aufgrund der Daten und der Interpretationsanstöße zu einem anderen Bild, letztlich sogar zu einer anderen Bewertung der Kultur gelangen. Unser Ziel ist daher, eine hohe Transparenz zu gewährleisten, und damit ein großes Maß an Nachvollziehbarkeit und Kritisierbarkeit zu ermöglichen.

7.3.1. Informationsaufnahme

Die Daten aus dem Fragebogen zeigen, daß der Beobachtung des *Wettbewerbs* und der Erfassung von *Kundeninteressen* in *Unternehmen X* ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Die Ergebnisse aus dem Interview weisen dagegen darauf hin, daß in der täglichen Praxis zahlreiche Probleme der *operativen Umsetzung* dieser bekundeten Werte im Wege stehen³¹¹. Es wurde häufig bemängelt, daß der Informationsfluß, vor allem *zwischen* Bereichen, nicht ausreichend funktioniert, so daß Mitarbeiter z.B. der Forschungs- und Entwicklungsabteilung (F&E) sich manchmal kein exaktes Bild der Kundenwünsche machen können. Hier wurde der Wunsch laut, auch in direkten Kontakt mit Kunden zu kommen, um sich „unter Technikern“ verständigen zu können³¹². Momentan sind daher Datenbanken im Entstehen, die Informationen sammeln und zugänglich machen sollen³¹³. Allerdings hat sich deren Existenz noch nicht herumgesprochen, an anderer Stelle wird auch die Relevanz der dort abgespeicherten Informationen angezweifelt.

Die Beobachtung des *Wettbewerbs* ist für viele Mitarbeiter sehr wichtig. In speziellen Abteilungen werden die Produkte wichtiger Konkurrenten untersucht und die Meßwerte und Ergebnisse ebenfalls in Datenbanken zur Verfügung gestellt (wobei auch deren Existenz nicht überall bekannt ist). Andererseits scheint es vor allem an Informationen über die Strategieplanung des, für das *Unternehmen X* relevanten, Wettbewerbs zu mangeln. Solche Informationen gewinnen einzelne Mitarbeiter z.B. über den Besuch von Messen.

³¹¹ Während in diesen Kategorien nur 7% zufrieden waren, äußerten 42% deutliche Unzufriedenheit.

³¹² Ein Grund für diesen Wunsch liegt sicher auch in dem Mißtrauen, das von manchen Mitarbeitern in Bezug auf Informationen anderer Bereiche geäußert wurde.

³¹³ In einer Publikation beschreiben zwei Mitarbeiter des Unternehmens, daß innerhalb der Bemühungen eine lernende Organisation zu werden, ein operatives Ziel darin liegt, die weltweiten Kundeninformationen systematisch zu bündeln und der ganzen Organisation zurückspiegeln zu können.

Insgesamt scheint die Beobachtung des Marktes und des Wettbewerbs also wichtig zu sein, an der Umsetzung in der täglichen Praxis gibt es aber zahlreiche Lücken.

In dem von uns untersuchten *Unternehmen X* gibt es keine systematische Erfassung „weicher“ betriebsinterner Variablen wie Mitarbeiterzufriedenheit, Klima o.ä..³¹⁴ Es obliegt also den einzelnen Vorgesetzten, die Stimmung innerhalb ihrer Abteilung zu erfassen (was von Führungskräften auch betont wurde), und den Mitarbeitern selbst, ihre Meinungen zu äußern (inwieweit diese sich zu Wort melden, hängt unter anderem von der eigenen Persönlichkeit und der des Vorgesetzten ab).

Die Unternehmenskultur scheint das eigenständige *Experimentieren* mit neuen Ideen hinsichtlich Verfahren, Produkten, etc. zu fördern.³¹⁵ Allerdings wird diese Freiheit durch eine immer größer werdende Ressourcenknappheit eingeschränkt. Es gibt z.B. in der F&E Abteilung keine besonderen Budgets für solche Eigeninitiativen, so daß die Arbeitszeiten für solche „Spielchen“³¹⁶ auf andere Projekte verrechnet werden müssen - und diese Projektkosten damit in die Höhe treibt.

In der Vergangenheit waren die Freiräume ausgedehnter. Von einigen Mitarbeitern wird vermutet, daß der NEP auch einer Systematisierung und Bündelung der Kräfte dienen soll. Die Aussagen einiger Mitarbeiter lassen erkennen, daß vor der Umstrukturierung eine Zeit des „Lobbyismus“³¹⁷ herrschte. Mitarbeiter unterschiedlichster Bereiche suchten sich informelle Unterstützung für eine Produktidee, es gab also so etwas wie „inoffizielle Projektteams“, in denen die gemeinsamen Interessen der Mitglieder verfolgt wurden. Damit wird bereits deutlich, daß Politik und Koalitionsbildung in *Unternehmen X* eine große Rolle spielte (und spielt). Die Beschneidung dieser Freiräume durch ein tiefgreifendes Projektcontrolling führt bei manchen Mitarbeitern zu Unmut, da die Spontaneität und die Kreativität nun nicht immer ausgelebt werden können: Für jede Idee muß die „Maschinerie“³¹⁸ des NEP angeworfen werden. Ein Mitarbeiter äußerte während des Interviews die Vermutung, daß es weiterhin „U-Boot-Projekte“³¹⁹ gäbe, doch wir bekamen auch

³¹⁴ Für einen technischen bottom-up Informationsfluß gibt es dagegen ein KVP (Kontinuierlicher-Verbesserungs-Prozeß) System.

³¹⁵ Ersichtlich wird dies z.B. daran, daß diese Frage zu den wenigen des Interviews gehört, die mehr positive als negative Bewertungen von Seiten der Mitarbeiter hervorrief.

³¹⁶ Zitat eines Mitarbeiters.

³¹⁷ Zitat eines Mitarbeiters.

³¹⁸ Zitat eines Mitarbeiters.

³¹⁹ Zitat eines Mitarbeiters.

Mythen und Legenden zu hören, daß die beteiligten Mitarbeiter auf gefährlichem Boden agierten.

Die Knappheit vorhandener Ressourcen scheint auch die *Proaktivität* bei Planungs- und Entscheidungsprozessen einzuschränken. Aktuelle Probleme verlangen in vielen Bereichen die volle Aufmerksamkeit, so daß ein Denken an „Übermorgen“ häufig untergeht. In einzelnen Fällen wird jedoch mit zukunftssträchtigen Produkten experimentiert, die sich im Augenblick noch nicht vermarkten lassen. Welche Ausmaße diese Bemühungen annehmen, kann aufgrund des Datenmaterials allerdings nicht bewertet werden.

Die *Flexibilität* eines Prozesses sollte ein rasches Reagieren auf Veränderungen von Kundenanforderungen, Marktveränderungen, Wettbewerbsentwicklungen etc. gewährleisten. In Bezug auf den NEP wurde deutlich, daß dieser Prozeß von den Mitarbeitern als zu statisch und unflexibel betrachtet wird. Interessanterweise wird in der allgemeinen Verfahrensanweisung zum NEP bereits auf der ersten Seite ausdrücklich erwähnt, daß der Prozeß modifiziert und das Projekt z.B. auch abgebrochen werden könne, sofern bestimmte Voraussetzungen eintreten. Offensichtlich wird der Prozeß anders gelebt als er von den „Machern“³²⁰ vorgesehen war. Wir werden später sehen, daß dies auch bei anderen Punkten ersichtlich wird.

Die generelle *Einbeziehung der Mitarbeiter in Planungs- und Entscheidungsprozesse* wurde im Laufe der Gespräche ebenfalls differenzierter erfaßt. Es stellte sich heraus, daß ein gewisses Maß an Partizipation von fast allen Mitarbeitern erfahren wird, daß das Ausmaß der Mitbestimmung aber von den Vorgesetzten, den Bereichen (was natürlich mit den Vorgesetzten zusammenhängt), und der Tragweite des Themas abhängt: bei kleineren Dingen, wie z.B. auch der Planung von PE Maßnahmen oder Gestaltung konkreter Regeln für eine Teamarbeit, kann der Einzelne mitreden, bei Reorganisationsprozessen dagegen nicht. So kam ein Mitarbeiter zu dem Schluß, daß bei der Planung der Weihnachtsfeier auch der letzte nach seiner Meinung gefragt würde, im Entstehungsprozeß des NEP dagegen nicht (auf diesen Punkt werden wir noch näher eingehen). Andere Mitarbeiter hingegen lobten förmlich ihre

³²⁰ Zitat eines Mitarbeiters.

Vorgesetzten für deren ausgezeichneten Führungsstil und die lehrbuchartige Einbindung der Mitarbeiter in Planungs- und Entscheidungsprozesse.

7.3.2. Informationsverteilung

Das *Unternehmen X* weist eine ausgesprochen ausgeprägte *Meeting-Kultur* auf, Aussagen wie: „Wir waren schon immer ein kommunikativer Haufen“ waren häufig zu hören. Auch im Fragebogen wurde bestätigt, daß bei auftauchenden Problemen spontan Sitzungen einberaumt werden könnten. Dennoch sind zahlreiche Mitarbeiter unzufrieden mit dem Ablauf von Sitzungen, da es oft an einer klaren Struktur mangelt. Außerdem ist es kulturell nicht statthaft, eine Sitzung zu verlassen, nachdem die persönlich als wichtig erachteten Punkte besprochen wurden, so daß viel Zeit in Meetings als subjektiv nutzlos empfunden wird. Gerade bei der bereits angesprochenen Ressourcenknappheit ist es nicht verwunderlich, wenn hier Unmutsäußerungen laut werden³²¹. Auf der anderen Seite wird bemängelt, daß „neue Medien“ wie z.B. Lotus Notes zu einer Art „Autismus“³²² führen, und daß die Zerklüftung der Organisation in mehrere Standorte einen persönlichen (face-to-face) Austausch mit Mitarbeitern anderer Abteilungen erschwert.

Abschließend läßt sich also die Aussage treffen, daß die Meetings ein als wichtig erachtetes Instrument zur Pflege des (abteilungsübergreifenden) Austausches darstellen, wobei eine Modifizierung des tatsächlichen Ablaufs eine Steigerung der Zufriedenheit mit sich bringen könnte.

Wenn bei der täglichen Arbeit Probleme auftauchen, ist den meisten Mitarbeitern klar, an wen sie sich wenden können. Die Ansprechpartner sind dabei nicht in Form eines etablierten und formellen Wissensnetzwerkes zu finden, sondern werden durch eine „Einarbeitungszeit“ nach und nach bekannt. Dies könnte auch ein Resultat der Zeit des „Lobbyismus“ sein, in der informelle Kontakte die formellen Wege ausgehöhlt hatten, der Informationsfluß also eher selbstorganisiert ablief. Sollte ein Ansprechpartner nicht gleich zu finden sein, dann „weiß man jemanden, der jemand kennt, der es weiß.“³²³ Als Problem wird allerdings von einem Drittel der Befragten die Erreichbarkeit der Ansprechpersonen betrachtet. Häufig sind diese gerade in

³²¹ Ein Befragter sagte aus, daß „das Einzige, was einem wirklich übel genommen wird, ist, wenn man verschwenderisch mit der Zeit anderer Mitarbeiter umgeht.“

³²² Zitat eines Mitarbeiters.

Sitzungen, auf Reisen, oder haben aus anderen Gründen keine Zeit, sich um die Fragen zu kümmern. Auch hier tritt also wieder ein Ressourcenproblem an die Oberfläche.

Die meisten Mitarbeiter sind mit dem *EDV-Equipment* prinzipiell zufrieden, es wird durch Leasing-Verträge auf dem neuesten Stand gehalten. Anlaß häufiger Beschwerden sind allerdings die Instabilität und Trägheit von Servern. Weiterhin werden Datenbanken als unstrukturiert betrachtet, die Aktualität von Informationen ist nicht immer erkennbar. Zu einem größeren Problem entwickelt sich für zwei Drittel der Befragten eine „Informationsflut“³²⁴, die durch die einfache Verteilungsfunktion innerhalb des Mailprogrammes von Lotus Notes ermöglicht wird. Manche Mitarbeiter lesen die Nachrichten gar nicht mehr, weil sie am Tag über 30, teilweise für ihre Arbeit völlig unwichtige Mails erhalten. Auf der Gegenseite führt dies dazu, daß man sich bei wichtigen Nachrichten durch eine zusätzliche Nachricht per Telefon absichert.

Der *Stand von Projekten* war zu der Zeit der Datenerhebung für viele Mitarbeiter nicht ersichtlich, zum Zeitpunkt der Abschlußpräsentation wurden wir darüber informiert, daß zu diesem Zweck Datenbanken entstanden sind, deren Kompatibilität allerdings zu wünschen übrig läßt: Projektinformationen sind in den Datenbanken des Strategischen Produktmanagements (vgl. Kapitel 5.1: Das Unternehmen) auf andere Weise organisiert als in der des Neuheitenmanagements. Eine Durchgängigkeit wurde allerdings bereits als wichtig erkannt, so daß hier Verbesserungen zu erwarten sind.

Eine ausführlichere Betrachtung soll an dieser Stelle der *politischen Perspektive* gewidmet werden. In den Interviews wurde deutlich, daß individuelle und bereichsinterne Interessen den Informationsfluß beschränken, und zwar vor allem zwischen Bereichen, die in Konkurrenz zueinander stehen³²⁵. Informationen werden nur dann weitergegeben, wenn sie später nicht gegen den eigenen Bereich verwendet werden können³²⁶. So werden z.B. zwischen dem Vertrieb und dem

³²³ Häufiges Zitat von Mitarbeitern.

³²⁴ Häufiges Zitat von Mitarbeitern.

³²⁵ Die Ursache für diese Konkurrenzgedanken scheint vielschichtig. Zentral ist wohl die erst kürzlich abgeschlossene Umstrukturierung, die eine Neuverteilung von Zuständigkeiten mit sich brachte.

³²⁶ Hier werden starke Zusammenhänge zu dem Punkt der Vertrauenskultur deutlich, der später noch diskutiert wird.

Strategischen Produktmanagement Anträge hin und her geschoben, weil die jeweils andere Seite die Ausarbeitungen „so nicht unterschreiben kann“. Dies führt natürlich zu einer Verzögerung von Entscheidungen (die sich auch in der schlechten Bewertung der Fragebogenitems niederschlägt). Dieses Denken in eigenen „Herzogtümchen“³²⁷ wird von vielen Mitarbeitern als störend empfunden, da eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit dadurch erschwert wird. Bei Fehlern wird versucht, sie vor anderen Abteilungen möglichst lange geheim zu halten, damit der eigene Bereich „sauber da steht“³²⁸.

Auch gegenüber höheren Hierarchie-Stufen verhalten sich manche Mitarbeiter ruhig, um nicht negativ aufzufallen³²⁹. Die Abgrenzung gegenüber anderen Bereichen und die „political correctness“ gegenüber Vorgesetzten wird z.B. bei einer Betrachtung der vom Forscherteam gehaltenen Abschlußpräsentationen deutlich:

Im ersten Fall waren nur die Führungskräfte des Strategischen Produktmanagements (SPM) anwesend³³⁰. Ein Mitarbeiter des Branchenmanagements wollte an der Präsentation ebenfalls teilnehmen. Dies wurde ihm von einem Mitarbeiter des SPM verwehrt. Hier zeigt sich ein (politisches) Problem zwischen diesen Abteilungen, das auch an anderen Stellen immer wieder zu Tage trat. Beide Abteilungen wurden neu geschaffen und kämpfen um ihre Stellung innerhalb der Organisationsstruktur.

Nach der Konfrontation mit den Ergebnissen wurde das von uns gezeichnete Bild von den Mitarbeitern des SPM als „überraschend präzise“ bewertet, es folgte eine gemeinsame Diskussion über mögliche Ansatzpunkte einer Intervention. Bei der zweiten Präsentation waren neben den Führungskräften des SPM unter anderem auch deren Vorgesetzter (der Technik-Vorstand) zugegen. In dieser Präsentation wurden die Ergebnisse von manchen Teilnehmern (auch vom Vorstand) kritisiert. Die Mitarbeiter des SPM legten gegen diese Einwände keinen Widerspruch ein, obwohl sie offensichtlich anderer Meinung waren!³³¹

Dieser Rückhalt von Informationen gegenüber Vorgesetzten und anderen Bereichen verhindert natürlich einen konstruktiven Austausch und damit auch Lernprozesse.

³²⁷ Zitat eines Mitarbeiters.

³²⁸ Zitat eines Mitarbeiters.

³²⁹ Dieser Umstand wird auch beim Punkt der Offenheit besprochen.

³³⁰ Diese waren auch die internen Auftraggeber für die Untersuchung.

³³¹ Es könnte natürlich sein, daß hinter verschlossenen Türen offener über die Untersuchung debattiert wurde. Der interne Betreuer des Projektes hat dies in einem informellen Gespräch angedeutet.

Unsere Kontaktperson ist eine der fünf Führungskräfte des SPM. Diese Abteilung wurde im Zuge der Umstrukturierung neu geschaffen und muß sich die Akzeptanz und Anerkennung von Seiten etablierter Bereiche offensichtlich erst noch erarbeiten. Wir bekamen von unserem Betreuer während eines informellen Gespräches zu hören, daß *sein persönliches* Hauptziel durch unsere bloße Anwesenheit und die Tatsache, daß wir vom SPM engagiert worden waren, bereits erreicht worden sei: Im ganzen *Unternehmen X* spricht man über die „Herren von der Universität“, die im Auftrag des SPM eine Untersuchung durchführen. Dies unterstreiche die Wichtigkeit dieser Abteilung. Es hätte kaum deutlicher formuliert werden können, daß die Forschergruppe durch ihre bloße Präsenz selbst zu einem politischen Moment wurde.

Trotz dieser vielen Hinweise auf die Rolle von Politik in diesen Präsentationen muß relativierend festgehalten werden, daß diese Meetings schon aufgrund der Thematik einen viel stärkeren politischen Charakter als die üblichen Besprechungen hatten, in denen es (vordergründig) um Produkte geht. In anderen Meetings, die wir beobachten konnten, schien es einen offenen Meinungs austausch zu geben, in dem keine Informationen zurückgehalten und z.B. auch Ängste durchaus kommuniziert wurden. Im Abschlußgespräch mit dem Betreuer wurde ebenfalls deutlich, daß eine Annäherung zwischen den Abteilungen stattfindet. Betrachtet man die häufig gehörten Aussage, daß der NEP noch Zeit brauche um sich zu etablieren, stellvertretend für die neue Organisationstruktur, kann man die politischen Spiele auch als passageres Regelwerk betrachten, das im Prinzip dazu dient, die eigene Positionsmacht und die der Abteilung innerhalb des Unternehmens auszuhandeln. Sobald diese Verhandlungsprozesse abklingen³³², erwarten wir eine stärkere Orientierung an organisationalen Zielen.

7.3.3. Informationsinterpretation

Die operationalisierten Merkmale aus einer *systemisch-kybernetischen Perspektive* im besonderen in Anlehnung an die Konzeption von Senge (1998), ergeben folgende Rückschlüsse auf die Lernkultur des Unternehmens:

³³² Wie in der politischen Perspektive in Kapitel 2.3. besprochen, haben diese Verhandlungsprozesse einen überdauernden Charakter, sie hören nie auf. Dennoch kann man davon ausgehen, daß die Machtkämpfe in Zeiten des Umbruchs stärker ausgeprägt sind als in Phasen der Stabilität.

Was ganzheitliches Denken betrifft, zeigen sowohl die Daten aus dem Interview als auch die Ergebnisse des Fragebogens, daß sich die Umstrukturierung von einer traditionellen Linienorganisation zu einer bereichsübergreifender arbeitenden Matrix-Projektorganisation bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst schleppend in der Tiefenstruktur des Unternehmens verankert hat. So wird z.B. das Vorkommen von *Konkurrenzdenken* zwischen Abteilungen und Bereichen als relativ häufig eingeschätzt, während Konkurrenzdenken in den eigenen Reihen eher selten vorkommt (siehe Ergebnisse Fragebogen unter 6.2.). Dieser Eindruck wird durch die im Interview gewonnen Daten erhärtet. Die Betitelung von Bereichen und Abteilungen als „Herzogtümchen“ oder die Aussage: „Denken hinter den eigenen Gartenzäunen“, zeugen von diesem noch ausgeprägten Abteilungs- und Bereichsdenken. Die Mehrheit der Interviewteilnehmer gibt an, daß ein „wir-“ und „die“-Denken zwischen Abteilungen oder Hierarchiestufen bei *Unternehmen X* relativ häufig vorkämen. Da der NEP auf abteilungsübergreifende, parallele Zusammenarbeit und eine Orientierung an gesamtorganisationalen Zielen angewiesen ist, lassen sich die (negativen) Konsequenzen für Funktionalität und Umsetzung des NEP leicht erschließen. Die Tatsache, daß die Umstrukturierung jedoch noch nicht allzu lange zurückliegt, und u.a. die empfindliche Verteilung von Zuständigkeiten, Kompetenzen und somit auch Macht tangiert hat, dürfte der „Kulturwandel“ bzw. die Umstrukturierung als noch nicht abgeschlossen verstanden werden. Den Selbstorganisationskräften sollte noch etwas Zeit zugestanden werden.

Während Standardlösungen (standard operating procedures) von den meisten Organisationsmitgliedern als nicht in besonderem Maße entwicklungs- und innovationshemmend empfunden werden³³³, treten Probleme der mangelnden Systemdistanz und Problemverschiebung häufiger auf. Dieser Schluß wird sowohl durch die Daten der Interviews als auch der Fragebögen unterstützt. Problemverschiebungen zugunsten schneller „Symptomlösungen“ können nicht unabhängig von weiteren kulturellen Facetten betrachtet werden. Zeitlicher Druck könnte z.B. ein Grund sein, sich immer wieder für schnelle aber nicht dauerhaft effiziente Lösungen zu entscheiden. Zeitlicher Druck wiederum entsteht z.B. durch die gängige Unternehmenspraxis der Verantwortungsverschiebung (siehe unten), die

³³³ Das Wissen um den Umstand, daß es für viele Probleme keine „Bestlösungen“ gibt und die praktische Umsetzung dieser Feststellung, wurde von den im Fragebogen Befragten durchschnittlich eingeschätzt.

zu Verzögerungen führt; ein Befund unserer Analyse, auf den im Rahmen der Erläuterungen zur Vertrauenskultur näher eingegangen werden soll.

Dem Punkt der *gemeinsamen Vision* soll an dieser Stelle verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden, da er sich im Speziellen auf den NEP beziehen läßt. Bei der gemeinsamen Vision waren für uns drei Punkte bedeutsam:

1. Sind die Ziele des NEP allen beteiligten Mitarbeitern bekannt?
2. Fühlen sich die Mitarbeiter diesen Zielen verpflichtet?
3. Inwieweit wurden diese Ziele von den betroffenen Mitarbeitern partizipativ mitgestaltet?

In allen drei Teilbereichen konnten wir eindeutige Ergebnisse feststellen. Wie bereits einleitend erwähnt wurde, scheint die *horizontale Partizipation* in *Unternehmen X* wesentlich ausgeprägter zu sein als die *vertikale Partizipation*. Die *Partizipation bei Reorganisationsprozessen* wird bei den Mitarbeitern als eher schlecht eingestuft (siehe Ergebnisse Fragebogen unter 6.2.). Eine mögliche Erklärung für diesen Umstand könnte die Reaktion der Organisationsmitglieder auf die Einführungspraxis des NEP darstellen, bzw. eine generell geringere Beteiligung der Mitarbeiter bei gewichtigeren Veränderungen aufzeigen. Auf der Basis unserer Daten müssen wir davon ausgehen, daß es sich beim NEP um eine Reorganisation von höchster Priorität handelte, was mit großen innerbetrieblichen Anstrengungen, wie z.B. einer Vielzahl von bereichsübergreifenden Einführungsveranstaltungen, verbunden war. Trotz dieser umfangreichen Bemühungen ist die überwiegende Mehrheit unserer Interviewpartner der Meinung, die Ziele des NEP seien nicht bei allen beteiligten Mitarbeitern einheitlich angekommen und die Mitarbeiter stünden nicht kollektiv hinter den Zielen des NEP (siehe Ergebnisse Interview unter 6.1.3.). Eine Ausnahme bilden natürlich hier diejenigen Mitarbeiter, die bei der Konstruktion des NEP aktiv beteiligt waren. Von deren Seite kam oftmals ein Unverständnis ob der momentanen Situation des NEP und der Unklarheiten von im Rahmen der Implementierung des NEP organisationsweit kommunizierten Zielen. Die Einschätzung der Partizipationsmöglichkeit was Zieldefinition, –umsetzung und eventuelle Modifikation betrifft, kann dabei als heterogener betrachtet werden, zeigt allerdings ebenfalls die Tendenz zu einer eher negativen Ausprägung. Für die Funktionalität und die Umsetzung des NEP ergeben sich unserer Meinung nach hierdurch eindeutig negative Konsequenzen: etliche Mitarbeiter verharren in einer Art „Wartehaltung“ und

sind erst bereit den NEP mitzutragen, wenn dieser sich als gängige Unternehmenspraxis etabliert hat. Andere wiederum neigen zu einer negativen Grundhaltung gegenüber dem NEP, eine Einstellung die durch einen Mechanismus der „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ die Gefahr einer sich verkrustenden Konsolidierung birgt. Darüber hinaus führen die unterschiedlichen Vorstellungen über die Ziele des NEP zu einer *Zielkonfusion* und verhindern sowohl dessen Effizienz in der Praxis als auch dessen rasche Verankerung. Dies veranlaßt etliche Mitarbeiter wiederum zu einer relativ distanzierten und von Skepsis geprägten Einstellung gegenüber dem NEP: ein Teufelskreis. Etliche Mitarbeiter sehen im NEP, vor allem auf Grund dessen hohen Standardisierungsgrades, anfallende Mehrarbeit. Generell scheint *Unternehmen X* zu versuchen, dem über die letzten Jahrzehnte hinweg stattgefundenen progressiven Wachstum mit der zunehmenden Formalisierung von Prozessen und Abläufen zu begegnen. Die Frage nach Ablaufverzögerungen durch zu viel „Bürokratismus“ stellt die am negativsten eingeschätzte Variable in unserem Fragebogen dar. Die in der Verfahrensanweisung verankerten Möglichkeiten flexibler (unbürokratischer) Reaktionen auf Anforderungsveränderung (z.B. durch Modifikationswünsche wichtiger Kunden oder Aktivitäten des Wettbewerbs) werden von vielen Mitarbeitern nicht wahrgenommen. Das Feedback über eingebrachte Gestaltungsvorschläge bzw. die Umsetzung von Veränderungsvorschlägen nach einer ersten Implementierung des NEP wird von den Mitarbeitern ambivalent bewertet. Während etliche die Einführung als vorbildlich bewerten, fühlen sich andere wiederum nicht ausreichend beteiligt oder äußern gar, daß sie nicht wüßten, welche Modifikationen aktuell vorgenommen würden, d.h. welches Prozedere momentan aktuell sei³³⁴.

Der Umgang mit unterschiedlichen *Perspektiven* bedarf einer näheren Betrachtung. Man findet in diesem Zusammenhang Aussagen aller Art und auch die Ergebnisse des Fragebogens lassen keine eindeutigen Schlüsse zu. Unser generell klinischer Eindruck ist, daß verschiedene Perspektiven durchaus geduldet oder gar gefördert werden und im Zweifelsfalle eher aus Gründen des Time Management, d.h. im Falle der Notwendigkeit einer schnellen Entscheidungsfindung, „glattgebügelt“ bzw. übergangen werden. Die innovationsträchtige F&E Abteilung unterscheidet sich hier allerdings von Bereichen der eher strategischen Planung. Während

³³⁴ Diese Veränderungen beziehen sich hauptsächlich auf die Gestaltung von Checklisten, welche

entwicklungsorientierte Bereiche von der Kreativität und Innovationskraft unterschiedlicher Perspektiven unmittelbar profitieren, spielt in strategischen Bereichen die Politik eine weitaus gewichtigere Rolle. Hier kann man mit einer „unterschiedlichen Perspektive“³³⁵ leicht gegen „Gummiwände“³³⁶ prallen. Man lässt eine Perspektive also aufkeimen und erstickt sie, indem man dieser Perspektive bzw. Idee z.B. keinen weiteren Vorschub mehr leistet. Perspektiven werden also nicht unterbunden aber selektiv gefördert³³⁷, bzw. durch Passivität langsam unterminiert. Diese Praxis schient eine lange Tradition im Unternehmen zu besitzen. Was Planungs- und Entscheidungsprozesse betrifft, beschreiben etliche Mitarbeiter die Zeit bevor versucht wurde mit dem NEP mehr Transparenz in strategische Prozesse zu bringen, mit dem Ausdruck „Lobbyismus“³³⁸. In Anlehnung an eine politische Perspektive war es gängige Unternehmenspraxis starke Koalitionen zu bilden, welche Entscheidungen und Ideen förderten und letztlich neben organisationalen Interessen auch persönlichen Interessen Raum zur Realisierung boten.

Bezüglich der Bewertung von Kommunikationsprozessen lagen unsere Schwerpunkte auf Integrierbarkeit bzw. Kommensurabilität und dem Konkretheitsgrad des kommunikativen Austausches innerhalb von Abteilungen bzw. über Abteilungen und Fachbereiche hinweg. Die Kommunikation innerhalb von Bereichen und Abteilungen wurde von den im Fragebogen Befragten konsistent besser eingestuft als die Kommunikation zwischen Abteilungen und Bereichen. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse des Interviews bestärken diese Ergebnisse, wobei die Hälfte der Interviewteilnehmer angibt, daß die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Bereichen vor allem Probleme bereite, weil man häufig aneinander vorbeiredet oder aber Informationen nicht konkret genug seien. Kommunikationsschwierigkeiten durch abteilungsspezifische Dialekte scheinen in größeren Organisationen ein ubiquitäres Phänomen zu sein. Problematisch hierbei sind nicht nur Expertise-bedingte Verständigungsschwierigkeiten, sondern auch der

während verschiedener Phasen in den verschiedenen Bereichen den Projektablauf strukturieren.

³³⁵ Mit einer unterschiedlichen Perspektive soll hier eine aktuell von Entscheidungsträgern als nicht opportun eingeschätzte oder eine kulturell inkompatible Perspektive verstanden werden.

³³⁶ Zitat eines Mitarbeiters.

³³⁷ Dies erinnert an die Konzeption von Argyris: bedrohliche und peinliche Dinge werden nicht offen thematisiert. Man wartet sozusagen bis die Energie für eine Perspektive oder Idee von alleine verbleibt und vermeidet auf diese Weise z.B. das Äußern von Kritik, während alle Organisationsmitglieder (in diesem Falle auch die negativ Betroffenen) diese Unternehmenspraxis kennen und diese nicht thematisieren: eine klassische „defensive routine“.

unterschiedliche Gebrauch derselben Termini in verschiedenen Zusammenhängen. So gab z.B. ein Interviewpartner während eines Interviews an, daß ein Angehöriger der Forschungs- und Entwicklungsabteilung unter „Produktfreigabe“ eben etwas anderes verstehe, als jemand der im Vertrieb arbeite. Das unterschiedliche Verständnis von Begriffen bereitet vor allem im NEP Probleme, da hier Termini in neuen Bedeutungszusammenhängen eingeführt wurden³³⁹. Ein gemeinsamer Bezugsrahmen ist für eine koordinierte Tätigkeit unerlässlich. Während unseres Aufenthaltes im Unternehmen wurden wir, während einer beobachtenden Teilnahme bei einem Meeting, Zeugen eines beinahe eine Stunde anhaltenden Disputes der auf ein unterschiedliches Verständnis einer Größe, dem sogenannten „Soll-HK (Soll-Herstellungskosten), beruhte. Es entstand schließlich eine langwierige äußerst emotionale Diskussion, welche letztlich in der Identifikation zweier möglicher Lösungen endete: Verantwortungsverschiebung oder Absicherungsverhalten. Welche Einblicke dies in kulturelle Facetten des untersuchten Unternehmens ermöglicht soll in den Erläuterungen zur Reflexivität vs. Protektivität der Unternehmenskultur aufgezeigt werden.

Faktoren der *Offenheit*, wie z.B. bei Problemen um Hilfe bitten zu können oder aber in Vorgesetzten aufgeschlossene Gesprächspartner zu finden, wurde von den Mitarbeitern positiv eingeschätzt (siehe z.B. die Ausprägung der Variablen: *Vorgesetzte zu Hilfe ziehen*). Der klinische Eindruck im Kontakt mit der Unternehmenskultur bestätigte dieses Bild. Der Frage, ob ein Interviewpartner einer Aufzeichnung des Gespräches zustimme, wurde nie negativ begegnet. Aussagen wie „ich sage hier immer was ich denke“ oder „wir haben hier eine sehr offene Kultur“, bestärkten uns in dem Eindruck, daß es uns während unserer Datenerhebung möglich war, selbst sehr sensible Bereiche zu erheben, bzw. durch die Aufzeichnung der Interviews keinen allzu große Verzerrung zu verursachen. Viele Türen von Räumen waren nie verschlossen, ein Umstand der von einer Führungsperson selbst explizit als Maßnahme bzw. Mittel der Demonstration eines hohen Grades an Offenheit beschrieben wurde. Ähnlich der *Partizipation* verfestigte

³³⁸ Diesen Lobbyismus einzudämmen verstehen etliche Organisationsmitglieder als eines der Ziele der Umsetzung des NEP.

³³⁹ Hier zeigen sich deutliche Zusammenhänge zum Punkt der gemeinsamen Vision. Eine ko-kreative Entwicklung und Gestaltung von Zielen fördert nicht nur das Commitment, sondern etabliert unter anderem einen gemeinsamen Bezugsrahmen für das Verständnis dieser Ziele. Dieses Verständnis fußt nicht nur auf deren stragischem Wert, sondern begünstigt darüber hinaus das Umsetzen dieser Ziele auf einer operativen Ebene.

sich jedoch während der Datenerhebungsphase zunehmend der Eindruck, daß die *Offenheit* einer differenzierteren Betrachtung bedürfe. Während auf einer horizontalen Ebene derselben Hierarchiestufe große Offenheit herrscht, wird auf einer vertikalen Schiene, d.h. über Hierarchien hinweg, der Informationsfluß häufig als begrenzt wahrgenommen. Dies geht sogar so weit, daß von einem Mitarbeitern behauptet wurde, daß Daten und Informationen ausgehend von der Vorstandsebene nur über Gerüchte kommuniziert würden, aus denen man sich eben herausfiltere was man brauche. Knapp 1/3 der im Interview Befragten geben an, daß die Offenheit von der hierarchischen Position des Gegenübers moderiert werde (siehe Ergebnisse Interview unter 6.1.3.). Was die Einschätzung der Offenheit gegenüber den direkten Vorgesetzten betrifft, zeigen unsere Daten eine hohe Streuung. Diese läßt sich durch den Umstand erklären, daß die Einschätzung der Offenheit direkter Vorgesetzter, laut Meinung der Befragten, stark von deren Persönlichkeit und nicht zuletzt vom individuellen Verhältnis zu dieser Person abhängt.

Ausführlich soll im folgenden auf den Punkt der *Vertrauenskultur* eingegangen werden, der stark mit den Aspekten der *Offenheit* zusammenhängt.

Zu Beginn der Datenerhebung stießen wir, was die Angst vor Fehlern betraf, auf eine Paradoxie. Während die Fragebogenergebnisse nahelegen, daß man in *Unternehmen X* Fehler machen könne, ohne daß man mit persönlichen Konsequenzen rechnen müsse, fanden wir doch ganz deutliche Anzeichen für Verantwortungsverschiebungen und Absicherungsverhalten bei Entscheidungsprozessen innerhalb des NEP³⁴⁰.

Eine Idee des NEP ist es, im Rahmen intensiven parallelen Arbeitens bereits früh genügend Informationen zu gewinnen, welche eine adäquate Entscheidung zur Projektfreigabe (oder Einstellung) begründen können. Dies soll letztlich dazu dienen, kostenintensive Aktivitäten nur bei rentablen oder strategischen Produkten einzugehen bzw. bei „no go“ Entscheidungen frühzeitig abbrechen zu können. Die Phase bis zu einer sogenannten „go/no go“ Entscheidung, d.h. ob man sich für oder gegen die endgültige Realisierung eines Projekts entscheidet, verlangt, wie bereits erwähnt, paralleles Arbeiten unterschiedlicher Fachbereiche. Darüber hinaus müssen etliche Entscheidungen mit einem gewissen Risiko gefällt werden, da relativ viel

³⁴⁰ Zusätzlich wurden wir vereinzelt mit Mythen konfrontiert, gemäß derer Mitarbeiter auf der Basis kleiner Ungereimtheiten entlassen worden wären.

Arbeit in die ersten Phase der Projektentscheidung³⁴¹ anfällt, jedoch eine allzu detaillierte Analyse von z.B. technischen Spezifikationen aus Zeitgründen nicht durchführbar ist. Dieses Eingehen eines sogenannten „kalkulierten Risikos“ bereitet innerhalb des NEP beachtliche Probleme und führt zu bedenklich langen *Durchlaufzeiten* (von einer Idee bis zum fertigen Produkt). An dieser Stelle sollen die systemischen Zusammenhänge bereits genannter Faktoren mit dem Begriff der Vertrauenskultur in Verbindung gebracht werden.

Durch das Setzen sogenannter Meilensteine und die detaillierte Strukturierung des unternehmensinternen Innovationsprozesses erreicht der NEP eine größere Transparenz betriebsinterner Abläufe, kann aber zugleich als Controlling-Instrument verstanden werden. Zuständigkeiten werden eindeutig zugeteilt, Fehler werden personalisierbar. Wie bereits erwähnt, fanden wir bei Planungs- und Entscheidungsprozessen innerhalb des NEP etliche Beispiele für Verantwortungsverschiebungen und Absicherungsverhalten. Unterschriften für die Systemgenehmigung, ein Dokument auf dem strategische und technische Eckdaten eines Projektes notiert werden, werden hinausgezögert, bis der für eine Schätzung zu erwartende Fehler minimiert werden kann. Um nicht im Nachhinein für falsche Schätzungen³⁴² zur Verantwortung gezogen zu werden, bleiben wichtige Dokumente auf Schreibtischen liegen (siehe hierzu die schlecht eingeschätzte Fragebogenvariable *Informationen bleiben zu lange auf Schreibtischen liegen, was in der Folge zu Verzögerungen führt*). Hier zeigt sich deutlich, daß das innerhalb des NEP geforderte Eingehen eines kalkulierten Risikos mit der Angst vor Fehlern und hieran gebundenen Verhaltensweisen kollidiert.

Durchlaufzeiten von zwei Jahren tragen wiederum zu einer Unzufriedenheit der Kunden bei, die auf eventuelle Modifikationen sehr lange warten müssen und setzen Mitarbeiter des Vertriebes unter Druck, die in direktem Kundenkontakt stehen, da es deren Aufgabe darstellt, diese Kunden über lange Zeiträume hinweg zu vertrösten. Der Druck auf die F&E, ihre Entwicklungszeiten zu beschleunigen, wächst, wobei laut Aussagen der F&E häufig kein „Slack“ zur Bearbeitung entsprechender Modifikationen zur Verfügung steht, sondern solche Tätigkeiten im Rahmen von Zusatzarbeit abgewickelt werden müssen. Die unterschiedlichen Perspektiven: Druck von Kunden auf der einen Seite, Überbelastung mit Projekten auf der anderen Seite,

³⁴¹ Zu einer Einteilung des Phasenverlauf im Rahmen eines Projektmanagement siehe z.B. Litke (1995).

fördert wiederum *Bereichsdenken*, das von einem Mitarbeiter des Vertriebes wie folgt kommentiert wurde: „Die in der F&E spielen doch nur rum.“ Die Ausführungen zur *Vertrauenskultur* und die Einbindung dieses Aspektes in einen systemischen Zusammenhang, zeugen von der Vernetztheit der von uns erhobenen Aspekte. Es wird deutlich mit welchem Verlust an Verständnis für die organisationale Realität monokausale Interpretationen verbunden wären. Das Ansprechen der oben vorgestellten Paradoxie unserer Ergebnisse zur Vertrauenskultur wurde während einer Präsentation unserer Daten auf einer gehobenen Ebene der Hierarchie zustimmend kommentiert: „das stimmt schon, aber eigentlich gäbe es ja keinen Grund.“ Die gesamthafte Bewertung nach OII konformen Aussagen (hierunter zählt z.B. der Aspekt der Verantwortungsverschiebung) wurde von fast 2/3 der im Interview Befragten negativ bewertet (siehe Ergebnisse Interview unter 6.1.3.).

7.3.4. Informationsgedächtnis

Was den Formalisierungsgrad betrifft, scheint es häufig keine standardisierten Anweisungen der Informationsspeicherung zu geben, was in etlichen Fällen dazu beiträgt, daß auf Abteilungsebene eigene Methoden der Systematisierung entwickelt werden. 20% der von uns im Interview Befragten geben an, auf Abteilungsebene eigene Konventionen der Daten- und Informationsspeicherung ausgearbeitet zu haben oder in näherer Zukunft ausarbeiten zu wollen. Dies gilt natürlich nicht im Bereich der Forschungs- und Entwicklungsabteilung, wo Projekttagbücher und Zeichnungen einer exakt vorgeschriebenen Systematisierung folgen. Es wird deutlich, daß der Formalisierungsgrad der Systematisierung bzw. Archivierung in hohem Maße von den Inhalten (z.B. Sitzungsprotokolle vs. Konstruktionspläne) der Speicherung abhängig ist. Was die Gestaltung von Protokollen betrifft, wünschen sich etliche Mitarbeiter eine weniger von der persönlichen Handschrift des Verfassers geprägte Form. Ein höherer Standardisierungsgrad könnte Selektionsprozesse der individuellen Bedeutsamkeit bestimmter Ausschnitte des Protokolls beschleunigen. Existieren Formalisierungsvorschriften, so werden diese i.d.R. eingehalten. Dieser Schluß wird sowohl anhand der Daten des Fragebogens, als auch auf der Basis der im Interview gewonnenen Daten unterstrichen.

³⁴² Ein Mitarbeiter kommentierte die Problematik des Schätzens: „Ich weiß warum die nicht schätzen, vielleicht haben die einfach Angst.“

Als Medien der Datenspeicherung werden zunehmend Datenbanken in das beriebsinterne Intranetsystem eingespeist. Neben Kapazitätsproblemen der im Unternehmen installierten Server ist vor allem die wachsende Anzahl von Datenbanken und deren Systematisierung ein Punkt, auf den an dieser Stelle näher eingegangen werden sollte. Wie bereits weiter oben angeschnitten, wissen etliche der Befragten, die sich einen Vorteil von mehr Informationen über Kunden und Wettbewerb versprechen, entweder nicht um die Existenz entsprechender Kunden- und Wettbewerbsdatenbanken, bzw. wissen, daß es irgendwo diese Daten gibt, ziehen sie jedoch in Planungs- und Entscheidungsprozesse nicht mit ein. Der Verteilung bzw. dem Zugang zu Daten und Wissen scheinen hier Grenzen gesetzt. Die Anzahl der Datenbanken wächst in *Unternehmen X* progressiv. Dies scheint auch der wichtigste Grund für die immer wieder auftretenden Serverprobleme zu sein, da der Zuwachs an Daten einer permanenten Vergrößerung der Rechnerkapazitäten bedarf. Die immer größer werdende Anzahl von Datenbanken birgt vor allem Probleme der Übersichtlichkeit des Zugangs und der Kompatibilität, was von etlichen Mitarbeitern in *Unternehmen X* erkannt wird.

Von allen Bereichen des Produktmanagements in *Unternehmen X* werden zur Zeit „NEP-Datenbanken“ erarbeitet. Diese werden jedoch relativ unabhängig voneinander entwickelt, d.h. die Chance einer einheitlichen Gestaltung wird nicht wahrgenommen.

Vor unserer letzten Präsentation wurden wir nochmals darum gebeten, dieses Thema anzuschneiden. In der Zeit zwischen unserer ersten und zweiten Präsentation, die etwa 2 Monate betrug, scheint sich also an dieser Stelle keine verstärkte Zusammenarbeit bzw. Koordination ergeben zu haben.

Generell scheint das z.T. unkoordinierte Wachstum an Datenbanken in Zukunft die Gefahr der zunehmenden Unübersichtlichkeit in sich zu bergen. Die nicht einheitliche Gestaltung digitaler Strukturen wie z.B. Benutzeroberflächen, trägt überdies zu einer zunehmenden Intransparenz bei.

Sind Datenbanken bekannt und werden als hilfreich bewertet, scheint der Zugang kein allzu großes Problem darzustellen. Knapp 40 % der Interviewteilnehmer bewerten die Zugänglichkeit von Informationen positiv. Im Fragebogen erhält die Zugänglichkeit von Informationen ein mittleres rating. Der ungewollte Verlust von Daten³⁴³ scheint eher ein Einzelfallphänomen zu sein und kann (auf digitaler Ebene)

³⁴³ Dies ist nicht zu verwechseln mit dem Konzept des *unlearning*.

vermutlich dermeist auf überlastete Server- und Laufwerkskapazitäten zurückgeführt werden. Die Unauffindbarkeit von Dokumenten und Projektberichten usw. wird im Fragebogen durchschnittlich (manchmal) bewertet (siehe unter 6.2.). Was die *Pflege* und die *Aktualisierung* von Archiven und Datenbanken anbelangt, ergibt sich ein ambivalentes Bild. Die Frage, ob ältere Unterlagen um neue Erfahrungen ergänzt bzw. verbessert würden, schnitt im Fragebogen verhältnismäßig schlecht ab und kann als deutlich unterdurchschnittlich gewertet werden. Ebenfalls wird der Aufwand, an Informationen, Unterlagen, Akten, usw. heranzukommen, als hin und wieder hoch bewertet.

Wie bereits weiter oben erwähnt, scheinen sogenannte *standard operating procedures* kein größeres Problem in *Unternehmen X* darzustellen. Die häufigste Antwort zu diesem Thema ist, daß es so etwas durchaus gäbe, wie in anderen Unternehmen auch, daß der Killersatz: „Man mache das so, weil man hat das schließlich schon immer so gemacht“, in der Unternehmenspraxis allerdings kein großes Problem darstelle. Die Frage ob Entlassungen (also unlearning über das „sich trennen“ von Mitarbeitern) eine Option bei *Unternehmen X* darstelle, wurde trotz hin und wieder andersläufiger Mythen stets verneint.

7.4. OL und organisationale Effizienz

In diesem Abschnitt soll nun der Versuch erfolgen, die Fragestellung zu beantworten, inwieweit die Lernkultur in Zusammenhang mit Variablen organisationaler Effizienz steht. Wie bereits in Kapitel 3.1. besprochen, soll die *Lernkultur* hier durch die drei Metadimensionen der Reflexion, Partizipation und Transparenz beschrieben, und die *organisationale Effizienz* aus pragmatischen Gründen auf den von uns untersuchten NEP beschränkt werden.

Die Metadimensionen sind ausführlich im ersten theoretischen Teil beschrieben (s. Kapitel 2.8.1., 2.8.2. und 2.8.3.) die Effizienz des Prozesses kann mit der internen Arbeitanweisung des Unternehmens zum NEP definiert werden. Hier werden als Ziele des NEP nämlich im Prinzip dessen Effizienz aufgeführt:

1. Durchlaufzeitverkürzung durch simultanes Arbeiten
2. Sicherstellung, daß alle Kundenerwartungen erfüllt werden durch bereichsübergreifende Zusammenarbeit.

3. Der Ablauf des Prozesses soll flexibel an das Produkt, Marktveränderungen etc. angepaßt werden.
4. Projekttransparenz durch einen institutionalisierten Phasenablauf, der mit Hilfe von Checklisten abgebildet wird

7.4.1. Transparenz

Für die Mitarbeiter einer Organisation sollte transparent sein, was in dem für sie relevanten inneren und äußeren Umfeld passiert. Zentrale Informationen sind hier beispielsweise solche über

- Kunden und den Wettbewerb (externe Transparenz), und
- (personelle) Zuständigkeiten sowie Planungs- und Entscheidungsprozesse innerhalb von Prozessen (interne Transparenz).

Die Mitarbeiter schätzen *die Wichtigkeit* der externen Transparenz zwar hoch ein³⁴⁴, fühlen sich de facto aber häufig nicht ausreichend informiert. So sind die Datenbanken mit Informationen über Kunden und Wettbewerb beispielsweise nicht überall bekannt. Außerdem scheint es Brüche in der bereichsübergreifenden Verteilung von Informationen über Kunden zu geben. Verantwortlich für diese mangelhafte Kommunikation scheinen unter anderem politische Spannungen zwischen den Abteilungen Vertrieb, SPM und BM³⁴⁵.

Zur internen Transparenz ist zu sagen, daß die personellen Zuständigkeiten für verschiedene Phasen des NEP in der Arbeitsanweisung geregelt sind - doch diese Verfahrensanweisung wurde nicht von allen Beteiligten gelesen. Als Gründe wurden die Unverständlichkeit und die nicht zu bewältigende Menge der dort festgehaltenen Informationen genannt. Die Forscher hatten aber den Eindruck, daß sich hinter diesen Argumenten auch Ressentiments verbergen, auf die bei der Besprechung der Partizipation eingegangen wird. Weiter wurde im Laufe der Untersuchung deutlich, daß einzelne, aber zentrale Begriffe in unterschiedlichen Bereichen nicht mit derselben Bedeutung belegt sind, was zu zahlreichen Mißverständnissen führt, die Planungs- und Entscheidungsprozesse wiederum verlängern. Auch diese sind aber in der Arbeitsanweisung zum NEP definiert.

³⁴⁴ Dies zeigen die Ergebnisse des Fragebogens recht deutlich.

Die Projekttransparenz sollte laut Verfahrensanweisung mit Hilfe von Checklisten gewährleistet werden. Der Nutzen dieser Checklisten liegt darin, daß für jedes Projekt gewisse Kenngrößen (erwartete Absatzzahlen, Herstellkosten usw.) transparent dargestellt werden. Von den Mitarbeitern war allerdings häufig zu hören, daß diese Checklisten überbestimmt seien, daß zu viele Punkte aufgenommen wurden, die man eigentlich nicht wirklich brauche³⁴⁶.

Momentan sind weder der Stand von Projekten, noch die Gründe, warum man sich für oder gegen ein Projekt entscheidet, transparent. Um diese Transparenz von Projekten zu verbessern, entstehen zur Zeit Datenbanken, in denen z.B. der aktuelle Stand eines Projektes, zuständige Mitarbeiter etc. abgelesen werden können.

Abschließend kann festgehalten werden, daß eine mangelnde Transparenz in *Unternehmen X* dazu führt, daß Wettbewerbs- und Kundeninformationen nicht immer dort ankommen, wo sie auch umgesetzt werden können. Außerdem führen Mißverständnisse und unklare Zuständigkeiten zu einer Verlängerung von Planungs- und Entscheidungsprozessen, was wiederum längere Durchlaufzeiten zur Folge hat.

7.4.2. Reflexion

Die Reflexion zeigte sich in den Interviews sehr komplex und vielschichtig. Auf der Schattenseite stellten die Forscher ein ausgeprägtes Bereichsdenken fest, das eine Zusammenarbeit über Abteilungsgrenzen hinweg erschwert. Gegenüber Vorgesetzten werden nicht alle Informationen und Meinungen offen kommuniziert, so daß diese nicht in wichtige Planungs- und Entscheidungsprozesse einfließen können³⁴⁷. Desweiteren gibt es Anzeichen für Verantwortungsverschiebungen und Absicherungsverhalten. Als Folge hiervon werden Fehler nicht offen kommuniziert, so daß auch keine gemeinsamen Lernprozesse stattfinden können. In der Geschichte des Unternehmens gab es offensichtlich Vorfälle, nach denen Mitarbeiter degradiert wurden. Diese leben heute als Mythen und Legenden weiter - und schüren eine Angst vor Fehlern.

³⁴⁵ Es gibt hier eine gewisse Rivalität zwischen diesen Bereichen. Die im Zuge der Umstrukturierung geschaffenen Abteilungen des SPM und BM müssen sich noch ihren Platz innerhalb der Organisation suchen.

³⁴⁶ Dieses Empfinden mag auch auf ein Kontrasteffekt zurück gehen: Früher gab es sehr wenige Punkte, an die man im Ablauf eines Projektes gebunden war.

³⁴⁷ Hier sei nochmals an die Präsentation in Anwesenheit des Vorstandes erinnert, während der die Mitarbeiter des SPM ihre Meinung nicht offen zum Ausdruck brachten.

Auf der anderen Seite konnten wir in „operativen“³⁴⁸ Meetings eine ausgeprägte Offenheit feststellen. Es wurde teilweise heftigst über Herstellkosten diskutiert³⁴⁹, Bedenken wurden auch vor Mitarbeitern anderer Bereiche offen kommuniziert. Generell paßt dies auch zu dem Eindruck mancher Mitarbeiter, daß Politik, Bereichsdenken etc. mit steigender Hierachiestufe ausgeprägter werden. Auf den unteren und mittleren Ebenen arrangiert man sich, weil operative Probleme einfach gelöst werden müssen. Aus vergangenen Tagen scheint es auch noch Netzwerke informeller Beziehungen zu geben, die auch abteilungsübergreifend gut funktionieren. Ansätze zur Hinterfragung der eigenen Denkmuster wurden beispielsweise in einer der Abschlußpräsentationen beobachtet: Die Forscher wurden gefragt, was denn falsch gelaufen sei, „wo die Psychologen Ansatzpunkte für eine Verbesserung sehen“ würden.

Mangelndes Vertrauen und Bereichsdenken sind sicherlich keine Bausteine, mit denen eine lernförderliche Umgebung geschaffen werden kann. Fehler müßten auch über Hierarchien und Bereiche hinweg offen eingestanden werden, damit kollektives Lernen stattfinden könnte. Gerade die bereichsübergreifende Zusammenarbeit mit dem Ziel, die Kundenerwartungen zu erfüllen, ist auf dieser Basis nicht realisiert worden.

Diesen Barrieren steht eine eingespielte Kultur der partizipativen und reflexiven Offenheit auf den unteren und mittleren Hierarchie-Ebenen gegenüber, die förderlich für gemeinsames Lernen sind.

7.4.3. Partizipation

Es wurde bereits mehrfach angesprochen, daß auch die Dimension der Partizipation nicht eindeutig zu bewerten ist. Es wurde vielmehr klar, daß in weniger wichtigen Dingen eine hohes Maß an Mitbestimmung zu finden ist, während bei tiefgreifenden Planungs- und Entscheidungsprozessen eher einsame Entscheide getroffen werden. Dementsprechend können die Mitarbeiter die Regeln für ihre konkrete Zusammenarbeit sehr frei ausgestalten (solange sich die eingeschlagene Richtung

³⁴⁸ Dieser Begriff soll verdeutlichen, daß es sich um normale Sitzungen handelt, die im NEP also vorgesehen sind und die auch häufig durchgeführt werden. Als Kontrast hierzu sind außerplanmäßige Sitzungen zu betrachten, in denen z.B. *über* den NEP kommuniziert wird.

nicht gegen organisationale Ziele bewegt) und haben ein Mitspracherecht bei PE Maßnahmen, werden bei einschneidenden Restrukturierungsmaßnahmen wie dem NEP aber nicht in die Planung mit einbezogen. Auf der operativen Ebene finden wir also eine relativ große lokale Autonomie, die der Idee von „lose gekoppelten Systemen“ nahe kommt, auf einer strategischen und visionären Ebene dagegen kaum partizipative Elemente.

Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang die Befunde, daß die Mitarbeiter häufig die Ziele des NEP gar nicht kennen und es (unter Vorgabe anderer Gründe) sogar ablehnen, die Arbeitsanweisungen überhaupt zu lesen. Der Prozeß wird kritisiert, ohne über die genaueren Modalitäten Bescheid zu wissen. So ist auch der Umstand zu erklären, daß viele Mitarbeiter dem Prozeß eine große Starrheit und Inflexibilität vorwerfen, obwohl in der Arbeitsanweisung ausdrücklich eine flexible Handhabung von Checklisten und Phasen vorgeschlagen wird. Durch sich selbst erfüllende Prophezeiungen kann es schnell passieren, daß der Prozeß denn auch inflexibel gelebt wird, obschon er anders gedacht war. Viele Mitarbeiter glauben auch nicht, daß der NEP zu einer Verkürzung der Durchlaufzeiten führen wird, obwohl noch kein Projekt alle Phasen des Prozesses durchlaufen hat.

Für diese Ablehnung des NEP ist u.E. die mangelnde Einbindung der Mitarbeiter in die Planungs- und Einführungsphase zumindest mitverantwortlich. Denn während die meisten Betroffenen den Prozeß nicht gut bewerten, sind die Gestalter sehr positiv eingestimmt und glauben, daß er sich durchsetzen wird.

7.4.4. Zusammenhänge mit der organisationalen Effizienz

Innerhalb des NEP mangelt es offensichtlich an interner und externer Transparenz. Dies führt dazu, daß das Effizienzkriterium der „Erfüllung aller Kundenerwartungen“ nur sehr schwer zu erfüllen ist, denn die Erwartungen werden nicht über Bereichsgrenzen hinweg kommuniziert.

Das Kriterium der „Verkürzung von Durchlaufzeiten“ wurde nach Aussage der Mitarbeiter ebenfalls nicht erreicht, wie die Ergebnisse im Interview zeigen³⁵⁰. Der Grund hierfür liegt u.E. zum einen in einer fehlenden Zusammenarbeit zwischen

³⁴⁹ Hier wurde allerdings wiederum deutlich, daß die Teilnehmer etwas anderes unter demselben Begriff verstanden. Dies fiel den Teilnehmern nicht auf, so daß das eigentliche Problem letztlich nicht geklärt werden konnte: Ein Beispiel für mangelnde Distanz zum eigenen System!

Abteilungen, zum anderen in einer Angst vor Fehlern, die den Umgang mit Schätzwerten im Rahmen des NEP behindert.

Das dritte Effizienzkriterium der „Flexibilität des NEP“ kann wiederum nur aus Sicht der Mitarbeiter beantwortet werden, die den NEP als starr und inflexibel betrachten. Es bringt recht wenig, wenn in der Arbeitsanweisung das Ziel der Flexibilität betont wird, diese aber von den Mitarbeitern nicht gelebt wird. Diese Diskrepanz ist ein Beispiel dafür, was passieren kann, wenn ein Prozeß gestaltet wird, ohne die Betroffenen mit ins Boot zu holen: mangelnde Partizipation bedeutet oft auch mangelndes Commitment.

Die „Projekttransparenz“ wird durch die Checklisten tatsächlich gewährleistet, doch wird der Prozeß gerade wegen dieser Checklisten oft als unflexibel betrachtet, so daß hier ein Zielkonflikt zu Tage tritt. Es wird sich zeigen müssen, inwieweit dieser im Alltag überwunden werden kann.

Es lassen sich nun zahlreiche systemische Zusammenhänge erkennen, die an einem Beispiel kurz verdeutlicht werden sollen:

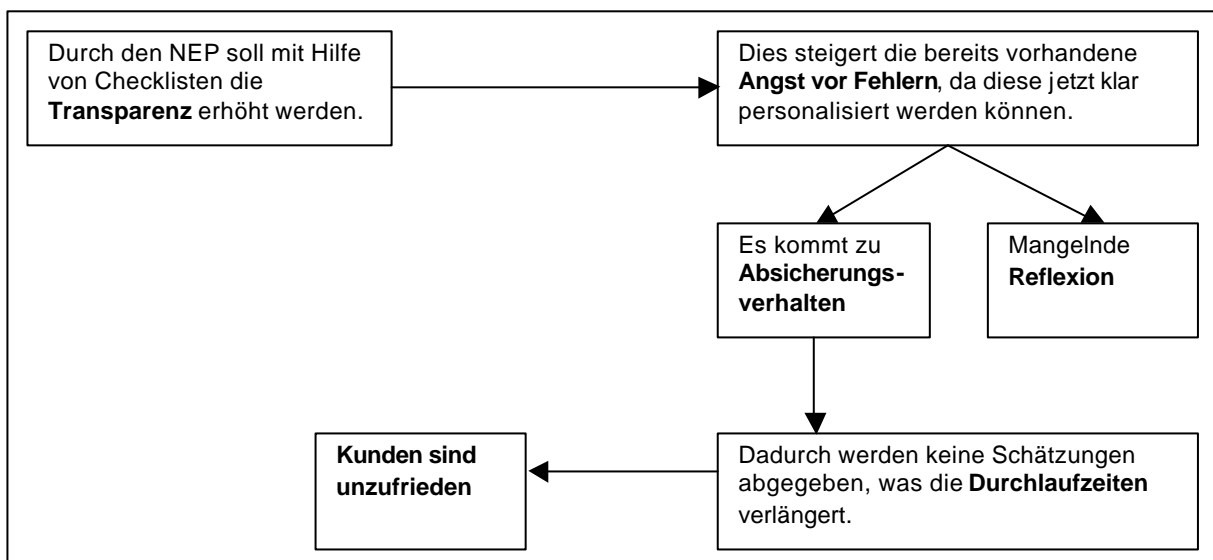


Abbildung 43: Einer von vielen denkbaren systemischen Zusammenhängen von Metadimensionen des OL und der organisationalen Effizienz.

³⁵⁰ Es sei hier nochmals betont, daß zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch kein Produkt den vollen Zyklus durchlaufen hat. Es handelt sich hierbei also eigentlich „nur“ um die Meinung der Mitarbeiter, wie sich der NEP entwickeln wird.

Mit diesen knappen Ausführungen wurde deutlich,

1. daß die Funktionalität und die Verankerung des NEP als problematisch zu bezeichnen sind und daß die Gründe hierfür mit den drei Metakonstrukten der Reflexion, Transparenz und Partizipation gefunden werden können, und
2. daß mit dem Versuch der Verbesserung einer Variablen (im Beispiel: der Transparenz) anderen Zielen des NEP (nämlich der Verkürzung von Durchlaufzeiten und der Erhöhung der Kundenzufriedenheit) direkt entgegengewirkt wurde.

Von diesen Mängeln zeugt nicht zuletzt auch die Tatsache, daß die Forscher eingestellt wurden, um Optimierungs- und Gestaltungsvorschläge abzugeben zu können. Zu einer abschließenden Bewertung des Unternehmens muß allerdings erneut auf die spezifische Situation des Umbruchs und des Wandels verwiesen werden. Die Tatsache, daß die Nützlichkeit eines Fremdbildes von Sozialwissenschaftlern erkannt wurde (im Kontrast zu der sehr technologisch orientierten Unternehmenskultur) kann als Ansatz zur Bereitschaft gewertet werden, eigene Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen.

Weiterhin ist bei einer Bewertung der Transparenz zu beachten, daß der NEP und die dafür eingerichteten Instrumente recht neu sind und sich erst noch durchsetzen müssen (bei partizipativer Gestaltung wäre allerdings mit weniger Widerstand zu rechnen gewesen). Das starke Bereichsdenken wurde ebenfalls bereits als wichtiger Störfaktor erkannt. Als Lösung wurde eine Matrix-Prozeß Organisationsstruktur eingeführt (die der NEP ja letztlich unterstützen soll). Die mangelnde Partizipation bei der Erstellung des NEP wurde schließlich ebenfalls als Problem empfunden, jetzt ist eine bereichsübergreifende Arbeitsgruppe im Entstehen, die auch Vorschläge von den Mitarbeitern sammeln soll. Es zeigt sich also, daß das *Unternehmen X* bereit ist, aus Fehlern zu lernen.

7.5. Rückschluß auf das Modell

7.5.1. Die Integration

Wie im Laufe der Arbeit immer wieder betont, lag bei der Konstruktion des integrativen Modells der Fokus unseres Interesses vor allem auf zwei Gesichtspunkten:

- die *Integrativität* und somit die ganzheitliche Basis unseres Modells,
- die Praktikabilität der von uns abgeleiteten Untersuchungsmerkmale,
 - die *Gestaltungsorientierung* des von uns, auf der Basis des in Abschnitt 2.7. vorgestellten *integrativen Modells organisationalen Lernens*, entwickelten Instrumentes der Evaluation der Lernförderlichkeit einer Organisationskultur,
 - die *Operationalisierbarkeit* der von uns postulierten Untersuchungsmerkmale (Durchführbarkeit),

Die Ableitung der in Anlehnung an die einzelnen Perspektiven des organisationalen Lernens objektivierbaren Merkmale bzw. Facetten einer Lernkultur, erfolgte opportunistisch, d.h. war in der Hauptsache bestimmt durch den Faktor der Operationalisierbarkeit dieser Merkmale oder Facetten.

Das Modell war von vornherein als adaptives Modell geplant. Im Rahmen der verschiedenen Definitionsversuche einer lernenden Organisation haben wir gesehen, wie stark die hierbei fokussierten Schwerpunkte, in Abhängigkeit der Perspektive, variieren können. Senge versucht u.E. erst gar nicht eine Definition zu geben. Wenn es *ein Ding das da heißt lernende Organisation nicht gibt*, so kann man auch eine Lernkultur nicht erschöpfend beschreiben. Die Definition und der Schwerpunkt einer lernenden Organisation variiert in Abhängigkeit ihrer generellen Situation. Dieser Umstand hat zur Folge, daß es auch ein starres Organisationsanalyse-Instrumentarium, das *immer und in jeder Situation* die Lernförderlichkeit einer Unternehmenskultur erfassen kann, nicht gibt. Alles andere wäre eine schreckliche Vereinfachung im Kampf gegen schreckliche Vereinfachungen³⁵¹.

³⁵¹ Watzlawick schreibt hierzu: „[...] eine krasse Simplifikation der Komplexität gesellschaftlicher Systeme und, ganz allgemein, unserer modernen, inderpendenten und sich rasch verändernden Welt“ (Watzlawick 1992, S.60).

Die von uns integrierten Punkte aus den einzelnen Perspektiven sollen somit zu einer Sensibilisierung führen und es im Zweifelsfalle erlauben, weitere Punkte mitaufzunehmen oder bereits aufgeführte Themenkomplexe zu präzisieren.

Zugegebenermaßen wurden nicht alle Perspektiven des organisationalen Lernens in gleichem Umfang berücksichtigt. So kamen z.B. Punkte der *politischen Perspektive* in unserem Modell zu kurz. Ein Umstand, den es bei Weiterentwicklungen unseres Modells anzugehen gilt. Während des praktischen Einsatzes unseres Modells wurden kleinere Modifikation vorgenommen, was bei der Fülle der beachteten Merkmale nicht zu verhindern war. Wie bereits mehrfach erwähnt, wurde unser Modell mit der Idee konzipiert, adaptiv zu sein; dennoch gilt es, den ein oder anderen Bezugsrahmen noch elaborierter zu entfalten. Punkten, die einer generellen Unternehmenspraxis folgen, wie z.B. ob Mitarbeiterfähigkeiten auf Wissenskarten systematisiert werden oder nicht, muß hingegen weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden. Zu diesem Zwecke hoffen wir, das Modell noch häufiger in der Praxis einsetzen und optimieren zu können.

7.5.2. Das Modell

Das Modell von Huber (1991) hat sich u.E. als geeignete Ordnungsstruktur für die von uns beabsichtigte Integration herausgestellt. Die Subsumierung einzelner Punkte unter die entsprechenden Dimensionen mag zwar hin und wieder willkürlich erscheinen, dieser Umstand kann u.E. allerdings auf Grund der Zyklizität³⁵² des Modells vernachlässigt werden.

Das Kriterium der Durchführbarkeit des Modells kann als erfüllt bewertet werden. Die Untersuchung selbst nahm letztlich 3 Wochen (15 Arbeitstage) in Anspruch und wurde von dem zu wissenschaftlichen Zwecken methodisch erforderlichen Minimum von drei Personen durchgeführt. Während dieser drei Wochen wurden über 100 Fragebögen verteilt und 29 Experteninterviews geführt. Die unmittelbare Reaktion der mit unseren Fragen in Kontakt gekommenen Personen war durchweg positiv. Eine Rücklaufquote der Fragebögen von 69% kann in Anbetracht des Umfangs ebenfalls als positiv bewertet werden.

Beide Erhebungsinstrumente folgten der strukturellen Logik unseres Modells und waren somit sehr umfassend. Die Reaktion etlicher Manager auf unserer

³⁵² Der Begriff der Zyklizität soll die interdependente Struktur unseres Modells veranschaulichen.

Präsentation: „Ich erkenne uns in dem was sie da sagen wieder, sie haben uns da einen Spiegel vorgehalten, da müssen wir jetzt etwas unternehmen,“ ist für uns ein vielversprechendes Indiz dafür, daß es uns gelungen ist, eine facettenreiche organisationale Realität annäherungsweise deskriptiv zu fassen.

Der von uns eingeschlagene methodenpluralistische Weg stellte sich als sehr gewinnbringend heraus. Erst durch die Synthese von Daten und Informationen aus verschiedenen Quellen, war es uns möglich, ein adäquates Bild der organisationalen Realität des untersuchten Unternehmens zu zeichnen. Mit anderen Worten: der von uns ausgeführte methodologische Spagat machte es erst möglich, diese integrative und umfangreiche Arbeit in der uns zur Verfügung stehenden Zeit durchzuführen. Unsere Zielvorgabe im Unternehmen lautete, den Ist-Zustand des NEP zu analysieren, eventuelle Schwachstellen zu objektivieren und Optimierungs- und Gestaltungsvorschläge abzuleiten.

Neben Punkten wie:

- Verhinderung von „scapegoating“, d.h. ein „sich-Abwenden“ von der Praxis der Suche nach Sündenböcken,
- eine Überarbeitung der Verfahrensanweisung des NEP, mit dem Ziel einer übersichtlicheren Gestaltung des NEP Ablaufes,
- eine klare Definition von Zuständigkeiten,
- Weiterbildungsmaßnahmen zur einheitlichen Festlegung der Bedeutung von Termini innerhalb des NEP (z.B. Soll-HK) und somit eine Klärung der Vorgehensweisen innerhalb des NEP auf einer operativen Ebene,
- die bessere Nutzung der Mitarbeiter als Informationsquelle,
- Aufbau von Slack zur Steigerung der Möglichkeit flexibler Reaktionen,
- eine Auffrischung der Ziele des NEP,
- die Förderung ganzheitlichen Denkens durch Perspektivenwechsel im Rahmen interdisziplinären Arbeitens,
- eine übersichtliche Bündelung von Kunden- und Wettbewerbsinformationen,
- eine bessere Koordination von Datenbanken eventuell schon bei deren Entstehung,
- eine strukturierte Gestaltung von Sitzungsprotokollen,
- ...,

war einer unserer Vorschläge die Etablierung eines „Arbeitskreises NEP“.

Innerhalb eines interdisziplinären Teams, d.h. unter Beteiligung von Vertretern aller im NEP involvierter Bereiche, regten wir die Bildung eines Arbeitskreises an, der mit folgenden Aufgaben betraut sein sollte:

- permanenter Ansprechpartner in Sachen NEP.
- Sammlung von Modifikationsvorschlägen und Problemen in der Praxis,
- Beratung und Entscheid über mögliche Veränderungen.
- Die Teammitglieder fungieren als Multiplikatoren und leiten vorläufige Beschlüsse und Entscheidungen in die jeweiligen Abteilungen weiter, nehmen Feedback auf und leiten dies zurück in den Arbeitskreis NEP³⁵³.

³⁵³ Somit bildet sich eine permanente Feedback-Schleife zwischen Teammitgliedern des Arbeitskreises NEP und im NEP involvierter Mitarbeiter.

- Beratung über eventuelle Maßnahmen der Weiterbildung, Modifikation von Verfahrensanweisungen, Checklisten, usw..

Desweiteren sollte für diese Gruppe ein möglichst neutraler Moderator bestimmt werden.

Etliche unserer Vorschläge, von denen nur ein Teil zur Veranschaulichung aufgelistet werden konnte, fanden große Resonanz. In Anschluß an unsere letzte Präsentation im Unternehmen wurde über die Zusammensetzung des „Arbeitskreises NEP“ beraten.

Ohne weiter ins Detail gehen zu wollen, wird deutlich, daß sich auf der Basis der von uns eingesetzten Methoden der Datenerhebung und somit in Anlehnung an unser Modell, etliche Gestaltungsvorschläge ableiten ließen. Viele der von uns negativ bewerteten Facetten der Lernförderlichkeit boten zugleich einen Ansatzpunkt für eine Intervention. Unsere integrative Sichtweise bedingt natürlich, daß sich etliche der Ansatzpunkte, im Besonderen diejenigen, die gemäß unseres Modells einen Einblick in die Lernförderlichkeit des Unternehmens gewähren sollten, nicht auf einer direkt operativen Ebene finden. So konnten wir bei der Untersuchung der Informationsverteilung und –speicherung feststellen, daß das technische Equipment und dessen Wartung und Betreuung (Server-Service) einer Verbesserung bedarf. Die Erfassung und das Angehen dieses Problems gestaltet sich relativ einfach³⁵⁴. Der Versuch einer Veränderung der im Unternehmen praktizierten Vertrauenskultur erweist sich jedoch als wesentlich komplexer und interagiert mit vielen weiteren Facetten der im Unternehmen vorherrschenden Kultur. Eine Veränderung auf diesem Niveau tangiert viele Bereiche und entspricht einem Prozeß, der vermutlich etliche Zeit in Anspruch nehmen wird. Es gilt die Komplexität einer Situation, eines Umstandes bzw. Problems wahrzunehmen. Der Abstraktionsgrad eines Problems bzw. einer Frage, sollte in dem meisten Fällen auch dem Abstraktionsgrad der versuchten Problemlösung entsprechen. Es gibt dermeist keine einfachen Antworten auf komplexe Fragen!

³⁵⁴ Bei unserem letzten Unternehmenskontakt wurde dieses Problem bereits in Angriff genommen.

7.6. Ein Ding das da heißt lernende Organisation gibt es doch?

In der Einleitung haben wir versprochen dem Leser eine Antwort auf die Frage: „Was ist eine lernende Organisation?“ geben zu können. Mit den von uns postulierten Metafaktoren haben wir versucht deskriptive Eckpfeiler einer lernenden Organisation zu beschreiben.

Ist eine lernende Organisation eine Organisation mit einem hohen Grad an Partizipation, externer und interner Transparenz und einer stark ausgeprägten Fähigkeit zu reflexiven Prozessen?

Um diese „Definition“ einer lernenden Organisation nicht zu einer Leerformel werden zu lassen, gilt es die Konstrukte der Reflexion, Transparenz und Partizipation mit Leben zu füllen. Das operationale (Metameta-) Konstrukt einer lernenden Organisation wurde durch drei weitere operationale Metakonstrukte beschrieben. Dies scheint kein allzu großer Fortschritt zu sein und dennoch erscheint das Konstrukt der lernenden Organisation nun etwas klarer. An dieser Stelle gilt es im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeit anzusetzen.

Vielleicht ist unsere Antwort auf die Frage: „was ist eine lernende Organisation?“, die integrativste Antwort, die man im Moment geben kann. Vielleicht aber liegt die Lösung nicht im Finden einer Antwort, sondern vielmehr in der Erkenntnis, daß es keine (genaue) Antwort gibt³⁵⁵.

³⁵⁵ In Anlehnung an die Beschreibung Zen-Buddhistischer Glaubenssätze aus Watzlawick (1996).

8. Anhang

8.1. Interviewleitfaden			
Informationsaufnahme	Informationsverteilung	Informationsinterpretation	Informationsgedächtnis
Kunden Mögliche Kunden Marktanalysen Konkurrenz/Wettbewerb Mitarbeiter Experimentieren Szenarien Leute abwerben Medien Funktionieren Frühwarnsysteme? ...	Strukturbezogen Meetings Polyvalenz Wissensnetzwerke Space Management (räumliche Nähe) EDV (Hard-.bzw Software) Makros/Checklisten (Strukturiertheit, Anwendbarkeit, Funktionalität) Systematische Übergabe Projekttransparenz	Systemisch Wie wird mit Standardlösungen verfahren? Variabilität Systemdistanz / Problemverschiebung Prozessualität Shared visions	Selektion Inhalte Formelle/informelle Unterschiede
	Kulturbezogen Kulturverankerung Wissensmultiplikation Kommunikationsmodus/Medien Politische Perspektive	Kommunikation konkret kommensurabel überflüssig	Speichern / Erinnern Medien (-) Wissenskarten (-) Zugänglichkeit
Zusätzlich: generelle Partizipation* Flexibilität* generelle Transparenz* Proaktivität*		Kultur Vertrauenskultur Offenheit (valid informations) Interner Wettbewerb Ingroup/Outgroup	Aktualisieren Datenverluste Ergänzung, Training (-) unlearning

8.2. Anhang Fragebogen

Fragebogen zum Kommunikations- und Informationswesen bei *Unternehmen X*



Der vorliegende Fragebogen ist Bestandteil eines Kooperationsprojektes der *UNTERNEHMEN X* und der Fachgruppe für Arbeits- und Organisationspsychologie der Universität Konstanz.

Ziele der Umfrage sind:

- **Die Objektivierung des Informationsflusses im Rahmen von Planungs- und Entscheidungsprozessen bei *UNTERNEHMEN X*,**
 - **die Verbesserung der Kommunikationsstrukturen und**
 - **die Optimierung organisatorischer Abläufe**
- zur Beseitigung von Hindernissen und zur Verkürzung der Durchlaufzeiten im Neuheiten-Entstehungs-Prozeß.**

Wichtige Bestandteile der Erhebung sind:

Informationsverteilung: Wie werden Informationen bei *UNTERNEHMEN X* verteilt? Gibt es eventuell funktionale oder hierarchische Barrieren?

Informationsinterpretation: Gibt es bei der Interpretation von Informationen Schwierigkeiten? Wo liegen potentielle Ursachen?

Informationsaufnahme: Welche Quellen werden bei *UNTERNEHMEN X* benutzt, um an wichtige Informationen zu kommen (Mitarbeiter/Kunden/Konkurrenten...)?

Informationen speichern: Wie systematisiert *UNTERNEHMEN X* vorhandenes Wissen? Wie wird es gespeichert bzw. aktualisiert? Welches Wissen ist es Wert abgespeichert zu werden? Haben Sie manchmal den Eindruck, Sie müßten das Rad zum wiederholten Male erfinden?

Ihre Daten werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt.

Wir bitten Sie zunächst um ein paar Angaben zu Ihrer Person:

Wie alt sind Sie?

Seit wievielen Jahren arbeiten Sie bei *UNTERNEHMEN X*?

In welcher Abteilung sind Sie tätig?

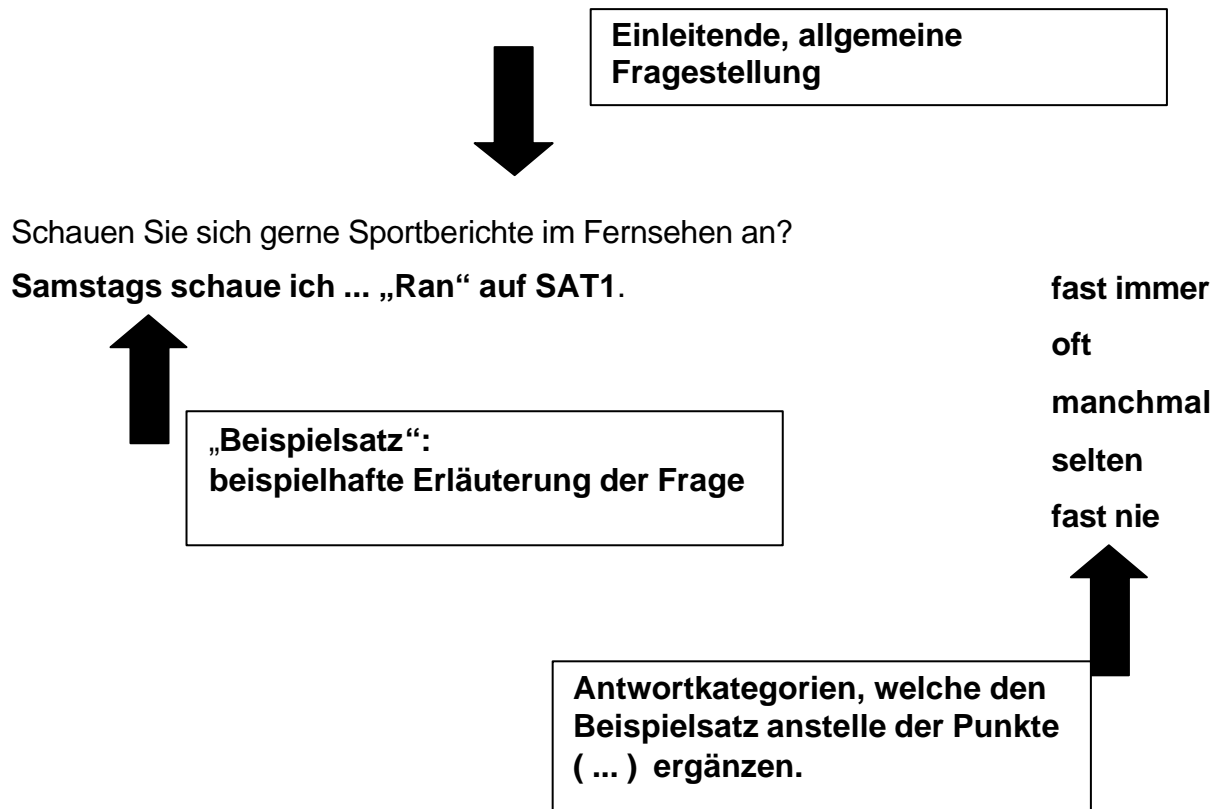
Antriebe

Ventile

Sonstiges

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!!

Um Sie mit dem Frageformat vertraut zu machen, finden Sie an dieser Stelle eine Beispielfrage.



Lesen Sie die Fragen aufmerksam durch.

Lassen Sie sich bei der Beantwortung der Fragen ruhig Zeit, und versuchen Sie sich in die Situationen hineinzusetzen.

Wichtig:

Bitte machen Sie bei jeder Frage nur ein Kreuz!

Bitte beantworten Sie alle Fragen!

Informationsverteilung



Könnten Sie schneller arbeiten, wenn sie Informationen früher erhalten würden?

Ich habe ... den Eindruck, Informationen bleiben zu lange auf irgendwelchen Schreibtischen liegen, was Entscheidungs- und Planungsprozesse unnötig verzögert.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Finden in Ihrem Unternehmen die Interessen der Mitarbeiter bei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen Berücksichtigung?

Bei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden ... die Interessen der Mitarbeiter mit einbezogen.

Fast
immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Finden Sie bei offenen Fragen schnell einen kompetenten Ansprechpartner?

Es fällt mir ... schwer herauszufinden, an wen ich mich mit einer offenen Frage wenden kann.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wird in Ihrem Unternehmen Wert darauf gelegt, daß Mitarbeiter Wissen und Informationen anderer Stellen und Positionen erwerben?

Bei *Unternehmen X* werden ... Maßnahmen getroffen, welche die vielfältige Einsetzbarkeit der Mitarbeiter fördert.

fast immer
oft
manchmal

selten
fast nie

Wie bewerten Sie die räumliche Nähe zusammenarbeitender Abteilungen und Teams?

Wichtige Personen derselben Abteilung/Team sind ... in allernächster Nähe.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie bewerten Sie die räumliche Nähe zusammenarbeitender Abteilungen und Teams?

Wichtige Personen aus anderen Abteilungen/Teams sind ... in allernächster Nähe.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie häufig werden spontane Sitzungen abgehalten?

Bei „außergewöhnlichen Ereignissen“ werden ... Meetings einberufen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie stark bewerten Sie die Einbindung der Mitarbeiter bei Reorganisationsprozessen?

Bei Reorganisationsprozessen werden die Mitarbeiter ... in den Prozeß mit eingebunden und sind somit mehr Subjekt als Objekt von Veränderungsprozessen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Werden offene Fragen mit Kollegen besprochen?

Probleme werden ... von meinen Kollegen und mir zusammen gelöst.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Gibt es bei neuen Verfahrensanweisungen ein Mitspracherecht der betroffenen Mitarbeiter?

Wenn eine neue Verfahrensanweisung erarbeitet wird, kann man ... seine Ideen und Vorstellungen mit einbringen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wird bei *UNTERNEHMEN X* viel Kommunikation über Telefon, E-mail usw. geführt, die besser persönlich stattfinden sollte?

Wenn Sie einen Ansprechpartner persönlich kontaktieren wollen, besteht ... die Möglichkeit dazu.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Werden Informationen bewußt zurückgehalten, um damit persönliche Interessen zu wahren?

Man hat ... das Gefühl, daß aus persönlichen Motiven heraus nicht alle Informationen weitergegeben werden.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Informationsinterpretation



Haben Sie den Eindruck, bei *UNTERNEHMEN X* Konkurrenz in den eigenen Reihen zu finden?

Man hat ... das Gefühl, daß sich innerhalb einer Abteilung/Team Mitarbeiter als Konkurrenten ansehen.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Gibt es Ihrer Meinung nach eine ausgeprägte „interne Wettbewerbsorientierung“ bei *UNTERNEHMEN X*?

Es kommt ... vor, daß zwischen Abteilungen und Teams eine Art Konkurrenzdenken aufkommt.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Geraten Sie durch überflüssige Informationen unter Druck?

Ich habe ... das Gefühl, in einem Meer von Informationen (E-mails, Anweisungen, ...), deren Wichtigkeit ich noch nicht einschätzen kann, zu ersticken.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Sind die Informationen, die Sie bekommen, konkret und verständlich?

Es kommt ... vor, daß nicht sofort ersichtlich wird, was Angehörige anderer Teams/Abteilungen von einem wollen und man deswegen des öfteren nachhaken muß.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Haben Sie das Gefühl, daß bei *UNTERNEHMEN X* von Mitarbeitern bei Meetings Informationen zurückgehalten werden?

Weil man mir sowieso nicht zuhören würde, oder weil ich niemand anderen verärgern möchte, halte ich ... Informationen bei Besprechungen zurück.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wundern Sie sich manchmal, warum bestimmte Entscheidungen nicht schon früher gefällt worden sind?

Bei tiefgreifenden Planungen und Entscheidungen, habe ich ... den Eindruck, entsprechende Entscheidungen hätten bereits früher gefällt werden können, da die nötigen Informationen bereits zu einem früheren Zeitpunkt zur Verfügung standen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Treten bei der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Teams und Abteilungen Verständnisprobleme auf?

Es kommt ... vor, daß Mitarbeiter unterschiedlicher Bereiche „aneinander vorbeireden“

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Treten bei der Kommunikation innerhalb unterschiedlichen Teams und Abteilungen Verständnisprobleme auf?

Es kommt ... vor, daß Mitarbeiter derselben Bereiche „aneinander vorbeireden“.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Eine ausgeprägte Verschiedenartigkeit von Meinungen wird in diesem Unternehmen in erster Linie als Chance, nicht als Gefahr gesehen.

Bei *UNTERNEHMEN X* werden unterschiedliche Perspektiven...
gefördert.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie wird in Ihrem Unternehmen mit Verbesserungsvorschlägen/ Kritik umgegangen?

Die Mitarbeiter haben in diesem Unternehmen... das Gefühl, auch fundamentale Unternehmenspraktiken gegenüber Vorgesetzten in Frage stellen, bzw. neue Ideen anbringen zu können .

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie bewerten Sie das Traditionsbewußtsein bei *UNTERNEHMEN X*?

In diesem Unternehmen beruft man sich... auf die Erfolge in der Vergangenheit und entsprechend bewährte Traditionen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie wird in Ihrem Unternehmen bei der Suche nach Lösungen für Probleme verfahren?

Die Vorgehensweisen lassen ... erkennen, daß man in diesem Unternehmen eingesehen hat, daß es für viele Probleme keine eindeutigen Bestlösungen gibt.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie häufig haben Sie den Eindruck, daß man Probleme einfach nur vom Tisch haben möchte?

Ich habe ... das Gefühl, daß Probleme nur oberflächlich angegangen werden.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Sind Rückmeldungen uneindeutig und verhindern somit das Weiterkommen in einer speziellen Angelegenheit?

Man hat ... das Gefühl, daß man etwas sagt, der andere seine Zustimmung zeigt, und trotzdem denkt man, daß die Botschaft bei ihm nicht angekommen ist.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Herrscht bei *UNTERNEHMEN X* ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer großen Gemeinschaft?

Die Mitarbeiter fühlen sich ... als wichtigen Bestandteil einer großen „Familie“.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Kann man Fehler eingestehen, ohne mit formellen oder informellen Sanktionen rechnen zu müssen?

Mitarbeiter können Fehler ... zugeben, ohne daß sie mit negativen Konsequenzen rechnen müssen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Zählt bei *UNTERNEHMEN X* das Finden einer guten Lösung mehr als das Durchsetzen der eigenen Meinung?

Es kommt ... zum Ausdruck, daß es den Mitarbeitern darum geht gute Lösungen für *UNTERNEHMEN X* zu finden, auch wenn diese vom eigenen Standpunkt abweichen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Entsteht der Eindruck, daß man mit seinen Ideen „gegen Mauern rennt“?

Man fühlt hier..., daß manche Standpunkte einfach nicht verstanden oder gar akzeptiert werden.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Können Teams und Gruppen die Regeln für ihre Zusammenarbeit selbst festlegen?

Die Teams haben ... große Spielräume in der Gestaltung ihrer Zusammenarbeit.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Inwieweit wird Entscheidungskompetenz nach „unten“ abgegeben?

Entscheidungen können hier ... von den Betroffenen selbst gefällt werden.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie durchsichtig sind Entscheidungsprozesse bei *UNTERNEHMEN X*?

Beschlüsse sind ... undurchsichtig.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Finden Sie in Ihren Vorgesetzten bei Unklarheiten einen aufgeschlossenen Gesprächspartner?

Man kann seinen Vorgesetzten hier ... zur Beseitigung von Unklarheiten zu Hilfe ziehen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie würden Sie Veränderungen in Ihrem Unternehmen beschreiben?

Veränderungen werden hier ... in kleinen Schritten vollzogen, anstatt seltene, dann aber ganzheitliche Radikalkuren durchzuführen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Haben Sie den Eindruck, daß Entscheidungen durch zu viele Entscheidungsinstanzen unnötig verzögert werden?

Ich habe ... das Gefühl, daß Entscheidungen mit weniger „bürokratischem Aufwand“ schneller getroffen werden könnten.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Haben Sie den Eindruck, daß in Ihrem Unternehmen schnelle, nicht ausreichend reflektierte Entscheidungen getroffen werden?

Man hat hier ... den Eindruck, daß es den Mitarbeitern an der nötigen Distanz fehlt, um alternative, eventuell bessere Lösungen für Probleme zu erkennen.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Informationsaufnahme



Wird die Konkurrenz von *UNTERNEHMEN X* im Auge behalten?

Der Beobachtung der Konkurrenz wird bei *UNTERNEHMEN X* ... ein großer Stellenwert eingeräumt.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Werden mögliche Kunden bei Produktentwicklungen mit einbezogen?

Wir beziehen die Interessen möglicher Kunden ... in den Neuheiten-Entstehungs-Prozeß mit ein.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Verfügt *UNTERNEHMEN X* über eine Art „Frühwarnsystem“ zur Erkennung einschneidender Veränderungen?

Bei <i>UNTERNEHMEN X</i> wird ... versucht, durch eine ständige Wachsamkeit frühzeitig auf einschneidende Veränderungen reagieren zu können.	fast immer
	oft
	manchmal
	selten
	fast nie

Wie wird bei *UNTERNEHMEN X* mit dem Experimentieren und dem Erproben neuer Ideen verfahren?

Das eigenständige Erproben neuer Ideen wird hier ... gefördert.	fast immer
	oft
	manchmal
	selten
	fast nie

Wie wichtig ist für *UNTERNEHMEN X* die Zufriedenheit der Mitarbeiter?

Den Anliegen der Mitarbeiter wird ... Aufmerksamkeit geschenkt.	fast immer
	oft
	manchmal
	selten
	fast nie

Informationen speichern



Wie „eindeutig“ ist das Dokumentationswesen (Projektergebnisse, Sitzungsprotokolle...) bei *UNTERNEHMEN X*?

Bezüglich der Art und Weise des Festhaltens von verschiedenen Ergebnissen und Erkenntnissen besteht ... Unklarheit.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie eindeutig sind die Vorschriften darüber, welche Informationen in irgendeiner Form festgehalten werden müssen (z.B. in Formularen, Lotus Notes, o.ä.)?

Es gibt ... darüber Unklarheiten, ob etwas festgehalten werden muß.

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Werden Dokumentationsvorschriften eingehalten?

Vorschriften, ob bzw. auf welche Art und Weise etwas festgehalten werden muß, werden ... eingehalten

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wenn jemand eine wichtige Entdeckung macht, die auch für andere Mitarbeiter relevant sein könnte, wird diese dann für andere Personen in irgendeiner Form zugänglich gemacht (z.B. durch Akten, Lotus Notes, o.ä.)?

**Neue Erkenntnisse werden bei uns anderen Mitarbeitern ...
zugänglich gemacht.**

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie bewerten Sie den Aufwand, Informationen, Unterlagen, Akten usw. zu bekommen?

**Hier muß man ... sehr viel Mühe investieren, um wichtige
Informationen, Unterlagen, Akten usw. zu erhalten**

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Wie häufig sind Informationen und Unterlagen, die es bei *UNTERNEHMEN X* eigentlich geben müßte, im Moment nicht auffindbar?

**Auf der Suche nach Dokumenten, Projektberichten etc. muß
man ... feststellen, daß dieselben nicht mehr/im Moment
nicht auffindbar sind.**

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Kommt es vor, daß mit einem Mitarbeiter auch dessen gesamtes Wissen das Unternehmen verläßt?

**Es kommt ... vor, daß ausscheidende Mitarbeiter eine
unerwartete „Wissenslücke“ hinterlassen.**

fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie

Werden ältere Unterlagen (z.B. Projektberichte) um neue Erfahrungen ergänzt bzw. verbessert?

Ältere Unterlagen werden ... aktualisiert.

fast immer

oft

manchmal

selten

fast nie

Werkzeuge/Tools bei *UNTERNEHMEN X*



In diesem Teil des Fragebogens wird auf *spezifische Bereiche* eingegangen.

Bitte machen Sie auch hier pro Frage nur ein Kreuz und beantworten Sie alle gestellten Fragen!

Wie bewerten Sie ...

Makros/Oberflächen (Masken) in Word/Excel?

Makros/Masken sind ... eindeutig und verständlich.

fast immer

oft

manchmal

selten

fast nie

**Makros/Masken sind ... von der Gestaltung her
übersichtlich.**

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Makros/Masken funktionieren

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Makros/Masken werden ... benutzt.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

**Wie bewerten Sie ...
Formulare/Checklisten
(Systemgenehmigung...)?**

Formulare sind ... eindeutig und verständlich.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Formulare sind ... von der Gestaltung her übersichtlich.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Vorgesehene Formulare werden ... benutzt.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Anforderungen in Checklisten können ... nicht eingehalten werden.

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Wie bewerten Sie ... Computer/EDV?

**Die Hardware (Rechner sind veraltet, nicht einsatzfähig...)
bereitet mit ... Probleme**

**fast immer
oft
manchmal
selten
fast nie**

Die Anwendung von Software bereitet mir ... Probleme.

fast immer

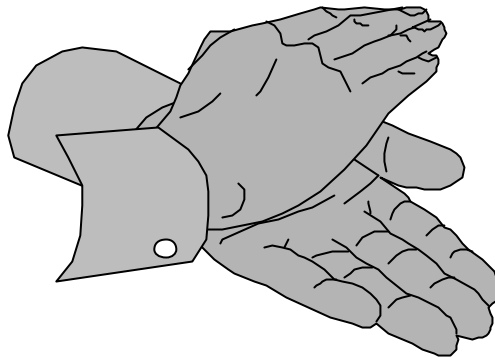
oft

manchmal

selten

fast nie

Sie haben es geschafft!!!



Wichtig!!! Bitte leiten Sie den Fragebogen an uns über
Frau Monika Frey , Abteilung OA-M zurück.

Ihre Aufmerksamkeit ist noch nicht völlig erschöpft?

**Hier haben Sie die Möglichkeit persönliche Anmerkungen zu dem
vorliegenden Fragebogen anzubringen:**

Herzlichen Dank für Ihre Kooperation und Ihre Mitarbeit!

Anhang 8.3. Zuteilung der Befragten in die einzelnen Kategorien

Die genauen Definitionen für die Kategorien sind im Ergebnisteil (Kapitel 6.1.) beschrieben

Kundeninformationen - Informationsmenge und Transparenz:						Wettbewerbsinformationen: Menge und Transparenz					
Menge pos.	Menge neg.	nicht eindeutig	Transp. Positiv	Transp. Negativ	nicht eindeutig	Menge pos.	Menge neg.	nicht eindeutig	Transp. Positiv	Transp. Negativ	nicht eind.
	1			1			1			1	
	3			3				3		3	
		4		4			4			4	
	5				5			5			5
		6			6	6				6	
		7		7		7					7
8			8			8			8		
		9		9				9			9
	10				10		10				10
11			11			11				11	
	12				12			12		12	
	13				13		13				13
		14			14			14	14		
		15			15		15				15
	16			16			16			16	
		17		17		17			17		
		18			18			18			18
	19				19		19				19
		20		20		20			20		
		21			21		21				21
	22				22	22					22
		23			23			23		23	
		24			24			24			24
	25			25				25			25
		26			26		26				26
	27			27			27			27	
		28		28			28			28	

Informationsquelle Mitarbeiter			Partizipation			
Gibt es	Gibt es nicht	nicht eindeutig	gegeben	nicht gegeben	nicht eindeutig	nur bei kleinen Dingen
		1			1	
		3			3	
		4				4
		5	5			
	6				6	
	7				7	
		8			8	
		9	9			
	10					10
	11				11	
		12			12	
	13			13		
	14				14	
	15				15	
		16			16	
	17					17
	18		18			
	19		19			
	20		20			
	21				21	
	22			22		
	23				23	
	24			24		
		25	25			
		26				26
		27	27			
		28			28	

Experimentieren				Flexibilität				Zufriedenheit mit Meetings		
gegeben	nicht gegeben.	nicht eindeutig	keine Ressour.	gegeben	nicht gegeben.	nicht eindeutig	keine Ressour.	positiv	negativ	nicht eindeutig
			1			1			1	
3						3			3	
		4				4			4	
		5					5			5
		6				6				8
		7				7				7
		8					8	8		
		9		9				9		
10					10					10
11				11					11	
12					12				12	
		13				13			13	
		14					14	14		
						15			15	
	16				16					16
17				17						17
			18	18					18	
		19				19				19
20						20			20	
21					21					21
		22				22		22		
23						23				23
24					24					24
		25				25				25
			26		26					26
		27				27			27	
	28					28			28	

Polyvalenz			Wissensnetzwerke				Space Management		
gegeben	nicht gegeb.	nicht eindeutig	offiziell	inoffiziell	Problematisch	nicht eindeutig	gegeben	nicht gegeb.	nicht eindeutig
	1			1					1
3				3	3			3	
		4			4	4		4	
	5			5				5	
		8				8	8		
		7		7	7				7
8				8			8		
9				9	9		9		
10				10					10
11				11				11	
	12			12			12		
		13				13		13	
		14		14					14
	15				15	15		15	
	16			16	16			16	
		17		17	17			17	
		18		18				18	
		19	19						19
		20		20	20		20		
		21		21					21
22				22				22	
		23		23				23	
24						24		24	
25						25		25	
26				26	26		26		
27				27				27	
		28				28		28	

EDV positiv	negativ	nicht eindeutig	Überflüssige Informationen			Projekttransparenz		
	1		ja	nein	nicht eindeutig	gegeben	nicht gegeben	nicht eindeut.
	3		3				1	3
	4				4			4
5			5				5	
8			6					6
		7	7					7
		8	8					8
9			9					9
		10	10				10	
		11	11					11
		12	12					12
13					13			13
	14				14			14
15			15				15	
16			16				16	
		17	17					17
		18			18			18
		19	19					19
20				20		20		
	21				21		21	
		22		22				22
		23			23	23		
24				24			24	
	25		25				25	
	26		26				26	
	27		27				27	
		28	28				28	

Politische Perspektive					Wissensmultiplikation			Systematische Übergabe		
Akteurebene	Mesoebene	Systemebene	Insgesamt	Nicht eindeutig	Gegeben	Nicht gegeben	Nicht eindeutig	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
1	1			1			1			1
3				3			3		3	
	4			4			4			4
		5		5			5			5
	6			6	6					6
				7			7		7	
				8			8			8
	9			9	9					9
	10			10			10			10
				11	11			11		
				12			12			12
	13			13		13			13	
				14	14				14	
		15		15			15			15
				16			16		16	
	17			17		17		17		
				18	18					18
				19			19			19
20				20			20		20	
21	21			21			21			21
	22			22			22	22		
23	23	23		23	23				23	
24				24	24			24		
				25		25				25
				26	26					26
				27			27			27
				28			28		28	

Standardlösungen			Variabilität			Systemdistanz/Prozessualität		
Nein	Ja	Nicht eindeutig	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig	Gegeben	Nicht gegeben	Nicht eindeutig
		1			1			1
	3		3				3	
		4			4			4
		5			5		5	
		6	6			6		
	7			7				7
		8			8			8
9					9		9	
		10	10				10	
11			11					11
	12				12		12	
		13		13			13	
14			14				14	
	15				15		15	
16					16			16
17					17			17
		18	18					18
		19			19			19
		20		20			20	
		21		21				21
		22	22					22
		23			23		23	
		24		24				24
		25			25			25
		28			26		26	
		27			27		27	
		28			28		28	

Gemeinsame Vision - Bekannt			Commitment			Partizipation		
Bekannt	Nicht bekannt	Nicht eindeutig	Ja	Nein	Nicht eindeutig	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig
		1			1		1	
3				3			3	
	4				4			4
		5		5		5		
	6				6		6	
	7			7			7	
	8			8				8
		9			9	9		
	10			10				10
		11		11				11
	12			12				12
	13			13			13	
		14			14		14	
		15		15				15
	16		16					16
	17			17			17	
	18				18	18		
	19			19				19
	20			20				20
21			21					21
22					22		22	
	23			23				23
	24			24			25	
	25				25			25
	26			26			26	
	27				27	27		
28					28	28		

Kommunikation			Vertrauenskultur - Hilfe			Vertrauenskultur - Fehler		
Nein	Ja	Nicht eindeutig	Positiv	negativ	Nicht eindeutig	Positiv	negativ	Nicht eindeutig
	1		1					1
		3			3			3
		4			4		4	
	5				5			5
6					6		6	
		7			7		7	
	8				8		8	
	9				9			9
		10			10	10		
11			11			11		
		12			12		12	
	13				13		13	
	14				14		14	
	15				15		15	
16					16			16
	17		17				17	
	18		18				18	
19			19					19
	20				20	20		
	21				21			21
22			22			22		
		23			23	23		
		24			24	24		
	25		25				25	
	26		26					26
	27				27		27	
		28			28			28

Öffentliches vs. Privates Testen			Offenheit				In-Outgroup		
Positiv	Negativ	Nicht eindeutig	Gegeben	Nicht gegeben	Abh. Position	Nicht eindeutig	Kommt vor	Kommt nicht vor	Nicht eindeutig
	1			1					1
	3					3	3		
		4			4		4		
		5				5	5		
	6				6		6		
	7					7			7
		8	8					8	
		9			9				9
	10					10	10		
11			11						11
		12				12	12		
	13				13		13		
		14	14						14
	15					15	15		
		16				16			16
	17		17				17		
	18					18	18		
	19		19				19		
	20					20	20		
		21			21		21		
	22				22			22	
	23				23		23		
	24					24			24
	25					25		25	
	26		26						26
	27					27	27		
28			28						28

Formell- Informell				Zugänglichkeit			Datenverluste		
Informell	Formell	Abhilfe	Nicht eindeutig	Positiv	Negativ	Nicht eindeutig	Gibt es nicht	Gibt es	Nicht eindeutig
				1				1	
3		3			3				3
4		4			4		4		
5						5			5
			6			6			6
7						7		7	
			8			8		8	
			9	9					9
10					10				10
	11			11				11	
12		12				12	12		
			13		13			13	
			14	14			14		
			15	15			15		
			16			16			16
			17	17					17
			18		18		18		
			19			19			19
			20			20			20
		21	21			21		21	
			22	22					22
			23	23				23	
			24	24				24	
25		25		25			25		
			26			26	26		
			27		27			27	
			28		28		28		

Durchlaufzeiten		
Negativ	Positiv	Nicht eindeutig
1		
		3
		4
		5
6		
7		
8		
9		
		10
11		
		12
13		
		14
		15
		16
		17
		18
		19
20		
		21
		22
		23
24		
25		
26		
		27
		28

9. Literatur

Amelang M, Bartussek D. (1990) *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Kohlhammer, Stuttgart.

Argyris C., Schön D.A. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Argyris C., Putnam R., Diana M.S. (1985) *Action Science*. Jossey-Bass Inc., San Francisco, California.

Argyris C. (1990) *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*. Allyn and Bacon, Needham Heights.

Argyris C., Schön D. (1991) *Participatory Action Research and Action Science compared: A commentary*. In: *Participatory Action Research* (ed. W.F. Whyte), pp 85-96. Sage, Newbury Park.

Argyris C. (1993) *On organizational learning*. Blackwell Publishers, Cambridge Massachusetts.

Argyris C. (1997) *Wissen in Aktion*. Klett-Cotta, Stuttgart.

Asch S.E. (1955) *Opinions and social pressure*. *Scientific American*, November, 31-35.

Bachrach P., Baratz M.S. (1963) *Decisions and nondecisions: an analytical framework*. *The American Political Science Review*, 57, 632-642.

Baitsch C., Knoepfel P., Eberle A. (1996) *Prinzipien und Instrumente organisationalen Lernens Dargestellt an einem Fall aus der öffentlichen Verwaltung*. *Organisationsentwicklung*, 15, 4-21.

Bandura A. (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs (N.J.).

Bateson G. (1988) *Ökologie des Geistes*. Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Baumgartner I., Häfele W., Schwarz M., Sohm K. (1998) *OE-Prozesse Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung*. Haupt, Stuttgart.

Becker A., Küpper W., Ortman G. (1992) *Revisionen der Rationalität*. In: Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (eds. W. Küpper, G. Ortman), pp 89-114. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Berger P.L., Luckmann T. (1990) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer, Frankfurt/Main.

Bierly P.E., Härmäläinen T. (1995) *Organizational learning and strategy*. Scandinavian Journal of Management, 11, 209-224.

Bohm D. (1985) *Die implizite Ordnung*. Dianus-Trikont, München.

Bohm D. (1995) *Unfolding meaning*. Foundation House, Loveland.

Bosetzky H. (1992) *Mikropolitik, Machiavellismus und Machkumulation*. In: Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (eds. W. Küpper, G. Ortman), pp 27-38. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Brehm S., Kasson S.M. (1993) *Social Psychology*. Houghton Mifflin Company, Boston.

Buber M. (1992) *Das dialogische Prinzip*. Schneider, Lambert, Berlingen.

Bullinger H-J. (1996) *Management kreativer Unternehmen - Die Beherrschung von Strukturen und Prozessen lernender Organisationen*. In: Lernende Organisationen:

Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte (ed. H.-J. Bullinger), pp 13-39. Schäffer-Pöschel, Stuttgart.

Carley K.M., Harrald J.R. (1997) *Organizational learning under fire: theory and practice*. American Behavioral Scientist, 40, 310-332.

Cohen M.D., March J.G., Olson J.P. (1972) *A garbage can model of organizational choice*. Administrative Science Quarterly, 17, 1-25.

Converse J.M., Presser S. (1986) *Survey questions. Handcrafting the standardized questionnaire*. Sage Publications, Beverly Hills, Newbury Park, London, New Delhi.

Crozier M., Friedberg E. (1979) *Macht und Organisation: die Zwänge kollektiven Handelns*. Athenäum, Königstein.

Cyert R.M., March J.G. (1963) *A behavioral theory of the firm*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Daft R.L., Huber G.P. (1987) *How organizations learn: a communication framework*. Research in the Sociology of Organizations, 5, 1-36.

Daft R.L., Lengel R.H., Trevino L.K. (1987) *Message equivocality, media selection, and manager performance: implications for management systems*. MIS Quarterly, 11, 355-368.

Dixon N. (1992) *Organizational learning - A review of the literature with implications for HRD professionals*. Human Resource Development Quarterly, 3, 29-49.

Doppler K. (1992) *Kommunikation als Schlüsselfaktor der Unternehmensentwicklung*. Organisationsentwicklung, 3, 40-56.

Dörner D. (1989) *Die Logik des Mißlingens*. Rowohlt, Hamburg.

Duncan R., Weiss A. (1979) *Organizational learning: implications for organizational design*. In: Research in Organizational Behavior. Vol. 1 (ed. B. Staw), pp 75-121. JAI Press, Greenwich, Connecticut.

Dutton J.M., Freedman R.D. (1985) *External environment and internal strategies: Calculating, experimenting, and imitating in organizations*. In: Advances in Strategic Management. Vol. 3 (eds. R. Lamb, P. Shrivastava). CT: JAI Press, Inc., Greenwich.

Eberl P. (1996) *Die Idee des organisationalen Lernens*. Dissertation.

Eberl P. (1998) *Eine managementbezogene Betrachtung organisationaler Lernprozesse*. In: Organisationslernen im interdisziplinären Dialog (eds. H. Geißler, A. Lehnhoff, J. Petersen), pp 47-63. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Festinger L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press, Stanford, CA.

Fink A. (1985) *How to conduct surveys*. Sage Publications, Beverly Hills, CA.

Fiol M.C., Lyles M.A. (1985) *Organizational learning*. Academy of Management Review, 10, 803-813.

Freimuth J., Haritz J., Kiefer B.U. (1997) *Auf dem Wege zum Wissensmanagement - Personalentwicklung in der lernenden Organisation*. In: Psychologie für das Personalmanagement (ed. W. Sarges), pp 435. Hogrefe, Göttingen.

Frese M. (1985) *Zur Verlaufsstruktur der psychischen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit*. In: individuelle und gesellschaftliche Kosten von Arbeitslosigkeit (eds. T. Kieselbach, A. Wacker), pp 224-241. Beltz, Weinheim.

Friedberg E. (1992) *Zur Politologie von Organisationen*. In: Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (eds. W. Küpper, G. Ortmann), pp 39-52. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Gebert D. (1995) *Interventionen in Organisationen*. In: Organisationspsychologie (ed. H. Schuler), pp 481-494. Hans Huber, Göttingen.

Gebert D., Boerner S., Matiaske W. (1998) *Offenheit und Geschlossenheit in Organisationen - Zur Validierung eines Meßinstruments (FOGO - Fragebogen zur Offenheit/Geschlossenheit in Organisationen)*. Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 42, 15-26.

Geißler H. (1995) *Grundlagen des Organisationslernens*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Geißler H. (1996) *Vom Lernen in der Organisation zur lernenden Organisation*. In: Die lernende Organisation (ed. T. Sattelberger), pp 79-96. Gabler, Wiesbaden.

Giddens A. (1991) *Structuration theory: past, present and future*. In: Giddens theory of struction: a critical appreciation (eds. C. Byran, D. Jary), pp 201-221. Routledge, London.

Gomez P, Probst GJ. (1987) *Vernetztes Denken im Management*. Schweizerische Volksbank, Bern.

Greenwald A.G. (1980) *The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history*. American Psychologist, 35, 603-618.

Gullowsen J. (1972) *A measure of group autonomy*. In: Design of Jobs (eds. L.E. Davis, J.C. Taylor). Penguin, Harmondsworth.

Habermas J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt.

Hacker W., Richter P. (1980) *Psychologische Bewertung von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen - Ziele und Bewertungsmaßstäbe*. In: spezielle Arbeits- und Ingenieurpsychologie (ed. W. Hacker), Lehrtext 1. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin.

Hackman J.R., Oldham G.R. (1975) *Development of the Job Diagnostic Survey*. Journal of Applied Psychology, 60, 159-170.

Hanft A. (1996) *Organisationales Lernen und Macht - Ueber den Zusammenhang von Wissen, Lernen, Macht und Struktur*. In: Schreyoegg Georg, Conrad Peter.

Hawkins P. (1994) *Organizational learning. Taking stock and facing the challenge*. Management Learning, 25, 71-82.

Hedberg B., Nystrom P.C., Starbuck W.H. (1976) *Camping on seasaws: prescriptions for a self-designing organization*. Administrative Science Quarterly, 21, 41-65.

Hedberg B., Nystrom P.C., Starbuck W.H. (1977) *Designing organizations to match tomorrow* In: Studies in the Management Sciences. Prescriptive models of organizations. Vol. 5 (eds. Nystrom, P.C., Starbuck, W.H.), pp 171-181. North-Holland Publishing Company, Amsterdam.

Hedberg B. (1981) *How Organizations learn and unlearn*. In: Handbook of Organizational Design. Vol. 1: adapting organizations to their environments (eds. P.C. Nystrom, W.H. Starbuck), pp 3-27, New York.

Heitger B. (1996) *Chaotische Organisationen - organisiertes Chaos? Der Beitrag des Managements zur lernenden Organisation*. In: Die Lernende Organisation (ed. T. Sattelberger), pp 111-124. Gabler, Wiesbaden.

Holling H., Müller G.F. (1995) *Theorien der Organisationspsychologie*. In: Organisationspsychologie (ed. H. Schuler), pp 49-70. Verlag Hans Huber, Bern.

Huber G.P. (1991) *Organizational learning: the contributing processes and the literatures*. Organization Science, 2, 88-115.

Kerschbaum K-H. (1999) *Organisationales Lernen: Methodologie und Methoden*. Psychologische Fakultät. Universität Konstanz. Diplomarbeit.

Kieser A. (1985) *Die Entwicklung von Organisationen über die Zeit.- Theoretische Ansätze zur Erklärung organisationalen Wandels*. In: Betriebswirtschaftliche Organisationstheorie und öffentliche Verwaltung. Einige neuere Erkenntnisse und Entwicklungen der Organisationstheorie mit besonderer Berücksichtigung ihrer Bedeutung für Verwaltungsorganisationen. Speyerer Forschungsberichte Nr. 46 (ed. Lüder), Speyer.

Kieser A., Kubicek H. (1992) *Organisation*. Walter der Gruyter, Berling.

Kirsch W. (1984) *Anmerkungen zur Weiterentwicklung der Konzeption einer fortschrittsfähigen Organisation*. In: Wissenschaftliche Unternehmensführung oder Freiheit vor der Wissenschaft? Studien zu den Grundlagen der Unternehmensführung (ed. W. Kirsch), München.

Klimecki R.G., Laßleben H., Riexinger-Li B. (1994) *Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor*. Teil 1: Modellbildung und Methodik. Lehrstuhl für Management, Fakultät für Verwaltungswissenschaft Universität Konstanz.

Klimecki R.G., Laßleben H., Altehage M.O. (1995) *Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor*. Teil 2: Methoden und Ergebnisse. Management Forschung und Praxis. Universität Konstanz.

Klimecki R.G., Thomae M. (1995a) *Zwischen Differenzierung und Internationalisierung*. Universität Konstanz.

Klimecki R.G. (1997) *Führung in der lernenden Organisation*. In: Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung (ed. H. Geißler), pp 82-105. Luchterland, Berling.

Klimecki R.G., Laßleben H. (1998) *Was veranlaßt Organisationen zu lernen?* In: *Organisationslernen im interdisziplinären Dialog* (eds. H. Geißler, A. Lehnhoff, J. Petersen), pp 65-89. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Knaurs Lexikon. (1975) . Lexikographisches Institut, München.

Kohlberg L. (1968) *Early education: a cognitive developmental view.* Child Development, 39, 1013-1062.

Kohn M.L., Schooler C. (1982) *Job conditions and personality.* American Sociological Review, 87, 1257-1286.

Küpper W., Ortmann G. (1986) *Mikropolitik in Organisationen.* Die Betriebswirtschaft, 46, 590-602.

Küpper W., Ortmann G. (1992) *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen.* Westdeutscher Verlag, Opladen.

Lamnek S. (1995) *Qualitative Sozialforschung.* Psychologie Verlags Union, Weinheim.

LaPiere R.T. (1934) *Attitudes vs. action.* Social Forces, 13, 230-237.

Lei D., Hitt M.A., Bettis R. (1996) *Dynamic core competencies through meta-learning and strategic context.* Journal of Management, 22, 549-569.

Levinthal D.A. (1991) *Organizational adaptation and environmental selection-interrelated processes of change.* Special Issue: Organizational learning: Papers in honor of (and by) James G. March. Organization Science, 2, 140-145.

Levinthal D.A., March J.G. (1993) *The myopia of learning.* Strategic Management Journal, 14, 95-112.

Levitt B., March J.G. (1988) *Organizational learning*. American Review of Sociology, 14.

Lewin K. (1920) *Die Sozialisierung des Taylor-Systems*. Schriftenreihe praktischer Sozialismus, 7, 3-36.

Litke H-D. (1995) *Projektmanagement Methoden Techniken, Verhaltensweisen*. Hanser, München.

Lounamaa P.H., March J.G. (1987) *Adaptive coordination of a learning team*. Management Science, 33, 107-123.

Luczak H., Krings K., John B. (1996) *Analyse von Fällen zur Implementierung von Gruppenarbeit als ein Entwicklungsschritt zum Leitbild "Lernende Organisation"*. In: *Lernende Organisationen - Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte* (ed. H-J. Bullinger), pp 305-340. Schäffer-Pöschel, Stuttgart.

Luhmann N. (1972) *Knappheit, Geld und Bürgerliche Gesellschaft*. Jahrbuch für Sozialwissenschaft, 23, 186-210.

Luhmann N. (1975) *Macht*. Enke, Stuttgart.

Luhmann N. (1975) *Soziologische Aufklärung 2*. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Luhmann N. (1984) *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp, Frankfurt.

Luhmann N. (1973) *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in Organisationen*, Frankfurt a.M.

Lutz C. (1996) *Kommunikation – Kern der Selbstorganisation: Unternehmensführung im Informationszeitalter*. In: *Die lernende Organisation* (ed. T. Sattelberger), pp 97-110. Gabler, Wiesbaden.

Machlup F. (1962) *The production and distribution of knowledge in the United States*, Princeton, (N.J.).

Malik F. (1996) *Strategie des Managements komplexer Systeme*. Haupt, Bern.

March J.G., Simon H.A. (1958) *Organizations*, New York, London.

March J.G. (1962) *The business firm as a political coalition*. *The Journal of Politics*, 24, 662-678.

March J.G., Olson J.P. (1975) *The uncertainty of the past- organizational learning under ambiguity*. *European Journal of Political Research*, 3, 147-171.

March J.G. (1981) *Decision in organizations and theories of choice*. In: *Perspectives on organization design and behavior* (eds. A.H. Van de Ven, W. Joyce). Wiley, New York.

March J.G., Sproull L.S., Tamuz M. (1991) *Learning from samples of one or fewer*. *Special Issue: Organizational learning: Papers in honor of (and by) James G. March*. *Organization Science*; 1991 Feb Vol 2(1) 1-13.

Maturana H., Varela F. (1987) *Der Baum der Erkenntnis*, Bern.

Mayntz S., Holm K., Hübner P. (1978) *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Westdeutscher Verlag.

Mayring P. (1988) *Qualitative Inhalstanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz, Weinheim.

Mayring P. (1996) *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz, Weinheim.

Meyer J.W., Rowan B. (1977) *Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony*. *American Journal of Sociology*, 83, 440-463.

Montada L. (1987) *Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets*. In: Entwicklungspsychologie (eds. R. Oerter, L. Montada), pp 413-462. Psychologie Verlags Union, München.

Neisser U. (1974) *Kognitive Psychologie*, Stuttgart.

Neuberger O. (1992) *Spiele in Organisationen, Organisationen als Spiele*. In: Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (eds. W. Küpper, G. Ortman), pp 53-86. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Neuberger O. (1994) *Führen und geführt werden*. Enke, Stuttgart.

Neuberger O. (1995) *Mikropolitik - der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart.

Nicolini D., Mezner M.B. (1995) *The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field*. Human Relations, 48, 727-746.

Nonaka I. (1994) *A dynamic theory of organizational knowledge creation*. Organization Science, 5, 14-37.

Oerter R., Montada L. (1987) *Entwicklungspsychologie*. Beltz, Hemsbach.

Oesterreich R., Volpert W. (1991) *VERA Version 2. Teil 1: Handbuch, Teil 2: Manual*. In: Institut für Humanwissenschaft in Arbeit und Ausbildung der technischen Universität, Berlin.

Ortmann G. (1992) *Macht, Spiel, Konsens*. In: Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (eds. W. Küpper, G. Ortman), pp 13-26. Westdeutscher Verlag, Opladen.

O'Brien W. (1997) *Wozu das Ganze?* In: Das Fieldbook zur fünften Disziplin (eds. P.M. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R.B. Ross, B.J. Smith), pp 14-16. Klett-Cotta, Stuttgart.

Pace L.A., Argona D.R. (1991) *Participatory Action Research - A view from Xerox.* In: Participatory Action Research (ed. W.F. Whyte), pp 56-69. Sage, Newbury Park.

Parsons T. (1964) *The social system.* Routledge & Kegan, London.

Pautzke G. (1989) *Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis.* Barbara Kirsch, München.

Pedler M., Burgoyne J., Boydell T. (1994) *Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen - Wettbewerbsvorteile sichern.* Campus, Frankfurt/NewYork.

Pirsig R. (1978) *Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten.* Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt a.M.

Probst G.J.B., Buechel B.S.T. (1994) *Organisationales Lernen.* Gabler, Wiesbaden.

Probst G., Raub S., Romhardt K. (1998) *Wissen managen.* Gabler, Wiesbaden.

Reed M. (1985) *Redirections in organizational Analysis.* Tavistock Publications, New York.

Rosenstiel L.v. (1995) *Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen.* In: Organisationspsychologie (ed. H. Schuler), pp 321-351. Huber, Göttingen.

Sattelberger T. (1996) *Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur.* In: Die lernende Organisation (ed. T. Sattelberger), pp 11-56. Gabler, Wiesbaden.

Schein E.H. (1993) *On dialogue, culture, and organizational learning.* Organizational-Dynamics, 22, 40-51.

Schein E.H. (1995) *Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte*. Campus, Frankfurt/New York.

Schein E.H. (1995a) *Wie können Organisationen schneller lernen? Die Herausforderung den grünen Raum zu betreten*. Organisationsentwicklung, 3, 4-13.

Schlesinger J.R. (1970) *Planning, programming, budgeting, inquiry of the Subcommittee on National Security and International Operations for the Senate Committee on Government Operations*, 91 Cong. 1 Sess., 482.

Schuler H. (1995) *Organisationspsychologie*. Verlag Hans Huber, Bern.

Schulz von Thun F. (1981) *Miteinander reden*. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Hamburg.

Senge P.M. (1990) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Doubleday, New York.

Senge P.M., Kleiner A., Smith B., Roberts C., Ross R. (1997) *Das Fieldbook zur fünften Disziplin*. Klett-Cotta, Stuttgart.

Senge P.M. (1998) *Die fünfte Disziplin*. Klett-Cotta, Stuttgart.

Sheatsley P.B. (1983) *Questionnaire Construction*. In: Handbook of Survey Research. Academic Press Inc.

Sherif M. (1966) *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Houghton Mifflin, Boston.

Shrivastava P. (1983) *A typology of organizational learning systems*. Journal of Management Studies, 20, 7-28.

Shrivastava P. (1985) *Theoretical observations on applied behavioral science*. The Journal of Applied Behavioral Science, 21, 95-107.

Simon H.A. (1945) *Administrative behavior*, New York.

Simon H.A. (1973) *Applying information technology to organizational design*. Public Administration Review, 33, 268-278.

Simon H.A. (1991) *Bounded rationality and organizational learning. Special Issue: Organizational learning: Papers in honor of (and by) James G. March*. Organization Science, 2, 125-134.

Simon H., Tacke G. (1996) *Lernen von Kunden und Konkurrenz*. In: Die lernende Organisation (ed. T. Sattelberger), pp 167-182. Gabler, Wiesbaden.

Skinner B.F. (1948) *"Superstition" in the pigeon*. Journal of Experimental Psychology, 38, 168-172.

Sonntag K-H. (1996) *Lernen im Unternehmen: effiziente Organisation durch Lernkultur*. Beck, München.

Sorg S. (1982) *Informationspathologien und Erkenntnisfortschritt in Organisationen*. Planungs- und Organisationswissenschaftliche Schriften, München.

Steiner G. (1988) *Lernen - 20 Szenarien aus dem Alltag*. Hans Huber, Bern.

Sudman S., Bradburn N.M. (1983) *Asking questions. A practical guide to questionnaire design*. Jossey-Bass Inc., San Francisco.

Taylor F.W. (1977) *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. Beltz, Weinheim.

Thiéart R.A., Forgues B. (1995) *Chaos theory and organization*. Organization Science, 6, 19-31.

Thompson, J. (1967) *Organizations in action*. McGraw-Hill, New York.

Thorndike E.L. (1898) *Animal Intelligence: An experimental study of the association processes in animals*. Psychological Review Monograph, 2 (whole No. 8).

Udris I., Alioth A. (1980) *Fragebogen zur subjektiven Arbeitsanalyse (SAA)*. In: Monotonie in der Industrie (eds. E. Martin, I. Udris, U. Ackermann, K. Oegerli), pp 61-68 und 204-207. Huber, Bern.

Ulich E. (1994) *Arbeitspsychologie*. Schäffer-Poeschel, Stuttgart.

Vester F. (1985) *Ökologisches Systemmanagement*. In: Integriertes Management (eds. G.J. Probst, H. Siegwart), pp 299-330. Haupt, Bern.

Volpert W. (1987) *Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. In: Arbeitspsychologie Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1 (eds. U. Kleinbeck, J. Rutenfranz), pp 1-42. Hogrefe, Göttingen.

Wagner R.H., Beenken D.H., Gräser W. (1995) *Konstruktivismus und Systemtheorie - und ihre Wirkung auf unsere Vorstellung von Unternehmen*. In: Praxis der Veränderung in Organisationen (ed. R.H. Wagner), pp 183. Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen.

Watson J.B., Rayner R. (1920) *Conditioned emotional reactions*. Journal of Experimental Psychology, 3, 1-14.

Watzlawick P., Waekland J.H., Fisch R. (1992) *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Verlag Hans Huber, Bern.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1996) *Menschliche Kommunikation Formen, Störungen, Paradoxien*. Verlag Hans Huber, Bern.

Weber W.G. (1997) *Analyse von Gruppenarbeit - Kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen*. Huber, Bern.

Weber W.G. (1998) *Organisationale Demokratie: Probleme und Perspektiven aus organisationspsychologischer Sicht*. Institut für Arbeitspsychologie, ETH Zürich.

Weick K.E. (1979) *Cognitive processes in organizations*. *Research in Organizational Behavior*, 1, 41-74.

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

Whyte W.F., Greenwood D.J., Lazes P. (1991) *Participatory Action Research - Through practice to science in social science*. In: *Participatory Action Research* (ed. W.F. Whyte), pp 19-55. Sage, Newbury Park.

Whyte W.F. (1991a) *Participatory Action Research* (ed. W.F. Whyte). Sage, Newbury Park.

Whyte W.F. (1991b) *Comparing PAR and Action Science*. In: *Participatory Action Research* (ed. W.F. Whyte), pp 97-98. Sage, Newbury Park.

Wicker A.W. (1969) *Attitudes versus actions: the relationship between verbal and overt behavioral responses to attitude objects*. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.

Willke H. (1996) *Systemtheorie I: Grundlagen*. Lucius & Lucius, Stuttgart.

Willke H. (1998) *Systemisches Wissensmanagement*. Lucius & Lucius, Stuttgart.

Zülch G., Brinkheimer B., Heel J. (1996) *Lernen bei der Organisationsentwicklung durch den Einsatz von Simulationsverfahren*. In: *Lernende Organisationen: Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte* (ed. H-J. Bullinger), pp 199-232. Schäffer-Pöschel, Stuttgart.