

Rüdiger G. Klimecki / Markus Thomae

Zwischen Differenzierung und Internationalisierung

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung

1. Einleitung: Organisationales Lernen als Forschungsgegenstand 1
2. Theoretische Grundlagen 3
3. Neuere Entwicklungen der Forschung 5
4. Fazit und Ausblick 13

Literatur 17

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Veröffentlichungen zu OL 1
Abbildung 2: OL-Schulen und -Basiskonzepte 4
Abbildung 3: Neuere Entwicklungen der OL-Forschung 12

Zusammenfassung

Seit ungefähr 10 Jahren läßt sich ein deutlich steigendes Interesse an Fragen des organisationalen Lernens feststellen. Damit einher geht nicht nur eine Internationalisierung der Forschung auf diesem Gebiet, sondern auch deren Differenzierung in eine eher konzeptionelle und in eine eher angewandte Richtung. Anliegen dieses Artikels ist es, diese neueren Trends in der Forschung zum organisationalen Lernen darzustellen.

Im Hinblick auf die Theoriebildung sind Weiterentwicklungen bereits vorliegender Ansätze zu beobachten. Eine kognitive Schule kann von einer adaptiven Schule unterschieden werden. Das gilt insbesondere für die Forschung in USA. Darüber hinaus lassen sich aber auch andere Herangehensweisen ausmachen: In Europa wird organisationales Lernen neuerdings auch vor dem Hintergrund der Systemtheorie und des Konstruktivismus diskutiert.

Im Hinblick auf die Theorieanwendung ist es in erster Linie die U.S.-amerikanische Forschung, die bereits eine Reihe von Ergebnissen vorgelegt hat. Dabei ist das Maß der Anwendungsorientierung unterschiedlich groß. Es reicht von bloßen Heuristiken bis zu Gestaltungsansätzen. Thematische

Schwerpunkte bilden die Zusammenhänge von organisationalem Lernen und strategischem Management, Führung sowie Personalmanagement. Im Gegensatz dazu ist die anwendungsorientierte Forschung in Europa noch vergleichsweise wenig verbreitet. Allenfalls der Zusammenhang von OL und Personalmanagement spielt bereits eine größere Rolle.

Neben der zunehmenden Differenzierung gibt es aber auch übergreifende Entwicklungen. Eine Konzeption OLs auf die Forschung selbst angewandt lassen sie sich als Ergänzung, Austausch und Absicherung OL-bezogenen Wissens beschreiben. Auf allen drei Ebenen ergibt sich auch für die zukünftige Auseinandersetzung mit OL 'Lernbedarf'.

Seite 1

1. Einleitung: Organisationales Lernen als Forschungsgegenstand

Organisationales Lernen (OL) gehört seit einiger Zeit zu den am meisten diskutierten Themen in der Managementlehre.^[1] Es ist allerdings schon seit 30 Jahren Gegenstand sozialwissenschaftlicher, insbesondere organisationstheoretischer, Forschung. Doch erst das Interesse der Managementlehre hat dem Thema eine breitere Aufmerksamkeit verschafft. In den letzten zehn Jahren hat die Forschung 'explosionsartig' zugenommen. Deutlich wird das auch an der exponential steigenden Zahl an Publikationen:

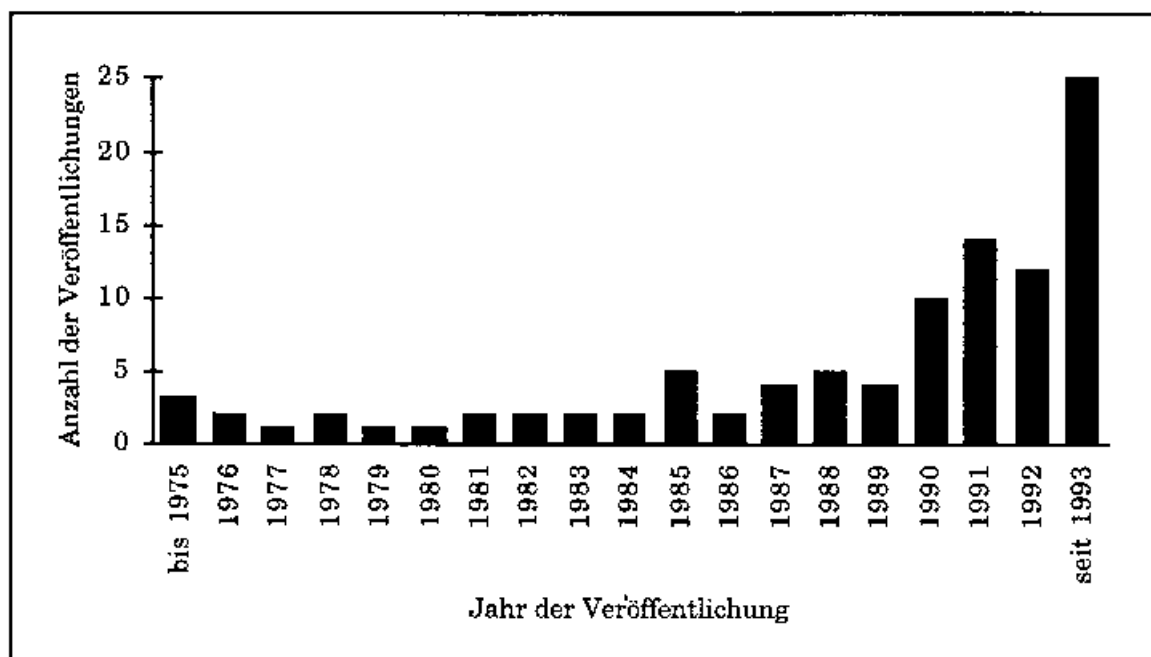


Abbildung 1: Veröffentlichungen zu OL (n = 100)

Abbildung 1: Veröffentlichungen zu OL (n = 100)

Dieses steigende Interesse schlägt sich auch in einer zunehmenden Internationalisierung der Forschung nieder. Bis in die späten 70er Jahre auf die USA begrenzt breitet sich die Diskussion seitdem auch in Europa aus. Dabei traten sowohl Parallelen als auch Unterschiede in der Beschäftigung mit OL auf.

Während die konzeptionellen Grundlagen der OL-Forschung bereits ausführlich dokumentiert sind (vgl. Dixon 1992; Fiol/Lyles 1985; Huber 1991; Shrivastava 1983), liegt noch keine systematische Zusammenstellung dieser neueren Entwicklungen vor. Das soll hier mit dem methodischen 'Rüstzeug' einer Literaturanalyse unternommen werden. Ausgehend von einem Panel mit 100 Texten - 82 seit 1985 - (s. Literaturverzeichnis) soll dies anhand einer Auswahl exemplarischer Artikel geschehen. Sie werden, den beiden Haupttrends der Forschung folgend, unter zwei Aspekten zusammengefaßt:

- a) Differenzierung der Forschung in *Theoriebildung* und *Theorieanwendung*
 - b) Internationalisierung der Forschung und die damit verbundene Entstehung einer *U.S.-amerikanischen* und einer *europäischen Perspektive*.
-

2. Theoretische Grundlagen

Für die Forschung im Bereich von OL sind eine Handvoll Ansätze von zentraler Bedeutung. Bildlich könnte man sie als Landkarten bezeichnen, die dazu dienen, das Untersuchungsgebiet zu erschließen. In Anlehnung an eine von SHRIVASTAVA (vgl. 1983) entwickelte Strukturierung können drei Perspektiven unterschieden werden:

- MARCH und OLSEN (vgl. 1975) beschreiben OL als *Verhaltensanpassung auf organisationaler Ebene*,
- ARGYRIS und SCHÖN (vgl. 1978) als *Veränderung organisationaler Verhaltensmuster*,
- DUNCAN und WEISS (vgl. 1979) als *Weiterentwicklung des organisationalen Wissens*.^[2]

Sie können noch ergänzt werden um einen vierten Ansatz:

- DAFT und HUBER (vgl. 1987) verstehen OL als *Informationsverarbeitung auf organisationaler Ebene*.

Bis auf den Ansatz von MARCH und OLSON, der Lernprozesse an manifestiertem Verhalten mißt, ziehen alle anderen Konzeptionen eine zusätzliche Analyseebene ein, so daß die direkte Verbindung von Lernen und Verhalten aufgehoben wird. Das korreliert mit einer Entwicklung im Bereich der individuellen Lerntheorien. Auch dort findet seit einigen Jahren der Übergang zu komplexeren Modellen statt: *Behavioristische* werden von *kognitiven Lerntheorien* abgelöst (vgl. Zimmer 1987, 47 ff.). Entsprechend lassen sich noch einmal zwei Hauptströmungen der OL-Forschung zusammenfassen.

Die erste, eine adaptive Schule, geht auf MARCH und OLSONs Ansatz zurück. Implizit liegt ihr ein behavioristisches Lernverständnis zugrunde. OL verläuft nach dem Prinzip des Stimulus-Response-Modell und bedeutet eine Verhaltensänderung als Reaktion auf einen bestimmten Umweltreiz. Dies vollzieht sich als Abfolge von Trial and Error, bis eine verbesserte Adaption erreicht ist.

Daneben gibt es eine kognitive Schule. Ihr können die Ansätze von ARGYRIS und SCHÖN, DUNCAN und WEISS sowie DAFT und HUBER zugeordnet werden. Die Veränderung mentaler Strukturen, die zwischen Reiz und Reaktion treten, wird zum eigentlichen Merkmal von OL. Allen gemeinsam ist also ein - zumindest implizit - kognitives Lernverständnis. Unterschiede treten abgesehen vom bereits angesprochenen *OL-Verständnis* (-> Was ist OL?) auch in den Kategorien *Lernobjekt* (-> Was wird gelernt?) und *Lernprozeß* (-> Wie wird gelernt?) auf:

ARGYRIS und SCHÖN gehen von Handlungstheorien ("theories of action") aus, Verhaltensmustern, die sich in einer Organisation herausgebildet haben. Ihre Veränderung in Form von Lernprozessen findet entweder evolutionär ("single-loop learning") oder revolutionär ("double-loop learning") statt.

DUNCAN und WEISS vertreten einen Ansatz, der organisationsweit geteilte Wissensbestände in den Mittelpunkt stellt. OL kann sich in deren Ergänzung ("obtaining new knowledge"), Austausch ("replacing knowledge") oder Absicherung ("supporting knowledge") vollziehen.

DAFT und HUBER zufolge setzt OL an den Informationen an, die eine Organisation sammeln ("information acquisition"), verteilen ("information distribution") und interpretieren (information interpretation") muß.

Eine Systematisierung der beiden Schulen und der dazugehörigen vier OL-Basiskonzepte sieht danach folgendermaßen aus:

	Adaptive Schule	Kognitive Schule		
	March & Olsen (1975)	Argyris & Schön (1978)	Duncan & Weiss (1979)	Daft & Huber (1987)
OL-Verständnis	Verhaltensanpassung	Veränderung von Verhaltensmustern	Weiterentwicklung org. Wissens	org.weite Informationsverarbeitung
Lernobjekt	Verhalten	Handlungstheorien	Wissensbestände	Informationen aus der Umwelt
Lernprozeß	Trial and Error	2 qualitativ unterschiedliche Lernstufen	Wissenserwerb, -austausch, -absicherung	3 Phasen der Informationsverarbeitung

Abb. 2: OL-Schulen und -Basiskonzepte

3. Neuere Entwicklungen der Forschung

Die neuere OL-Forschung verwendet die vier Basiskonzepte, um das Bild noch einmal aufzugreifen, als Landkarten, die dazu dienen, das Untersuchungsgebiet zu erkunden. Weiterentwicklungen treten im übertragenen Sinn als Verfeinerungen des kartografischen Wissens über das Gebiet OL auf. Dies vollzieht sich in zwei unterschiedlichen Richtungen: Zum einen wird die Beschäftigung auf einer

konzeptionellen Ebene vorangetrieben (vergleichbar der Einarbeitung neuer topografischer Daten in die vorhandenen Landkarten). In diesem Zusammenhang wollen wir von der *Theoriebildung* sprechen. Zum anderen wird OL aber auch in bestimmte thematische Zusammenhänge gestellt (vergleichbar unterschiedlichen Gesichtspunkten, nach denen Landkarten als Klima-, Auto- oder Wanderkarten erstellt werden können). Hier soll von der *Theorieanwendung* die Rede sein.

Als Folge der Internationalisierung der Forschung sind diese Entwicklungen nicht auf die USA beschränkt geblieben. In Europa und hier wiederum besonders in Deutschland und England hat die Beschäftigung mit OL ein beträchtliches Ausmaß erreicht. Damit verbunden ist auch eine allmähliche Abkopplung von der lange Zeit tonangebenden U.S.-amerikanischen Forschung. Innerhalb der Debatte macht sich deshalb immer stärker neben einer *u.s.-amerikanischen Perspektive* eine eigenständige *europäische Perspektive* bemerkbar.

Theoriebildung

... aus U.S.-amerikanischer Perspektive

Die konzeptionelle Debatte verläuft in den USA nach wie vor entlang der Routen, die durch die vier Basiskonzepte vorgegeben wurden. Dabei werden bestimmte Teilaspekte aufgegriffen und die von dort bereits vorliegenden Aussagen differenziert. Im wesentlichen geschieht das in den drei angesprochenen Kategorien *OL-Verständnis*, *Lernobjekt* und *Lernprozeß*.

In Bezug auf das OL-Verständnis hat sich in den letzten Jahren eine kognitive Sicht durchgesetzt. Innerhalb dieser Perspektive dominiert

Seite 6

wiederum eine Herangehensweise, die sich an der Konzeption von ARGYRIS und SCHÖN orientiert. Allen Ansätzen gemeinsam ist die Vorstellung von der Veränderung organisationaler Verhaltensmuster. Allerdings werden auch Differenzierungen vorgenommen. So gewinnt neben der 'klassischen' Sichtweise, die ihr Augenmerk auf die Entwicklung der Verhaltensmuster legt (vgl. McGill/Slocum 1993, Simonin/Helleloid 1993), zunehmend eine weitere an Bedeutung, die bereits deren Zustandekommen in den Lernprozeß einbezieht (vgl. Shrivastava/Grant 1985, Slepian 1993). Dabei wird auch auf mikropolitische Erklärungsmuster zurückgegriffen, wodurch OL die Komponente eines Aushandlungsprozesses zwischen unterschiedlichen "Parteien" in einer Organisation bekommt (vgl. Huff/Chappell 1993).

Neben dem an ARGYRIS und SCHÖN orientierten Verständnis treten die anderen Sichtweisen von OL in den Hintergrund. Allerdings lassen sich im Hinblick auf den von DUNCAN und WEISS etablierten wissensorientierten Ansatz ähnliche Beobachtungen treffen: Auch hier differenziert sich neben dem Verständnis, das auf die Entwicklung organisationsweiter Wissensbestände abhebt, ein weiteres aus, das deren Entstehung in den Mittelpunkt rückt (vgl. Bierly 1993, Garvin 1993). Der informationsorientierte Ansatz DAFT und HUBERs erfährt Weiterentwicklungen im Hinblick auf die genauere Identifizierung einzelner Phasen der Informationsverarbeitung. Das führt u.a. zum Miteinbeziehen des Vorgangs der Informationsspeicherung im "organisationalen Gedächtnis". (Vgl. Dixon 1992)

Im Gegensatz zu diesen kognitiven Ansätzen scheint die adaptive Schule innerhalb der OL-Forschung allmählich an Bedeutung zu verlieren. Nur noch wenige Autoren orientieren sich an MARCH und OLSENs Ansatz (vgl. Lounamaa/March 1987, Levinthal/March 1991). Darüberhinaus setzen sich auch innerhalb dieser Schule zunehmend komplexere Modelle der Verhaltensanpassung durch (vgl. Levinthal/March 1994, March 1991), die sie insgesamt in die Nähe der kognitiven Perspektive auf OL rücken.

Deutliche Weiterentwicklungen im Hinblick auf den Bezugspunkt organisationaler Lernprozesse, das Lernobjekt, lassen sich deshalb auch nur in der kognitiven Schule feststellen. (In der adaptiven Schule fällt er

Seite 7

zwangsläufig weg, da sich OL unmittelbar in Verhalten äußert.) Entsprechend der Dominanz der an ARGYRIS und SCHÖN orientierten Ansätze handelt es sich dabei um 'Spielarten' organisationaler Verhaltensmuster. Die Unterschiede sind nur minimal, unabhängig davon, ob es sich um "mental models" (vgl. Senge/Sterman 1992), "frames of reference" (vgl. Shrivastava/Grant 1985) oder "organization-wide understandings" (vgl. Huff/Chappell 1993) handelt.

Im Hinblick auf Aussagen zum Lernprozeß entwickelt sich die Forschung in zwei Richtungen:

Zum einen werden unterschiedliche Ausprägungen, in denen OL auftreten kann, untersucht. Bei diesem strukturorientierten Herangehen dominiert die kognitive Schule und hier wiederum Ansätze, die sich auf ARGYRIS und SCHÖN beziehen. Im Mittelpunkt steht die Qualität von OL-Prozessen, die ihren Ausdruck in unterschiedlichen Lernstufen findet. Sie werden üblicherweise analog zu evolutionärer und revolutionärer Veränderung gebildet. Entsprechend wird neben der gängigen, von ARGYRIS und SCHÖN selbst eingeführten, Unterscheidung von "single-"/"double-loop learning" auch von "lower"/"higher level learning" (vgl. Lant/Mezias 1988) oder "adaptive"/"generative learning" (vgl. Senge 1990a) gesprochen. Inhaltlich verbinden sich damit aber keine neuen Vorstellungen: Im einen Fall geht es um OL, das auf (bloße) Anpassung zielt, im anderen um solches, das zu fundamentalen Veränderungen führt. Qualitätsunterschiede hinsichtlich des Lernprozesses sind mittlerweile allerdings auch Gegenstand von Publikationen, die der adaptiven Schule zuzurechnen sind (vgl. Levinthal 1991; Levitt/March 1988). Die Differenzierung der beiden OL-Formen "exploitation", dem Ausschöpfen vorhandener Verhaltenspotentiale, und "exploration", dem Erschließen neuer Verhaltenspotentiale, kann als Annäherung an kognitive Vorstellungen von OL betrachtet werden (vgl. March 1991).

Aus einer prozeß-orientierten Perspektive werden dagegen die einzelnen Phasen im Verlauf von OL untersucht. Hier wird häufig auf DAFT und HUBER Bezug genommen. Dabei geht es im wesentlichen darum, die bereits identifizierten Schritte im Prozeß der Informationsverarbeitung weiter zu differenzieren und gegebenenfalls zu ergänzen. So unterscheidet DIXON (vgl. 1992) neben den bekannten Phasen "Informations-Sammlung", "-Verteilung"

Seite 8

und "-Interpretation" noch die des "Verstehens" ("making meaning"), der "Erinnerung" ("organizational memory") und der "Wiederverwendung von Informationen" ("retrieving information"). Eine weitere Facette bilden Modelle, die den Lernprozeß um den Aspekt des (aktiven) Vergessens bereichern. Sie stellen dem grundsätzlichen 'Neu'-Lernen das "Verlernen" ("un-learning") alter Verhaltensmuster voran (vgl. Hedberg 1981, McGill/Slocum 1993, Nystrom/Starbuck 1984).

... aus europäischer Perspektive

In Europa setzte die Auseinandersetzung mit OL in den frühen 80er Jahren ein.^[3] Man konnte also auf die Ergebnisse von rund 20 Jahren konzeptioneller 'Vorarbeit' in den USA zurückgreifen. Dementsprechend sind die Artikel aus dieser Zeit noch geprägt von der starken Anlehnung an die U.S.-

amerikanische Forschung. Das Augenmerk der meisten Veröffentlichungen liegt darauf, die in den USA bereits intensiv geführte Debatte um OL auch für den europäischen Raum zu erschließen. Hauptsächlich referieren sie die von dort vorliegenden Basiskonzepte. Die kognitive Schule wird dabei deutlich stärker rezipiert als die adaptive Schule; und dabei wiederum besonders der Ansatz von ARGYRIS und SCHÖN. V.a. deren Unterscheidung von Lernstufen wird in vielen dieser frühen Veröffentlichungen zu OL aufgegriffen.

Spätestens mit Ende der 80er Jahre setzte dann allerdings eine nächste Phase ein. Gerade auf konzeptioneller Ebene hat die europäische Forschung seitdem ein eigenes Profil gewonnen. Das zeichnet sich auch ab in der Loslösung von den U.S.-amerikanischen Basiskonzepten. Damit verbunden ist eine stärker paradigmatisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit OL. Während in den USA ein metaphorisches Verständnis überwiegt (vgl. Kapitel 2), wird in einer Reihe europäischer Beiträge nach einer eigenständigen Konzeptionalisierung von OL gesucht, die keine Rückgriffe auf Theorien individuellen Lernens macht. Zwei unterschiedliche theoretische Bezugsrahmen scheinen das 'Material' dazu liefern zu können: die *Systemtheorie* und der *Konstruktivismus*.

Seite 9

Aus der systemtheoretischen Perspektive stellen Lernprozesse die Schlüsselgröße zur Anpassung an eine komplexe Umwelt dar: Organisationen sind als soziale Systeme permanent gefordert, Außenkomplexität in Binnenkomplexität zu überführen. Dabei werden die operationsleitenden Strukturen eines solchen Systems 'lernend' ausdifferenziert. Dies vollzieht sich ausschließlich auf sozialer Ebene: Organisationales Lernen konstituiert sich über Kommunikation und verläuft prinzipiell unabhängig von individuellem Lernen (vgl. Reinhardt 1993; Schreyögg/Noss 1995).

Ein anderes Verständnis ergibt sich aus konstruktivistischer Perspektive: Ausgangspunkt ist hier die Annahme, daß es sich bei Organisationen um Räume gemeinsam geteilter Wirklichkeitskonstruktionen handelt. OL zeigt sich dann im Angleichen dieser 'kollektiven Landkarten' an die wahrgenommenen Veränderungen in der Umwelt. Einerseits weist ein konstruktivistisches OL-Verständnis darin Berührungspunkte mit kognitiven Ansätzen auf. Andererseits unterscheidet es sich von diesen dadurch, daß es von der subjektiven Konstruktion (und nicht dem objektiven Vorhandensein) der Umwelt ausgeht (vgl. Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li 1994).

Neben den schon vorhandenen (Basis-) Konzepten OLs entstehen also zwei weitere Ansätze:

- OL als *eigendynamische Komplexitätssteigerung organisierter Sozialsysteme*,
- OL als *Angleichen der organisationsweiten Wirklichkeitskonstrukte*.

Kennzeichnend für beide Ansätze ist, daß es sich um formale Modelle handelt, die strukturelle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen OLs liefern. Sie machen jedoch keine inhaltlichen Aussagen. Dementsprechend ist es möglich, bereits vorhandene, in einem anderen konzeptionellen Bezugsrahmen entstandene Erkenntnisse der OL-Forschung zu integrieren. Das gilt beispielsweise im Anschluß an DUNCAN und WEISS für die unterschiedlichen Formen, in denen die Ausdifferenzierung von Systemstrukturen auftreten kann (vgl. Pautzke 1988) oder die Vorstellung von "single-" und "double-loop learning" aufgreifend für deren Ausmaß (vgl. Weber 1995).

Seite 10

Theorieanwendung

... aus U.S.-amerikanischer Perspektive

Seit Mitte der 80er Jahre hat die OL-Forschung in den USA verstärkt eine anwendungsorientierte Richtung bekommen. Dabei nimmt das Ausmaß des Gestaltungsbezugs unterschiedliche Formen an: Es kann sich um bloße *Gestaltungsheuristiken*, bereits methodisch ausgeformte *Gestaltungsempfehlungen* oder aber um *Gestaltungsansätze* handeln. In den ersten beiden Fällen werden unterschiedlich systematisch Gestaltungsbezüge aus konzeptionellen Überlegungen zu OL abgeleitet. Dagegen wird im dritten Fall OL selbst als Managementkonzept behandelt und nicht, wie in den ersten beiden, als Organisationsphänomen. Dieser Unterschied zeigt sich auch darin, daß in diesem Zusammenhang i.d.R. anstelle von OL der Begriff der "Learning Organization" verwandt wird.^[4]

Thematisch dominieren drei Fragestellungen: der Zusammenhang von *OL und strategischem Management*, von *OL und Führung* und von *OL und Personalmanagement*.

Der Zusammenhang von OL und strategischem Management nimmt in der anwendungsorientierten Forschung eine herausragende Stellung ein. Das gilt sowohl quantitativ (-> Anzahl der Beiträge) als auch qualitativ (-> Forschungsergebnisse). Der Fokus der Auseinandersetzung wird dabei unterschiedlich gesetzt: Auf der einen Seite werden strategische Managementkonzepte entwickelt, bei denen die OL-Kompetenz den entscheidenden Erfolgsfaktor eines Unternehmens bildet (vgl. Bierly 1993; McGill/Slocum/Lei 1994). Auf der anderen Seite wird der Bedeutung, die strategische Entscheidungen für OL haben können, nachgegangen (vgl. Bouwen/Fry 1991; Lant/Mezias 1990).

Eine Reihe von Beiträgen beschäftigt sich auch mit dem Zusammenhang von OL und Führung. V.a. die Rolle des Managers, die im Zusammenhang mit OL neu definiert werden muß, wird näher beleuchtet. Sie kann mit einer Auslöser- und Förderer-Funktion (von Lernprozessen) beschrieben werden. I.d.R.

Seite 11

geschieht das anhand von Kriterienkatalogen, an denen sich ein solches Führungsverständnis ausrichten muß. Häufig genannte Punkte sind die Umstellung von der Ergebnis- zur Prozeß-Orientierung, systemisches Denken oder die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Grundhaltungen (vgl. McGill/Slocum/Lei 1992; Senge 1990).

Ein letztes wichtiges Forschungsfeld bildet der Zusammenhang von OL und Personalmanagement. Die Vorstellung, die sich dahinter verbirgt, ist, daß die Mitarbeiter im Rahmen von OL eine zentrale Rolle als "learning agents" einnehmen (vgl. Argyris/Schön 1978). Dementsprechend zielt die Auseinandersetzung darauf ab, Vorschläge für ein 'lernförderliches' Personalmanagement zu entwickeln (vgl. Pucik 1988). Im Rahmen dieser Maßnahmen wird der Personalentwicklung als Feld individueller Lernprozesse besondere Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Dixon 1992; Argyris 1993).

... aus europäischer Perspektive

Entsprechend der zeitlichen Verzögerung, mit der die Beschäftigung mit OL in Europa einsetzte, befindet sich die anwendungsorientierte Forschung auf diesem Gebiet erst 'in den Startlöchern'. Stärker als in den USA überwiegen hier noch *Gestaltungsheuristiken*. Systematische *Gestaltungsempfehlungen* sind selten. Allerdings findet in den letzten Jahren jenes Verständnis, das OL unter dem Begriff der "learning organization" als *Gestaltungsansatz* behandelt, in einer eher populärwissenschaftlichen Ausprägung rasante Verbreitung (vgl. Sattelberger 1991; Sattelberger/Scholz 1991).

Im Gegensatz zur U.S.-amerikanischen Forschung lassen sich weniger deutlich thematische Schwerpunkte ausmachen. Auch das dürfte eine Folge der noch nicht so fortgeschrittenen

Anwendungsorientierung sein. Allenfalls der Zusammenhang von OL und Personalmanagement findet bereits größeres Interesse. Die Argumentation verläuft dabei ähnlich wie in der U.S.-amerikanischen Forschung: Auch hier steht die Rolle der Personalentwicklung im Mittelpunkt (vgl. Pawlowsky 1992; Sackmann 1990). Der Zusammenhang von OL und strategischem Management oder von OL und Führung wird dagegen nicht sonderlich berücksichtigt.

Seite 12

Eine Besonderheit der anwendungsorientierten OL-Forschung in Europa zeichnet sich allerdings ab: Während in den USA OL v.a. infolge der immer stärkeren 'Einverleibung' durch die Managementlehre fast ausschließlich im Unternehmenskontext betrachtet wird, stellt in Europa auch der Non-Profit-Sektor ein wichtiges Untersuchungsfeld dar. Beispiele dafür sind OL in Krankenhäusern (vgl. Betz 1991) oder in Kommunalverwaltungen (Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li 1994).

Faßt man diese Weiterentwicklungen im Bereich der Theoriebildung und -anwendung in der U.S.-amerikanischen und europäischen Forschung zusammen, ergibt sich folgende Matrix:

	U.S.-amerikanische Perspektive	Europäische Perspektive
Theoriebildung	Weiterentwicklung der Basiskonzepte im Bereich von <ul style="list-style-type: none"> • OL-Verständnis • Lernobjekt • Lernprozeß 	Import der Basiskonzepte, Entwicklung neuer OL-Ansätze: <ul style="list-style-type: none"> • OL als eigendynamische Komplexitätssteigerung (<i>Systemtheoretische Perspektive</i>) • OL als Veränderung org. Wirklichkeitskonstrukte (<i>Konstruktivistische Perspektive</i>)
Theorieanwendung	Gestaltungsheuristiken, Gestaltungsempfehlungen, Gestaltungsansätze ... auf den Gebieten <ul style="list-style-type: none"> • OL u. strat. Management • OL u. Führung • OL u. Personal 	V.a. Gestaltungsheuristiken ... auf dem Gebiet <ul style="list-style-type: none"> • OL u. Personal (mit besonderem Fokus auf dem Non-Profit-Bereich)

Abb. 3: Neuere Entwicklungen der OL-Forschung

Seite 13

4. Fazit ...

Anliegen dieses Artikels war, die neueren Trends in der OL-Forschung darzustellen. Deren Hauptmerkmal ist die zunehmende Differenzierung der Debatte. Sie äußert sich auch in der

Internationalisierung der Forschung.

Im einzelnen sehen die Ergebnisse folgendermaßen aus:

1. Vier Basiskonzepte bilden den Ausgangspunkt der OL-Forschung. Sie beschreiben OL als Verhaltensanpassung, Veränderung von Verhaltensmustern, Weiterentwicklung von Wissensbeständen oder Informationsverarbeitung. Mit Hilfe dieser 'Landkarten' entwickelte sich die Forschung in den Dimensionen "Theoriebildung" und "-anwendung" weiter. Gleichzeitig setzte eine zunehmende Internationalisierung ein, deren Ergebnis eine spezifische U.S.-amerikanische und europäische Perspektive bei der Beschäftigung mit OL ist.
2. In den USA wird die OL-Forschung nach wie vor von der Auseinandersetzung mit den Basiskonzepten bestimmt. Weiterentwicklungen treten entweder innerhalb dieser Ansätze durch die Betrachtung einzelner Teilaspekte (-> Lernobjekt, Lernprozeß) auf oder durch deren Diskussion im Managementkontext. Hier dominieren Fragen aus den Bereichen des strategischen Management, der Personalarbeit und der Führung.
3. Im Gegensatz zu den USA ist die anwendungsorientierte OL-Forschung in Europa noch wenig verbreitet. Stattdessen verläuft die Debatte stärker theoretisch ausgerichtet. Das mündete bisher in zwei neuen Ansätzen, OL zu konzeptionalisieren: Aus der Perspektive der Systemtheorie wird OL als eigendynamische Komplexitätssteigerung interpretiert, aus Perspektive des Konstruktivismus als Veränderung von Wirklichkeitskonstruktionen.

Neben der zunehmenden Differenzierung lassen sich aber auch übergreifende Entwicklungen feststellen. Auch die Entwicklung der Forschung und der damit verbundene Wissenserwerb über OL können als kollektiver Lernprozeß gedeutet werden. Es stellt sich also die Frage: Wie lernt die OL-Forschung selbst? Und welche - zumindest impliziten - Lernformen zeichnen sich ab?

Seite 14

Eine Antwort darauf kann man im Rückgriff auf den Ansatz von DUNCAN und WEISS finden. Demzufolge sind drei Formen denkbar, nach denen sich die Wissensbestände über OL verändern können: durch *Ergänzung*, *Austausch* oder *Absicherung OL-bezogenen Wissens*.

Von der Ergänzung OL-bezogenen Wissens kann man in den Fällen sprechen, wo die Forschung bewußt an die bereits vorhandenen Basiskonzepte OLs anknüpft und diese in eine bestimmte Richtung weiterentwickelt. Das kann sowohl auf Ebene der Theoriebildung sein und zwar in Form einer Differenzierung des vorhandenen Wissens, als auch auf Ebene der Theorieanwendung durch Spezifizierung im Zusammenhang mit einem Praxisproblem.

Diese beiden Ausprägungen zusammengenommen bildet das Lernen durch Wissens-Ergänzung die Hauptströmung innerhalb der OL-Forschung. Man kann in Anlehnung an ARGYRIS und SCHÖN auch von "single-loop learning" sprechen, denn die Grundannahmen über OL bleiben bestehen; sie werden lediglich in ihrer Aussagekraft verbessert.

Seltener kommt das Lernen durch Austausch OL-bezogenen Wissens vor. Dabei handelt es sich um Entwicklungen, die jeweils mit einer Richtungsänderung im Gang der OL-Diskussion verbunden sind. Sie vollziehen sich auf Ebene der Theoriebildung und treten immer dann auf, wenn ein neuer Ansatz, OL zu konzeptionalisieren, in die Debatte geworfen wird. Vorhandene Grundannahmen werden also fundamental geändert, so daß man ARGYRIS und SCHÖN folgend in diesem Fall von "double-loop learning" sprechen kann.

Nach einer Phase, die bis Ende der 70er Jahre dauerte und in der drei der vier Basiskonzepte (March/Olsen 1975, Argyris/Schön 1978, Duncan/Weiss 1979) publiziert wurden, ist es in den letzten Jahren selten zu solchen 'Lernschüben' gekommen. Eine fundamentale Veränderung in den OL-

bezogenen Wissensbeständen stellen nur der systemtheoretische und der konstruktivistische Ansatz OLs dar.

Als Lernen durch Absicherung OL-bezogenen Wissens kann die empirische Forschung gelten. Bestehende Konzeptionen OLs werden untersucht und validiert. Die Fortschritte auf diesem Gebiet sind am geringsten: Eine

Seite 15

empirische Beschäftigung mit OL hat bisher selten stattgefunden. Am häufigsten kommen noch illustrative Beispiele vor (vgl. Senge 1990a), wobei Fallstudien (vgl. Meyers 1990) schon nicht mehr die Regel sind. Systematische Untersuchungen gibt es kaum. In den wenigen Fällen halten sich Sekundäranalysen, also 'Re-Interpretationen' bereits vorhandenen Materials (vgl. Argote/Beckman/Epplé 1990), und Primäranalysen neu erhobener Daten (vgl. Simonin/Helleloid 1994) die Waage.

... und Ausblick

Aus diesen Beobachtungen ergeben sich allerdings auch Konsequenzen für die zukünftige OL-Forschung. Hier lautet die Frage also: Wie *sollte* die OL-Forschung (in Zukunft) lernen? Auch dazu kann man wieder auf die Konzeption von DUNCAN und WEISS zurückgreifen und die Frage entsprechend differenzieren: Wo sollte die OL-Forschung durch *Ergänzung*, wo durch *Austausch* und wo durch *Absicherung OL-bezogenen Wissens* lernen?

Die Ergänzung OL-bezogenen Wissens sollte auch in Zukunft in den beiden Dimensionen "Theoriebildung" und "-anwendung" verlaufen. Auf konzeptioneller Ebene dürfte allerdings weniger die Weiterentwicklung der einzelnen OL-Ansätze von Bedeutung sein, als vielmehr Versuche, die bereits vorhandenen Konzepte in einen übergeordneten Zusammenhang zu stellen. Dabei ist gleichermaßen an eine Integration in Überlegungen zu einer 'Kognitiven Theorie der Organisation' zu denken, als auch eine Verbindung mit allgemeinen Modellen organisationalen Wandels. Auf anwendungsorientierter Ebene könnte die Rolle von Teams als Grundeinheit sozialen Lernens in Organisationen ein Forschungsfeld liefern. Das gleiche gilt für die Bedeutung, die "kognitiven Sensoren" wie betrieblichen Frühwarnsystemen oder Management Informations Systemen im Rahmen von OL zukommt. Eine Verbindung beider Ebenen läge in der Auseinandersetzung mit Fragen 'inter- organisationaler' Lernprozesse, wie sie beispielsweise für strategische Allianzen und Joint Ventures aber auch vor dem Hintergrund des Benchmarking denkbar sind.

Seite 16

Ein Austausch OL-bezogenen Wissens, also das grundsätzliche Überdenken der vorhandenen Ansätze, kann zwei Formen annehmen: Zum einen ist die Suche nach weiteren Konzeptionen OLs denkbar. Konsequenterweise müßte dies einen Reflex auf Mängel der bestehenden Ansätze darstellen. Hier kann man beispielsweise an ein stärker organisationstheoretisches Herangehen denken, da dieser Aspekt OLs bisher weitgehend vernachlässigt wurde. Zum anderen ist aber auch eine grundsätzliche Neuausrichtung der Debatte denkbar, die auf eine kritische(re) Auseinandersetzung mit OL zielt. Mögliche Fragestellungen wären Grenzen oder Probleme OLs. Insbesondere ein konstruktivistisches Verständnis legt eine solche Relativierung nahe.

Im Bereich des Lernens durch Absicherung OL-bezogenen Wissens, also der empirischen Forschung, herrscht der größte Nachholbedarf. Eine Ursache mag darin liegen, daß es der OL-Forschung bisher an einer allgemein akzeptierten Theorie fehlt. Entsprechend schwierig stellt sich dann ein 'klassisches' hypothesen-testendes Verfahren dar. Gleichzeitig ist gerade diese 'empirische Lücke' aber wieder eine Ursache für das Fehlen einer einheitlichen Theorie OLs. Ein Ausweg aus diesem Dilemma kann in einer induktiven Vorgehensweise liegen. Ein solches Verfahren setzt bei der Beschreibung des empirischen Phänomens an und arbeitet sich zur Formulierung von Hypothesen vor (vgl. Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li 1994). So liefert es auch einen Beitrag zur Verfeinerung der konzeptionellen Grundlagen Ols.

Seite 17

Literatur

- Adler, P./Cole, R. (1993)**, "Designed for Learning - A Tale of Two Auto Plants", Sloan Management Review, Spring, 85 - 94.
- Argote, L./Beckman, S./Epple, D. (1990)**, "The Persistence and Transfer of Learning in Industrial Settings", Management Science, 36, 140 - 154.
- Argyris, C./Schön, D. (1978)**, "Organizational Learning - A Theory of Action Perspective", Reading.
- Argyris, C. (1989)**, "Strategy Implementation - An Experience in Learning", Organizational Dynamics, 18, 5 - 15.
- Argyris, C. (1990)**, "Overcomming Organizational Defenses", Boston.
- Bahlmann, T. (1990)**, "The Learning Organization in a Turbulant Environment", Human Systems Management, 9, 249 - 256.
- Argyris, C. (1993)**, "Education for Leading-Learning", Organizational Dynamics, Winter, 5 - 17.
- Barr, P.S./Stimpert, J.L./Huff, A.S. (1992)**, "Cognitive Change, Strategic Action, and Organizational Renewal", Strategic Management Journal, 13, 15 - 36.
- Beckham, J.D. (1992)**, "Putting Learning to Work", Healthcare Forum Journal, 35, 6, 64 - 70.
- Bergin, R.S./Prusko, G.F. (1990)**, "The Learning Laboratory", Healthcare Forum Journal, 33, 32 - 36.
- Betz, G. (1991)**, "Das Krankenhaus als lernende Organisation", Krankenhaus Umschau, April, 300 - 304.
- Bierly, P. (1993)**, "A Dynamic Capabilities Framework of Business Strategy", paper presented at the Academy of Management Meeting 1993.
- Bouwen, R./Fry, R. (1991)**, "Organizational Innovation as a Social Learning Process", International Studies of Management and Organization, 21, 37 - 51.
- Brown, J.S./Duguid, P. (1991)**, "Organizational learning and Communities-of-Practice - Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation", Organization Science, 2, 40 - 57.
- Burgelman, R.A. (1988)**, "Strategy Making as a Social Learning Process - The Case of Internal Corporate Venturing", Interfaces, 18, 74 - 85.

- Cangelosi, V.E./Dill, W.R. (1965)**, "Organizational Learning - Observations Toward a Theory", *Administrative Science Quarterly*, 10, 175 - 203.
- Carlsson, B./Keane, P./Martin, J.B. (1976)**, "R&D Organizations as Learning Systems", *Sloan Management Review*, March/April, 1 - 15.
- Cohen, W./Levinthal, D. (1990)**, "Absorptive Capacity - A New Perspective on Learning and Innovation", *Administrative Science Quarterly*, 35, 128 - 152.
- Cyert, R.M./March, J.G. (1963)**, *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs.
- Daft, R./Huber, G. (1987)**, "How Organizations Learn - A Communication Framework", *Research in the Sociology of Organizations*, 5, 1 - 36.
- De Geus, A.P. (1988)**, "Planning as Learning", *Harvard Business Review*, March/April, 70 - 74.
- Dery, D. (1982)**, "Erring and Learning - An Organizational Analysis", *Accounting, Organizations and Society*, 7, 217 - 223.
- Diamond, M. (1986)**, "Resistance to Change - A Psychoanalytic Critique of Argyris and Schon's Contributions to Organization Theory and Intervention", *Journal of Management Studies*, 23, 543 - 562.
- Dixon, N. (1992)**, "Organizational Learning - A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals", *Human Resource Development Quarterly*, 3, 29 - 49.
- Dodgson, M. (1993)**, "Learning, Trust, and Technological Collaboration", *Human Relations*, 46, 77 - 95.
- Duncan, R./Weiss, A. (1979)**, "Organizational Learning - Implications for Organizational Design", *Research in Organizational Behavior*, 1, 75 - 123.
- Fiol, M./Lyles, M. (1985)**, "Organizational Learning", *Academy of Management Review*, 10, 803 - 813.
- Friedman, V.J./Lipshitz, R. (1992)**, "Teaching People to Shift Cognitive Gears - Overcoming Resistance on the Road to Model II", *Journal of Applied Behavioral Science*, 28, 118 - 136.
- Garrat, B. (1991)**, "Learning is the Core of Organizational Survival - Action Learning is the Key Integrating Process", *Journal of Management Development*, 6, 38 - 44.
- Garvin, D. (1993)**, "Building a Learning Organization", *Harvard Business Review*, July/August, 78 - 91.
- Geißler, H. (1994)**, "Grundlagen des Organisationslernens", Weinheim.
- Glynn, M.A. (1988)**, "Organizational Learning, Insight, Play", paper presented at the Academy of Management Meeting 1988.
- Glynn, M.A./Lant, T.K./Milliken, F.J. (1994)**, "Mapping Learning Processes in Organizations - A Multi-Level Framework Linking Learning and Organizing", working paper.
- Gronhaug, K. (1977)**, "Water to Spain - An Export Decision Analysed in the Context of Organizational Learning", *Journal of Management Studies*, 14, 26 - 33.
- Hedberg, B. (1981)**, "How Organizations Learn and Unlearn", in: Nystrom, P./Starbuck, W. (Eds.), *Handbook of Organizational Design*, Vol. 1, 3 - 27.
- Helleloid, D./Simonin, B.L. (1993)**, "Collaborative Know-How - Can Firms Become More Competent International Collaborators?", paper presented at the Academy of International Business Meeting 1993.

- Herriot, S./Levinthal, D./March, J.G. (1985)**, "Learning from Experience in Organizations", *American Economic Review*, 75, 298 - 302.
- Huber, G. (1991)**, "Organizational Learning - The Contributing Processes and the Literatures", *Organization Science*, 2, 88 - 115.
- Huff, A./Chappell, D. (1993)**, Party Politics' Contribution to Organizational Learning, working paper.
- Hutchins, E. (1991)**, "Organizing Work by Adaptation", *Organization Science*, 2, 14 - 39.
- Issacs, W. N. (1993)**, "Taking Flight - Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning", *Organizational Dynamics*, Autumn, 24 - 39.
- Issacs, W.N./Senge, P.M. (1992)**, "Overcoming Limits to Learning in Computer-Based Learning Environments", *European Journal of Operational Research*, 59, 183 - 196.
- Klein, J. (1989)**, "Parenthetic Learning in Organizations - Toward the Unlearning of the Unlearning Model", *Journal of Management*, 26, 291 - 308.
- Klimecki, R.G./Laßleben, H. (1994)**, "Exploring the Process of Organizational learning - An Empirical Study Using Cognitive Maps and Network Analysis", working paper.
- Klimecki, R.G./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (1994)**, "Zur empirischen Analyse organisationaler lernprozesse im öffentlichen Sektor - Modellbildung und Methodik", in: Bussmann, W. (Hg.), *Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken*, Chur/Zürich, 9 - 37.
- Klimecki, R.G./Probst, G. (1993)**, "Interkulturelles Lernen", Haller, M. et al. (Hg.), *Globalisierung der Wirtschaft - Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*, Bern/Stuttgart, 243 - 272.
- Kofman, F./Senge, P. (1993)**, "Communities of Commitment - The Heart of Learning Organizations", *Organizational Dynamics*, Autumn, 5 - 23.
- Lant, T.K. (1994)**, "Computer Simulationss of Organizations as Experiential Learning Systems - Implications for Organization Theory", in: Carley, K./Prietala, M. (Eds.), *Computational Organization Theory*, Hillsdale, 195 - 215.
- Lant, T.K./Mezias, S.J. (1988)**, "A Learning Model of Organizational Convergence and Reorientation", working paper.
- Lant, T.K./Mezias, S. (1990)**, "Managing Discontinuous Change - A Simulation Study of Organizational Learning and Entrepreneurship", *Strategic Management Journal*, 11, 147 - 179.
- Lant, T.K./Montgomery, D. (1987)**, "Learning from Strategic Success and Failure", *Journal of Business Research*, 15, 503 - 517.
- Lee, S./Courtney, J.F./O'Keefe, R.M. (1992)**, "A System for Organizational Learning Using Cognitive Maps", *OMEGA*, 20, 23 - 36.
- Levinthal, D. (1991)**, "Organizational Adaptation and Environmental Selection - Interrelated Processes of Change", *Organization Science*, 2, 140 - 145.
- Levitt, B./March, J.G. (1988)**, "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology*, 14, 319 - 340.
- Lounamaa, P.H./March, J.G. (1987)**, "Adaptive Coordination of a Learning Team", *Management Science*, 33, 107 - 123.

- Lyles, M./Schwenk, C. (1992)**, "Top Management, Strategy, and Organizational Knowledge Structures", *Journal of Management Studies*, 29, 155 - 174.
- Manz, C.C./Sims, H.P. (1981)**, "Vicarious Learning - The Influence of Modeling on Organizational Learning", *Academy of Management Review*, 6, 105 - 113.
- March, J.G. (1991)**, "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", *Organization Science*, 2, 71 - 87.
- March, J.G./Levinthal, D. (1994)**, "The Myopia of Learning", working paper.
- March, J.G./Olsen, J.P. (1975)**, "The Uncertainty of the Past - Organizational Learning under Ambiguity", *European Journal of Political Research*, 3, 147 - 171.
- March, J.G./Olsen, J.P. (1976)**, "Organizational Learning and the Ambiguity of the Past", March, J.G./Olsen, J.P., *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, 54 - 67.
- McGill, M.E./Slocum, J.W./Lei, D. (1992)**, "Management Practices in Learning Organizations", *Organizational Dynamics*, Summer, 5 - 17.
- McGill, M./Slocum, J.W. (1993)**, "Unlearning the Organization", *Organizational Dynamics*, Autumn, 67 - 79.
- Meyers, P. (1990)**, "Non-Linear Learning in Large Technological Firms - Period Four Implies Chaos", *Research Policy*, 19, 97 - 115.
- Mumford, A. (1991)**, "Individual and Organizational Learning", *Industrial and Commercial Training*, 23, 24 - 31.
- Nonaka, I./Johansson, J.K. (1985)**, "Organizational Learning in Japanese Companies", *Advances in Strategic Management*, 3, 277 - 296.
- Nystrom, P./Starbuck, W. (1984)**, "To Avoid Organizational Crisis", *Organizational Dynamics*, Spring, 53 - 65.
- Pautzke, G. (1989)**, "Die Entwicklung der organisatorischen Wissensbasis", München.
- Pawlowsky, P. (1992)**, "Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen", *Managementforschung*, 2, 178 - 237.
- Pedler, M./Boydell, M./Burgoyne, J. (1991)**, "The Learning Company - A Strategy for Sustainable Development", London.
- Post, J./Mellis, M. (1978)**, "Corporate Responsiveness and Organizational Learning", *California Management Review*, 20, 57 - 63.
- Probst, G./Büchel, B. (1994)**, "Organisationales Lernen", Wiesbaden.
- Pucik, V. (1988)**, "Strategic Alliances, Organizational Learning, and Competitive Advantage - The HRM Agenda", *Human Resource Management*, 27, 77 - 93.
- Reinhardt, R. (1993)**, "Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen", Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Wien.
- Sackmann, S. (1993)**, "Die lernfähige Organisation - Theoretische Überlegungen, gelebte und reflektierte Praxis", Fatzer, G. (Hg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft*, Köln, 227 - 254.

- Salaway, G. (1987)**, "An Organizational Learning Approach to Information Systems Development", MIS Quarterly, June, 245 - 264.
- Sattelberger, T. (Hg.) (1991)**, "Die Lernende Organisation", Wiesbaden.
- Sattelberger, T./Scholz, J. (1991)**, "Kultur, Struktur, Strategie - Das magische Dreieck", Arbeitgeber, 43, 944 - 946.
- Schein, E. (1993)**, "How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room", Sloan Management Review, Winter, 85 - 92.
- Schreyögg, G./Noss, C. (1995)**, "Organisatorischer Wandel - Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation", Die Unternehmung, 48, 17 - 33.
- Senge, P.M. (1990)**, "The Fifth Discipline - The Art and Practice of the Learning Organization", New York.
- Senge, P.M. (1990a)**, "The Leader's New Work - Building Learning Organizations", Sloan Management Review, Fall, 7 - 23.
- Senge, P.M. (1990b)**, "Managerial Microworlds", Technology Review, July, 63 - 68.
- Senge, P.M. u.a. (1994)**, "The Fifth Discipline Fieldbook", New York.
- Senge, P.M./Sternan, J.D. (1992)**, "Systems Thinking and Organizational Learning - Acting Locally and Thinking Globally in the Organization of the Future", European Journal of Operational Research, 59, 137 - 150.
- Shrivastava, P. (1983)**, "A Typology of Organizational Learning Systems", Journal of Management Studies, 20, 7 - 28.
- Shrivastava, P./Schneider, S. (1984)**, "Organizational Frames of Reference", Human Relations, 37, 795 - 809.
- Shrivastava, P. (1985)**, "Knowledge Systems for Strategic Decision Making", The Journal of Applied Behavioral Science, 21, 95 - 107.
- Shrivastava, P./Mitroff, I. (1983)**, "Frames of Reference Managers Use", Advances in Strategic Management, 1, 161 - 182.
- Shrivastava, P./Grant, J.H. (1985)**, "Empirically Derived Models of Strategic Decision-making Processes", Strategic Management Journal, 6, 97 - 113.
- Simon, H.A. (1991)**, "Bounded Rationality and Organizational Learning", Organization Science, 2, 125 - 134.
- Simonin, B./Helleloid, D. (1993)**, "Do Organizations Learn ? - An Empirical Test of Organizational Learning in International Strategic Alliances", paper presented at the Academy of Management Meeting 1993.
- Slocum, J.W./McGill, M./Lei, D.T. (1994)**, "The New Learning Strategy - Anytime, Anything, Anywhere", working paper.
- Smith, C.E./Farren, C. (1980)**, "Creating Organizations That Learn", Leadership and Organization Development Journal, 1, 9 - 12.

Stata, R. (1989), "Organizational learning - The Key to Management Innovation", Sloan Management Review, Spring, 63 - 74.

Sullivan, J./Nonaka, I. (1986), "The Application of Organizational Learning Theory to Japanese and American Management", Journal of International Business Studies, 17, 127 - 147.

Ulrich, D./Von Glinow, M.A./Jick, T. (1993), "High-Impact Learning - Building and Diffusing Learning Capability", Organizational Dynamics, Autumn, 52 - 66.

Useem, M./Kochan, T. (1992), "Creating the Learning Organization", Kochan, M./Useem, T. (Eds.), Transforming Organizations, New York, 391 - 406.

Weber, H. (1995), "Lernende Organisationen - Die neuen Wettbewerber", in: Arnold, R./Weber, H. (Hg.), Weiterbildung und Organisation - Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Kaiserslautern.

Willis, G. (1992), "Enabling Managerial Growth and Ownership Succession", Management Decision, 30, 10 - 26.

Wolff, R. (1982), "Der Prozess des Organisierens - Zu einer Theorie organisationalen Lernens", Spardorf.

Fußnoten:

[1] Als Beispiele für solche 'managementorientierten' Beiträge: Argyris 1993; Pedler/Boydell/Burgoyne 1991; Sattelberger 1991; Senge u.a. 1994.

[2] SHRIVASTAVA spricht von "organizational learning as adaptation", "organizational learning as assumption sharing" und "organizational learning as developing knowledge of action-outcome relationships".

[3] Als Beispiele für solche frühen Beiträge zu OL: Gronhaug 1977; Hedberg 1981; Wolff 1982.

[4] Ausschlaggebend für diesen Trend dürfte auch der Erfolg des Buches "The Fifth Discipline" von Peter SENGE (1990) gewesen sein.