

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

R. G. Klimecki / H. Laßleben / M. Thomae

Organisationales Lernen
*Ein Ansatz zur Integration von
Theorie, Empirie und Gestaltung*

Nr. 26 (1999)

Rüdiger G. Klimecki, Prof. Dr.
Hermann Laßleben, Dipl.-Soz.
Markus Thomae, Dipl.Verw.wiss.

Lehrstuhl für Management
Fakultät für Verwaltungswissenschaft
Universität Konstanz
Postfach D 93
D-78457 Konstanz

Tel. (07531) 882394
e-mail: Rüdiger.G.Klimecki@uni-konstanz.de
Hermann.Josef.Lassleben@uni-konstanz.de
Markus.Thomae@uni-konstanz.de

Diskussionsbeitrag Nr. 26

Abstract:

Die Beschäftigung mit organisationalem Lernen ist in ihrem gegenwärtigen Zustand ausgesprochen heterogen; Theorie und Gestaltungspraxis bzw. Empirie und Gestaltungspraxis stehen auch weitgehend unverbunden nebeneinander. Dieser Beitrag hat deshalb zwei Stoßrichtungen: Inhaltlich wird eine konzeptionelle Integration der Debatte angestrebt, formal die Vernetzung theoretischer, empirischer und gestaltungspraktischer Aspekte organisationalen Lernens.

Ausgangspunkt ist die Beobachtung, daß die (theoretische wie gestaltungsorientierte) Beschäftigung mit organisationalem Lernen einem gemeinsamen, wenn auch impliziten, Paradigma folgt. Seine Konturen ergeben sich aus einem kognitiven Lernbegriff einerseits und der Vorstellung von Organisationen als eigenständigen Handlungs- und Kognitionssystemen andererseits. In der Kombination beider wird organisationales Lernen zu einem Phänomen sozialer Wirklichkeitskonstruktion: Es beschreibt den Vorgang kollektiver Informationsverarbeitung, durch den gemeinsame Realitätsentwürfe, gespeichert im organisationalen Wissen, weiterentwickelt werden.

Diese paradigmatische Gemeinsamkeit legitimiert eine Verknüpfung der einzelnen Konzeptionen. Dies wird noch dadurch begünstigt, daß sich die Ansätze in vielen Punkten ergänzen, indem sie unterschiedliche Facetten organisationalen Lernens beleuchten. Im ersten Teil unserer Ausführungen wird deshalb ein Integrationsansatz zur Beschreibung organisationalen Lernens entwickelt. Dabei liefert ein allgemeines Lernmodell den Orientierungsrahmen, der anschließend um die spezifischen Aspekte organisationalen Lernens ergänzt wird. Dieser Ansatz soll im zweiten Teil empirisch ausgeleuchtet werden. Wir arbeiten dazu mit den Ergebnissen eines Forschungsprojektes zum organisationalem Lernen in den Kommunalverwaltungen zweier deutscher Städte. Im dritten Teil des Beitrags werden aus der Gesamtschau von Theorie (Integrationsansatz) und Empirie (Fallstudien) Perspektiven für die Gestaltung organisationaler Lernprozesse entwickelt.

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Theoretische Grundlagen organisationalen Lernens	6
2.1	Lernen als Informationsverarbeitung	6
2.2	Ein Integrationsansatz organisationalen Lernens	8
3	Zwei empirische Fälle organisationalen Lernens	14
3.1	Zur Empirie organisationalen Lernens	14
3.2	Diskussion der Ergebnisse	15
4	Zwischenresümee	25
5	Schlußfolgerungen für die Gestaltung organisationalen Lernens	27
5.1	Zur Gestaltung organisationalen Lernens	27
5.2	Gestaltung der Komponenten organisationalen Lernens	28
5.3	Gestaltung des Verlaufs organisationalen Lernens	32
6	Resümee und Ausblick	35
	Literatur	37

1 Einleitung

Die Veränderungen im Umfeld von Unternehmen werden immer rasanter. Die Fähigkeit zur permanenten Weiterentwicklung wird deshalb zu einem zentralen strategischen Erfolgsfaktor. Diese Beobachtung hat auch in der Managementforschung ihren Niederschlag gefunden. Unterschiedliche Konzepte versuchen ihr gerecht zu werden: Business Process Reengineering, Transformationale Führung oder Kaizen/KVP. Eine besondere Stellung nimmt das Organisationale Lernen ein. Im Gegensatz zu anderen, eher modischen Konzepten des Change Management mit entsprechend kurzer Verfallszeit (vgl. Kieser 1996) findet eine hohe Aufmerksamkeit sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis.

Insbesondere das wissenschaftliche Interesse zeigt sich an einer Vielzahl theoretischer Zugriffe. Dies hat sich aber auch zu einer Belastung entwickelt: Das Forschungsfeld wird immer diffuser und das Fehlen einer "unified theory" (Dodgson 1993) führt dazu, daß mangels eines schlüssigen Bezugsrahmens empirische Untersuchungen zum organisationalen Lernen nach wie vor selten sind (Schreyögg/Eberl 1998). Schließlich hängen auf diese Weise viele der mittlerweile zahlreichen Empfehlungen zur Gestaltung organisationaler Lernprozesse im weitgehend theoriefreien Raum und argumentieren bestenfalls plausibilistisch.

Die Beschäftigung mit organisationalem Lernen ist in ihrem gegenwärtigen Zustand also nicht nur ausgesprochen heterogen; Theorie und Gestaltungspraxis bzw. Empirie und Gestaltungspraxis stehen auch weitgehend unverbunden nebeneinander. Unser Beitrag hat deshalb zwei Stoßrichtungen: Inhaltlich streben wir eine konzeptionelle Integration der Debatte an, formal die Vernetzung theoretischer, empirischer und gestaltungspraktischer Aspekte organisationalen Lernens. Wir wählen dazu ein schrittweises Vorgehen, durch das beide Perspektiven miteinander verbunden werden: Es beginnt mit der Zusammenführung wesentlicher theoretischer Aspekte organisationalen Lernens, verknüpft diese nachfolgend mit empirischen Daten und schließt mit daraus abgeleiteten Gestaltungsempfehlungen.

Ausgangspunkt ist die Beobachtung, daß die (theoretische wie gestaltungsorientierte) Beschäftigung mit organisationalem Lernen einem gemeinsamen, wenn auch impliziten, Paradigma folgt. Seine Konturen ergeben sich aus einem kognitiven Lernbegriff einerseits und der Vorstellung von Organisationen als eigenständigen Handlungs- und Kognitionssystemen andererseits.¹ In der Kombinati

¹ Im Rahmen dieses systemischen Organisationsverständnisses ergeben sich Unterschiede lediglich darin, ob die Konzepte dem Open Systems-Approach (z.B. Argyris/Schön 1978; Daft/Huber 1987; Fiol/Lyles 1985) oder dem System Dynamics-Approach (z.B. Isaacs 1993; Jelinek 1979; Senge 1990) folgen.

beider wird organisationales Lernen zu einem Phänomen sozialer Wirklichkeitskonstruktion: Es beschreibt den Vorgang kollektiver Informationsverarbeitung, durch den gemeinsame Realitätsentwürfe, gespeichert im organisationalen Wissen, weiterentwickelt werden.

Diese paradigmatische Gemeinsamkeit legitimiert eine Verknüpfung der einzelnen Konzeptionen. Dies wird noch dadurch begünstigt, daß sich die Ansätze in vielen Punkten ergänzen, indem sie unterschiedliche Facetten organisationalen Lernens beleuchten.² Im ersten Teil unserer Ausführungen wollen wir deshalb einen Integrationsansatz zur Beschreibung organisationalen Lernens entwickeln. Dabei liefert ein allgemeines Lernmodell den Orientierungsrahmen, der anschließend um die spezifischen Aspekte organisationalen Lernens ergänzt wird. Dieser Ansatz soll im zweiten Teil empirisch ausgeleuchtet werden. Wir arbeiten dazu mit den Ergebnissen eines Forschungsprojektes zum organisationalen Lernen in den Kommunalverwaltungen zweier deutscher Städte. Im dritten Teil des Beitrags wollen wir aus der Gesamtschau von Theorie (Integrationsansatz) und Empirie (Fallstudien) Perspektiven für die Gestaltung organisationaler Lernprozesse entwickeln.

² Die Meinung, daß es sich jeweils um alternative Grundmodelle organisationalen Lernens handelt, ist nicht selten (z.B. Berthoin Antal 1998; Wiegand 1996), erscheint uns aber konstruiert. Sie geht auf die relativ kritiklose Rezeption eines Differenzierungsvorschlags von Shrivastava (1983) zurück (er unterscheidet eine kulturelle, eine anpassungs- und eine wissensorientierte Schule).

2 Theoretische Grundlagen organisationalen Lernens

2.1 Lernen als Informationsverarbeitung

Dreh- und Angelpunkt der organisationalen Lernforschung ist die Beobachtung, daß soziale Systeme genauso wie psychische Systeme eigene Vorstellungen von der Wirklichkeit entwickeln und diese nützen, um sich in ihrer Umwelt zu positionieren (Luhmann 1984). Sie bilden die Wissensbestände eines Systems und liefern ihm damit gleichzeitig die Maßstäbe für das eigene Verhalten (Eberl 1996).

Lernen beschreibt den Vorgang der Weiterentwicklung dieser Wissensbestände. Er tritt gleichermaßen auf individueller wie kollektiver Ebene, also bei psychischen wie sozialen Systemen auf. Im erfolgreichsten Fall führt Lernen dazu, daß die Wirklichkeitskonstruktionen eines Systems regelmäßig ein stimmiges Bild seiner Umwelt liefern und die Systementwicklung dadurch mit der Umweltveränderung Schritt hält (Klimecki/Probst/Eberl 1991).³

Den Lernprozeß selbst muß man sich als Informationsverarbeitung vorstellen, bestehend aus der Informationswahrnehmung, -interpretation und -speicherung (Daft/Huber 1987; Dixon 1994; Huber 1991): Signale über Veränderungen im Verhältnis System-Umwelt werden als Informationen registriert, bewertet und finden Eingang in die Wirklichkeitskonstruktionen. In der Phase der Informationswahrnehmung erreichen nur diejenigen Signale auch den Status von Informationen, die ein Mindestmaß an Berührungspunkten mit dem bereits vorhandenen Wissensrepertoire aufweisen. Andernfalls fehlt dem System das notwendige Sensorium für den in ihnen enthaltenen Nachrichtenwert. Als nächstes folgt die Informationsinterpretation. Im Rahmen dieser Phase werden die neuen Informationen auf das vorhandene Wissen bezogen und so systemspezifisch aufbereitet. Die letzte Phase ist die der Informationsspeicherung; sie vervollständigt den Lernprozeß: Selbst interpretierte, also für das System aufgeschlüsselte Informationen können noch, in gewisser Weise 'wider besseres Wissen', keinen Eingang in die Wirklichkeitskonstruktionen finden und in Vergessenheit geraten. Erst wenn sie gespeichert sind, liegt neues Wissen vor.⁴

Ein allgemeines, d.h. für die Ebene von psychischen und sozialen Systemen gültiges, Lernmodell (Abb. 1) trifft also gleichermaßen auf individuelles wie kollektives

³ Der Konstruktivismus weist darauf hin, daß es sich dabei nicht um ein möglichst realistisches, sondern vielmehr um ein geeignetes, d.h. zum Selbstbild des Systems passendes Bild handeln muß (Ford/Backoff 1988; Glasersfeld 1985).

⁴ Abhängig vom Bezugspunkt, den man als Beobachter organisationaler Lernprozesse wählt, wird man also drei unterschiedliche Facetten wahrnehmen: die der kollektiven Informationsverarbeitung, die der Überarbeitung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen und die der organisationalen Wissensproduktion.

Lernen zu. Es beschreibt Lernen als Vorgang, bei dem die Wissensbestände eines Systems weiterentwickelt werden. Dies geschieht, indem neue Informationen in den Phasen Wahrnehmung, Interpretation und Speicherung zu Wissen verarbeitet werden. Die damit verbundene Überarbeitung der Wirklichkeitskonstruktionen sichert die Systementwicklung:

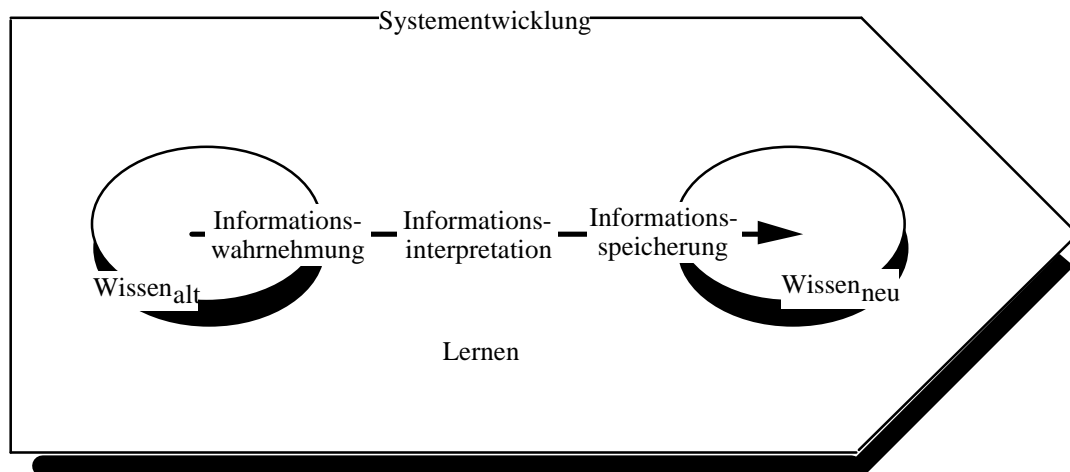


Abbildung 1: Allgemeines Lernmodell

Diese kognitive Sichtweise ist gleichermaßen charakteristisch für die Beschäftigung mit individuellen wie kollektiven Lernprozessen. Der aus der Lernpsychologie kommende, an sichtbaren Verhaltensänderungen orientierte behavioristische Ansatz hat heute keine nennenswerte Bedeutung mehr (Zimmer 1987). Der Versuch, diesen Dualismus in bezug auf organisationales Lernen doch noch aufrecht zu erhalten, indem eine Verhaltens- und eine Wissensschule unterschieden wird (z.B. Fiol/Lyles 1985; Shrivastava 1983; Berthoin Antal 1998), führt zu einer Verzerrung: Den vermeintlichen Verhaltenskonzepten u March (z.B. Levitt/March 1988; March 1991) wird zu Unrecht ein behavioristisches Lernverständnis unterstellt. Das mag daran liegen, daß sie durch Lernprozesse ausgelöste Verhaltensänderungen berücksichtigen, übersieht aber, daß die Überarbeitung von (verhaltenssteuernden) Entscheidungsregeln, also kognitiven Strukturen, im Mittelpunkt der Konzepte steht.

Während Lernen auf individueller Ebene ein psychischer Vorgang ist, handelt es sich bei ihm auf kollektiver Ebene um ein kommunikatives Phänomen (Miller 1986): Die Weiterentwicklung der kognitiven Strukturen eines sozialen Systems ist das Ergebnis von Kommunikation zwischen den Systemmitgliedern. Insofern gehen psychische und soziale Ebene bei kollektiven Lernprozessen eine ähnliche Verflechtung ein wie die psychische und die physische Ebene im Fall von individuellen Lernprozessen: Al 'Transmitter' von Informationen übernehmen Individuen für soziale Systeme die

Funktion, die Nervenzellen auf psychischer Ebene haben. Dennoch bleibt kollektives Lernen ein genuin soziales Phänomen, das über Kommunikationsprozesse verläuft: Individuen übernehmen lediglich die Rolle von "learning agents" (Argyris/Schön 1978). Die Verflechtung von individueller und kollektiver Ebene ist darüberhinaus keine Einbahnstraße, vielmehr muß man sie sich als Zirkel vorstellen (Kim 1993; Mumford 1991): Während kollektive Lernprozesse auf den informativen Input einzelner zurückgreifen müssen, ist dieser über die Sozialisation wiederum an die kollektive Ebene gekoppelt.

2.2 Ein Integrationsansatz organisationalen Lernens

Der Übergang vom allgemeinen Fall kollektiven Lernens zum Spezialfall organisationalen Lernens besteht nun darin, daß der Vorgang gemeinsamer Informationsverarbeitung mit Zusatzfaktoren versehen wird. Sie ergeben sich aus den Merkmalen von Organisationen als institutionalisierten Sozialsystemen (Luhmann 1975): also aus dem Prinzip funktionaler Differenzierung, aus der Definition von Leistungsprogrammen oder auch aus der Entstehung von Organisationskultur.

Um diesen "Spezialfall" näher zu beschreiben, greifen wir auf die einzelnen Theoriekonzepte organisationalen Lernens zurück und arbeiten sie in das im vorausgegangenen Abschnitt präsentierte allgemeine Lernmodell ein. Zur Strukturierung greifen wir auf formale Komponenten organisationalen Lernens zurück. Sie leiten sich einerseits aus dessen kommunikativem Charakter (Lernträger, Lernmedien) ab, andererseits aus dem Informationsverarbeitungsprozeß, der ihm unterliegt (Lernauslöser, Lernfaktoren, Lernergebnisse):

Komponenten organisationalen Lernens	Analyseleitende Fragestellung
Lernauslöser	Wie entstehen Informationen und wie lösen sie organisationales Lernen aus?
Lernträger	Wer ist auf welche Weise an der kommunikativen Gestaltung organisationalen Lernens beteiligt?
Lernmedien	In welchen Kommunikationsformen werden die Informationen transportiert?
Lernfaktoren	Wodurch und auf welche Weise wird organisationales Lernen beeinflusst?
Lernergebnisse	Wie schlagen sich Lernprozesse in der organisationalen Wissensbasis nieder?

Lernauslöser

Die Annahmen über die Auslöser organisationalen Lernens sind unterschiedlich: Häufig wird - etwas diffus - von Umweltdruck gesprochen (z.B. Fiol/Lyles 1985; Isaacs 1993; McGill/Slocum 1993), es werden aber auch Mängel bzw. Irrtümer in den Umweltinterpretationen (z.B. Argyris/Schön 1978; Duncan/Weiss 1979; March/Olsen 1975) oder einfach unerwartete Ereignisse (z.B. Dery 1982; Lant/Mezias 1990; Shrivastava 1983) verantwortlich gemacht. In allen Fällen handelt es sich jedoch um Informationen (Daft/Lengel 1990). Merkmal von Informationen ist, daß sie keine objektive Größe darstellen, sondern erst im Kontrast zum vorhandenen Wissen entstehen (Bateson 1983). Informationen stürzen nicht aus der Umwelt auf das System ein, sondern werden von ihm selbst konstruiert.

Mit Hilfe dieses differenztheoretischen Informationsbegriffs lassen sich vier Auslöser organisationalen Lernens bestimmen (Klimecki/Laßleben 1998a): erfahrungs-, ziel-, vergleichs- und meinungsbasierte Informationen. Erfahrungsbasierte Informationen gehen aus der Gegenüberstellung von erwartetem und eingetretenem Ergebnis einer bestimmten Verhaltensweise hervor (Differenz Erwartung/Ergebnis); sie liefern Fehlermeldungen über die dem Verhalten zugrundeliegenden Wirklichkeitskonstruktionen (z.B. Duncan/Weiss 1979). Sind sie zielbasiert, ergeben sich Informationen aus der Gegenüberstellung von Idee und Wirklichkeit (Differenz Idee/Wirklichkeit); sie haben gleichsam antizipativen Charakter (z.B. Senge 1990). Vergleichsbasierten Informationen liegt der Kontrast der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen mit in der Umwelt anzutreffenden, z.B. denen einer anderen Organisation, zugrunde (Differenz Eigene/Fremde Wirklichkeitskonstruktionen); es handelt sich also um einen Fall der Fremdbeobachtung (z.B. Garvin 1993). Bei meinungsbasierten Informationen liegt dagegen Selbstbeobachtung vor, denn sie sind die Folge unterschiedlicher in der Organisation anzutreffender Vorstellungen von der Wirklichkeit (Differenz Vorstellung A/Vorstellung B) (z.B. Kim 1993).

Lernträger

Als soziales Phänomen ist organisationales Lernen auf die Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern angewiesen. Deren Gelingen - die erfolgreiche Verständigung - ist unsicher und wird schwieriger, je mehr Mitglieder ein System umfaßt (Luhmann 1982). In Organisationen wird dieses Problem dadurch reduziert, daß in ihnen das Prinzip funktionaler Differenzierung zur Anwendung kommt. Es führt zur Bildung von

Zuständigkeitsbereichen in Form von Stellen und Abteilungen (Baecker 1993). Auch Lernprozesse werden auf diese Weise arbeitsteilig erledigt.

Durch diesen Mechanismus der "Lernsubstitution" (Levinthal/March 1994) wird der eher unrealistische Fall der im ganzen lernenden Organisation entbehrlich. Die Regel sind deshalb "vikarische Lernprozesse", die von organisationalen Subsystemen getragen werden (Manz/Sims 1981). Neben formellen Subsystemen, den Abteilungen oder Bereichen, als in arbeitsteiligen Systemen naheliegenden Lernträgern (Brown/Duguid 1991), können auch informelle Subsysteme als Lernträger fungieren (Kofman/Senge 1993). Dabei handelt es sich um Netzwerke, die über die Abteilungsgrenzen hinweg entlang der in Lernprozessen bearbeiteten Themen entstehen. Daß auch diese Fälle "vikarischen Lernens" organisationsweite Relevanz haben, kann mit der Feedbackwirkung der dabei vollzogenen Veränderungen erklärt werden. Sie ist wiederum auf die strukturelle Koppelung zwischen einzelnen Subsystemen und Gesamtsystem zurückzuführen.

Lernmedien

Neue Informationen müssen, bevor sie Folgen (in Form von Lernen) zeitigen können, in die Sprache der Organisation gebracht werden. Dazu dienen spezifische Medien organisationalen Lernens. Wie bereits erläutert, haben sie auf sozialer Ebene immer den Charakter von Themen, um die sich Kommunikation dreht. Im Sonderfall von Organisationen sind diese zusätzlich auf die Organisationsziele programmiert (Luhmann 1988). Als Lernmedien kommen mithin Managementsysteme und die Organisationskultur in Frage: Im einen Fall treten sie in manifester Form auf, im anderen Fall in latenter. Angesichts ihrer unterschiedlich großen Tragweite, handelt es sich bei den Managementsysteme um "Bekanntnistheorien", bei der Organisationskultur um "Gebrauchstheorien" (Argyris/Schön 1978). Im Fall kulturell mediatisierten Lernens führt der Mechanismus der Lernsubstitution allerdings dazu, daß die Kulturen einzelner Sub-systeme die Funktion der Gesamtkultur als Lernmedium übernehmen (Sackmann 1992).

Die in den Managementsystemen angelegten Lernmedien lassen sich noch weiter differenzieren (Shrivastava 1983). Ihr gemeinsames Merkmal ist, daß sie institutionalisiertes Wissen transportieren. Die Unterschiede ergeben sich, ob dies auf der Mikro-, Meso- oder Makroebene geschieht: Personell orientierte Lernmedien (Mikroebene) sind z.B. die spezifischen Stellenbeschreibungen, Qualifizierungsmaßnahmen und Karrierepläne. Gruppenorientiert (Mesoebene) sind z.B. Abteilungs- bzw. Bereichsziele aber auch Maßnahmen zur Organisationsentwicklung

(z.B. Qualitätszirkel). Organisationsweite Lernmedien (Makroebene) sind schließlich z.B. die Unternehmensverfassung, das Ziel- und Planungssystem sowie die Organisationsstrukturen.

Lernfaktoren

In allen drei Phasen des Informationsverarbeitungsprozesses, der organisationalem Lernen unterliegt, treten Faktoren auf, die dessen Verlauf nachhaltig beeinflussen können: In der Wahrnehmungsphase ist es die Charakteristik der rezipierten Informationen, in der Interpretationsphase die Kongruenz der eingesetzten Interpretationsmuster, in der Speicherphase die Anschlußfähigkeit des bereits vorhandenen Wissens.

Die Charakteristik von Informationen kann hinsichtlich ihrer "Bedeutung" und ihrer "Eindeutigkeit" variieren (Daft/Huber 1987): Neue Informationen können zum einen unterschiedlich hohe organisationsspezifische Relevanz haben; zum anderen kann die Entzifferung der in ihnen transportierten Nachricht unterschiedlich ausfallen. Infolgedessen können Informationen in der Wahrnehmungsphase starke oder schwach, eindeutig oder mehrdeutig registriert werden.

Die Kongruenz der Interpretationsmuster wird v.a. im Fall der Lernsubstitution relevant: Wenn Subsysteme mit stark auseinanderdriftenden Wirklichkeitskonstruktionen aufeinandertreffen, kann sich dies in den jeweils herangezogenen Interpretationsmustern niederschlagen: Auch sie können erheblich variieren (Cangelosi/Dill 1965; Fiol 1994). In der Interpretationsphase kann es dementsprechend zu einer homogenen oder zu einer heterogenen Ausdeutung neuer Informationen kommen.

Um Lernprozesse erfolgreich abzuschließen, ist ein Mindestmaß an Anschlußfähigkeit des vorhandenen Wissens notwendig. Andernfalls können neue Informationen nicht in die kognitiven Strukturen eingebaut werden. In der Bereitschaft, innerhalb der Speicherphase neuen, d.h. anderslautenden Informationen gegenüber aufgeschlossen zu sein, zeigt sich die Fähigkeit einer Organisation zum aktiven "Verlernen" (Hedberg 1981; Nystroem/Starbuck 1984). Sie bildet die Voraussetzung zum eigentlichen Neu-Lernen.

Lernergebnisse

Im Rahmen organisationales Lernens werden die kognitiven Strukturen einer Organisation Veränderungen unterzogen, indem neue Informationen in den Wissenskörper integriert werden. Das Ergebnis, höherwertiges Wissen, kann man unter

zwei Aspekten näher qualifizieren: der Reichweite des Lernprozesses und seiner Transferierbarkeit.

Die Reichweite organisationaler Lernprozesse zeigt sich daran, welche Wirkung sie in den organisationalen Wirklichkeitskonstruktionen hinterlassen. Gängig wird dabei zwischen inkrementalem und fundamentalem Lernen differenziert (Miner/Mezias 1996); besonders verbreitet ist das auf Argyris/Schön (1978) zurückgehende Begriffspaar "single-loop learning" und "double-loop learning". Anhand ihres Konzepts der "Handlungstheorien" läßt sich der Unterschied zwischen den beiden Lernformen verdeutlichen: Inkrementale Lernprozesse bewirken lediglich eine Verbesserung der organisationalen Handlungstheorien, denn sie setzen nur an den Managementsystemen an. Demgegenüber erfassen fundamentale Lernprozesse auch die Organisationskultur und führen so zur grundsätzlichen Veränderung der organisationalen Handlungstheorien. Im ersten Fall wird "exploitativ" gelernt: Der Einsatz des bestehenden Wissens wird verfeinert. Im zweiten Fall wird dagegen "explorativ" gelernt: Neues Wissen wird erworben (March 1991).

Die Transferierbarkeit organisationalen Lernens zeigt sich daran, inwieweit es dazu beiträgt, die Lernfähigkeit einer Organisation an sich zu steigern. Ist dies der Fall, leistet Lernen einen Beitrag zur "organisationalen Bildung" (Klimecki/Laßleben 1996). Das Begriffspaar "Proto-" und "Deutero-Lernen" (Bateson 1983) bringt diesen Umstand auf den Punkt: "Proto-Lernen" abstrahiert nicht vom eigentlichen Lernanlaß, so daß es beim basalen Wissenserwerb bleibt. Im Gegensatz dazu versieht "Deutero-Lernen" diesen Vorgang mit einer Reflexionsschleife und führt dazu, daß zusätzlich auch die Technik des Wissenserwerbs weiterentwickelt wird (Probst/Büchel 1994).

Der in diesem Abschnitt entwickelte Integrationsansatz läßt sich grafisch als Spezifizierung des eingangs präsentierten allgemeinen Lernmodells darstellen:

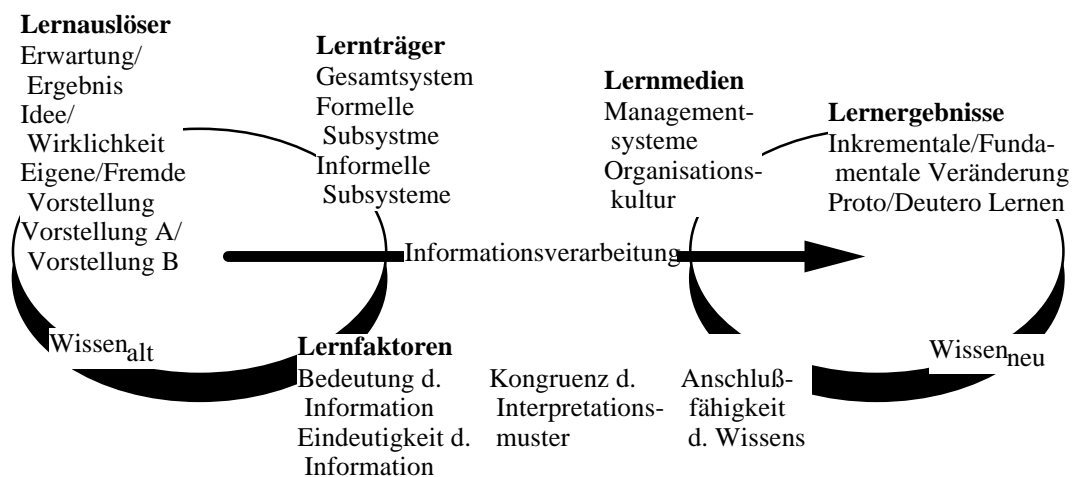


Abbildung 2: Organisationales Lernmodell

Im nächsten Abschnitt wollen wir die theoretischen Annahmen des Integrationsansatzes an zwei empirischen Fällen organisationalen Lernens spiegeln. Auf diese Weise sollen sie zum einen auf ihre Stichhaltigkeit überprüft werden. Zum anderen wird sich dabei zeigen, inwieweit Spezifizierungen oder Ergänzungen dieser Annahmen nötig sind.

3 Zwei empirische Fälle organisationalen Lernens

3.1 Zur Empirie organisationalen Lernens

Ein zentrales Problem der Beschäftigung mit organisationalem Lernen ist die im Vergleich zur Menge an Theorie- und Gestaltungskonzepten geringe Zahl empirischer Untersuchungen. Dadurch leidet nicht nur die Theoriedebatte, da ihr die empirische Überprüfung fehlt. Auch die meisten Empfehlungen zum Management organisationalen Lernens hängen sprichwörtlich in der Luft: Die Legitimation ihrer Gestaltungsaussagen ist erheblich eingeschränkt, denn sie können i.d.R. nur plausibilistisch argumentieren. Die nachfolgend präsentierte empirische Untersuchung hat deshalb eine zentrale Bedeutung: Sie soll gleichermaßen die theoretischen Annahmen wie die noch folgenden praktischen Überlegungen zum organisationalen Lernen fundieren.

Das empirische Material zur Untersuchung der Komponenten des Intergrationsansatzes entstammt dem Forschungsprojekt "Policybezogenes Lernen kommunaler Sozialverwaltungen am Beispiel der Alterssozialpolitik".⁵ Die Alterssozialpolitik zweier großstädtischer Sozialverwaltungen (Verwaltung A und B) diente dabei zur Untersuchung organisationaler Lernvorgänge.⁶ Die Ergebnisse der Studie sind gleichwohl auf andere Organisationstypen, insbesondere Unternehmen, übertragbar, weil das Forschungsdesign in allgemeiner Form auf kollektives Lernen im Organisationsrahmen abhebt (Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li 1994).

Im Rahmen der Studie wurden in zwei Wellen (1993 und 1996) Interviews mit einer repräsentativen Zahl von Mitarbeitern und sämtlichen Führungskräften der beiden Verwaltungen geführt. Die Interviews wurden mit Hilfe der Methode des Cognitive Mapping in die Form von 'Wissenslandkarten' überführt, deren Aggregation die Repräsentation organisationsweiter Wirklichkeitskonstruktionen ermöglichte. Deren Gegenüberstellung zu den zwei Untersuchungszeitpunkten machte die Lernleistungen, das heißt die Veränderungen im Denken und Handeln der Organisationen sichtbar. Daneben wurden in den Interviews mit Hilfe der Netzwerkanalyse die Beziehungen der Verwaltungsakteure erhoben, wodurch Aussagen über den sozialen Hintergrund der organisationalen Wissensveränderungen möglich wurden. Zahlreiche weitere Informationsquellen (Dokumente, Altenpläne, Gespräche mit Vertretern von Wohlfahrtsverbänden etc.) wurden zur Validierung der Ergebnisse herangezogen.

⁵ Das Projekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und in den Jahren 1992 bis 1997 durchgeführt.

⁶ Die Wahl des Untersuchungsobjektes gründete sich auf den starken Veränderungs- und Lerndruck, dem diese Organisationen ausgesetzt sind. Das trifft sowohl für den Organisationstypus Öffentliche Verwaltung, wie für das Politikfeld Alterssozialpolitik zu.

Die beiden Fallstudien (Fall A und B) werden im Rahmen des vorliegenden Beitrages nicht vollständig referiert ⁷ Das akkumulierte Material wird vielmehr in Form einer Sekundäranalyse selektiv mit Blick auf den Integrationsansatz organisationalen Lernens hin untersucht. Die Auswertung selbst wollen wir entlang der einzelnen Komponenten organisationalen Lernens (Lernauslöser, Lernträger, Lernmedien, Lernfaktoren, Lernergebnisse) strukturieren. Da die Daten aus zwei Fallstudien stammen, ergibt sich darüberhinaus die Möglichkeit, das Zusammenwirken der einzelnen Komponenten zu untersuchen. So lassen sich spezifische Lernmuster nachzeichnen und Interdependenzen zwischen den einzelnen Komponenten erschließen.

3.2 Diskussion der Ergebnisse

Auslöser organisationalen Lernens

Gemäß dem Integrationsansatz kommen vier unterschiedliche Auslöser für die Lernprozesse in Frage: erfahrungs-, ziel-, vergleichs- und meinungsbasierte Informationen. Konkret konnten wir in den beiden Verwaltungen zwei unterschiedliche Konstellationen beobachten:

Im Fall von Verwaltung A wurde die Notwendigkeit zum Umdenken mit der mangelnden Transparenz der Verwaltung und der damit verbundenen Tatsache, daß Hilfesuchende je nach Anliegen unterschiedliche Ansprechpartner in unterschiedlichen Ämtern und Rathäusern aufzusuchen hätten, begründet. Die bekundeten Mängel bringen aber nur die Unzufriedenheit darüber zum Ausdruck, daß die durch die Verwaltung bereitgestellten Hilfsangebote nicht alle bedürftigen älteren Menschen erreichten. Das lernauslösende Moment war mithin die Enttäuschung über das Auseinanderfallen von Erwartung und Ergebnis, d.h. eine erfahrungsbasierte Information: Obwohl man umfassende, hochwertige Hilfsangebote bereithält, bleiben Probleme (z.B. Armut, Isolation, Pflegedefizite), weil die Angebote nur unzureichend an die Betroffenen herangebracht werden.

Für Verwaltung B fungierte die Idee der 'Hilfe zur Selbsthilfe' als Triebfeder für die Veränderung der organisationsweiten Wirklichkeitskonstruktionen. Sie transportiert ein alternatives Funktionsverständnis von Alterssozialpolitik, wonach Alterssozialpolitik konsequent auf die Erhaltung, Pflege und Wiederherstellung der für eine selbständige

⁷ Die detaillierten Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Schlußfolgerungen sind anderenorts in ausführlicher Form zugänglich (Klimecki/Gmür 1997; Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li 1994; Klimecki/Laßleben/Altehage 1995; Klimecki/Laßleben 1998b).

Lebensführung notwendigen Kompetenzen älterer Menschen zielen (Idee) und nicht nur altersbedingte Defizite identifizieren und durch Versorgungsmaßnahmen kompensieren sollte (Wirklichkeit). Dies hat zur Konsequenz, daß nicht 'Hilfe und Versorgung', sondern 'Förderung und Inanspruchnahme' die Handlungsmaximen der Alterssozialpolitik darstellen. Im Erfolgsfall - wenn mehr Menschen gesund und in Selbständigkeit altern - tritt der angenehme Begleiteffekt auf, daß die Kassen der Kommunen entlastet werden, weil weniger kostenintensive Versorgungsmaßnahmen erforderlich sind. Das Lernen basierte im Fall B also auf einer zielbasierten Information: Aus der Kontrastierung des gegenwärtigen Leistungsprogramms mit der Leitidee 'Hilfe zur Selbsthilfe' werden Anstöße für Veränderungen abgeleitet.

Das empirische Material beinhaltet somit Beispiele für die Generierung lernrelevanter Informationen entlang der Differenz Erwartung/Ergebnis und Idee/Wirklichkeit. Was die anderen möglichen Lernauslöser betrifft, so ist festzustellen, daß in beiden Fällen Informationen sowohl aufgrund von Fremdbeobachtung ("Wie machen es andere Kommunen?") als auch Selbstbeobachtung ("Worüber gehen die Ansichten in der Verwaltung auseinander?") vorlagen. Im Vergleich zu den oben beschriebenen Informationsquellen führte sie aber nicht zu erkennbaren Veränderungen der dominierenden Logik.⁸

Lernträger

Hinsichtlich der möglichen Lernträger legt die Theoriediskussion die Vermutung nahe, daß keine der beiden Verwaltungen als Gesamtsystem gelernt hat. Vielmehr dürften formale (Abteilungen, Bereiche) oder informelle Subsysteme (Netzwerke) diese Aufgabe übernommen haben. Die Fallstudien bestätigen diese Vermutungen, konkretisieren sie darüber hinaus aber noch:

Gemäß dem zugrunde liegenden Untersuchungsdesign hätten sich für den Fall der im ganzen lernenden Organisation die in Form kognitiver Landkarten erhobenen Wirklichkeitskonstruktionen aller Organisationsmitglieder über die Zeitdifferenz hinweg parallel verändern müssen. Das war in beiden Verwaltungen nicht der Fall. Vielmehr waren die befragten Verwaltungsmitarbeiter in beiden Organisationen zu beiden Erhebungszeitpunkten weit davon entfernt, wirklich deckungsgleiche Ansichten

⁸ Das Augenmerk der empirischen Untersuchung galt nicht der Überprüfung potentieller Lernauslöser, sondern der Änderung organisational geteilter Wirklichkeitskonstruktionen galt. Aus der Feststellung, daß der registrierte Wandel auf der Beobachtung der Differenzen Erwartung/Ergebnis bzw. Idee/Wirklichkeit basiert, kann deshalb nicht automatisch geschlossen werden, daß die anderen beiden Unterscheidungen keine lernauslösende Wirkung entfalteten.

aufzuweisen. Gleichwohl konnten durch komparative Aggregation tendenziell kollektive Veränderungen identifiziert werden.

Offensichtlich lagen also in beiden Verwaltungen Fälle vikarischen Lernens vor. Sie wurden allerdings nicht von formellen Subsystemen getragen. Wäre das der Fall gewesen, hätten gleichlautende Veränderungen vor allem bei Angehörigen gleicher Abteilungen bzw. Bereiche festzustellen sein müssen. Das gemeinsame Merkmal derjenigen Mitarbeiter, deren Wirklichkeitskonstruktionen homonyme Veränderungen aufwiesen, war jedoch nicht die Zugehörigkeit zu ein und derselben Abteilung, Funktionsgruppe oder Hierarchieebene, sondern vielmehr die Tatsache, daß sie hinsichtlich der veränderungsrelevanten Thematik miteinander in Kommunikationsbeziehungen standen: aufgrund gemeinsamer Aufgaben, der Zugehörigkeit zu Arbeitskreisen, persönlicher Bekanntheit oder sonstiger Umstände.

Das empirische Material legt somit den Schluß nahe, daß sich die Lernsubstitution unmittelbar aus den behandelten Themen ergab, um die sich Kommunikationsnetzwerke bildeten. Im weiteren Verlauf waren es dann diese informellen Subsysteme, denen die Rolle der Lernträger in Verwaltung A und B zukam. Die theoretischen Annahmen lassen sich in diesem Punkt allerdings noch konkretisieren: Zwischen beiden Verwaltungen ergaben sich Unterschiede im Hinblick auf die Charakteristik der mit den Lernprozessen befaßten Netzwerke: Als Folge der eher punktuellen Wirkung der ursächlichen Information ging es im Netzwerk von Verwaltung A um das Abstellen von Problemen. Im Netzwerk von Verwaltung B standen dagegen Innovationen im Vordergrund; dies war auf die eher generelle Wirkung der Informationen, mit denen man sich auseinandersetzte, zurückzuführen.

Lernmedien

Dem Integrationsansatz zufolge sind, was die in den Verwaltungen zum Einsatz kommenden Lernmedien betrifft, zwei unterschiedliche Konstellationen möglich: Die Lernprozesse könnten über die Managementsysteme oder über die Organisationskultur verlaufen. Tatsächlich wirkten in beiden Fällen die Managementsysteme als Lernmedien, in einem Fall auch und vor allem die Organisationskultur.

Im Fall von Verwaltung A wurden durch eine Reorganisation nahezu alle mit Fragen der Alterssozialpolitik befaßten Stellen unter dem Dach eines 'Seniorenamtes' zentralisiert. Der Lernprozeß bezog sich in erster Linie auf die Organisationsstruktur und daraus abgeleitet auf Fragen der Arbeitsplatzgestaltung und notwendiger Anforderungsprofile: Aufgabenpakete wurden neu geschnürt, Stellen verlagert, neue

Positionen geschaffen und mit dafür qualifizierten Personen besetzt bzw. Mitarbeiter zur Wahrnehmung neuer Aufgaben geschult.

Während im Fall von Verwaltung A die lernbedingten Veränderungen auf den Bereich der formalen Managementsysteme beschränkt waren, betrafen sie bei Verwaltung B primär das organisationale Selbstverständnis: Lernmedium war also die Organisationskultur. Der alterssozialpolitische Auftrag wurde nicht mehr allein als Ausgleich unvermeidlicher altersbedingter Defizite, sondern als präventive und kurative Einflußnahme auf Alternsprozesse definiert. Die Reformulierung des organisationalen Selbstverständnisses wurde dann fast zwangsläufig in die Managementsysteme getragen. Beginnend auf der Makroebene des strategischen Leistungsprogramms bedeutete dies, daß in Eigenregie erbrachte Versorgungsangebote schrittweise reduziert und kommunale Versorgungseinrichtungen unter die Obhut der Wohlfahrtsverbände gegeben wurden. Die Verwaltung selbst betätigte sich zunehmend in der Funktion eines 'Brokers', der älteren Menschen auf den spezifischen Unterstützungsbedarf zugeschnittene Dienstleistungen vermittelt. Der so angestoßene Lernprozeß pflanzte sich schließlich auf der Meso- und Mikroebene fort: Stellen wurden abgebaut oder ausgegliedert und die Verwaltung regionalisiert, um so besser ihrer neuen Vermittlungsfunktion nachkommen zu können.

Überdies weisen die Fallstudien auch noch auf eine Hierarchie der Lernmedien hin: Lernbedingte Veränderungen der Organisationskultur können offensichtlich katalytisch wirken und Veränderungen auf Ebene der Managementsysteme nach sich ziehen, während innerhalb der Managementsysteme Lernen auf der Makroebene Veränderungen auf der Meso- und Mikroebene anstoßen kann.

Lernfaktoren

Gemäß den theoretischen Überlegungen sind in allen drei Phasen des Informationsverarbeitungsprozesses Faktoren zu beachten, die den Verlauf von organisationalen Lernprozessen beeinflussen: die Charakteristik der Informationen (Bedeutung und Eindeutigkeit), die Kongruenz der Interpretationsmuster und die Anschlußfähigkeit des vorhandenen Wissens. Bezüglich aller drei Lernfaktoren liefern die Fallstudien zusätzliche Hinweise:

Was die Charakteristik der Informationen betrifft, so ist festzustellen, daß die jeweils lernauslösenden Differenzen in beiden Verwaltungen ähnlich stark registriert wurden. Konkret sprachen in Fall A dreizehn von einundzwanzig Interviewten das Problem der strukturellen Fragmentierung und ihrer Folgen an, in Fall B nahmen elf von zweiundzwanzig Interviewten explizit Bezug auf die Leitidee der 'Hilfe zur Selbsthilfe'.

Anders verhält es sich mit der Eindeutigkeit der Information: Während das Organisationsproblem im Fall A klar umrissen war und von allen Beteiligten annähernd identisch charakterisiert wurde, war der Selbsthilfegedanke im Fall B vergleichsweise unscharf. Verwaltung A registrierte die Informationen also eindeutig, Verwaltung B dagegen eher mehrdeutig. Dennoch fand in beiden Fällen Lernen statt. Die mehrdeutige Information in Fall B löste sogar den weitreichenderen Lernprozeß aus.

Hinsichtlich der Kongruenz der Interpretationsmuster waren zwischen den beiden Verwaltungen keine signifikanten Unterschiede festzustellen: Die erhobenen Wirklichkeitskonstruktionen der einzelnen Verwaltungsmitarbeiter fielen ausgesprochen heterogen aus.⁹ Die jeweils eingeschlagenen Lernprozesse wurden davon aber nicht entscheidend beeinflusst: Durch die themenbezogene Kommunikation, problemorientiert in Fall A, innovationsorientiert im Fall B, lagen in den jeweils die Lernprozesse tragenden Netzwerken weitgehend homogene Interpretationsmuster vor. In beiden Fällen konnten die ursächlichen Informationen deshalb vergleichsweise reibungslos interpretiert werden.

In bezug auf die Anschlußfähigkeit des vorhandenen Wissens der beiden Organisationen waren Unterschiede zu beobachten. Sie gehen über die theoretischen Annahmen hinaus und konkretisieren diese: Die Mitglieder von Verwaltung A verfügten über sehr detailliertes Wissen. Dies korrelierte mit einem Lernprozeß, der auf die Verbesserung der bestehenden Managementsysteme zielte. Die Mitarbeiter von Verwaltung B verwendeten durchweg abstraktere Wissenskonzepte, waren aber mit deren Hilfe besser in der Lage, Zusammenhänge herzustellen und komplexe Entwicklungen aufzuzeigen. Ihr Lernprozeß zeichnete sich durch grundsätzliche Veränderungen auf Ebene der Organisationskultur aus. Daraus kann man schließen, daß das organisationale Wissen eher konkrete oder eher generelle Anschlußoptionen beinhalten kann. Das im Fall von Verwaltung A angetroffene konkrete Expertenwissen ließ eine Speicherung der Informationen auf kultureller Ebene kaum zu. Das generelle strategisch-politische Wissen im Fall von Verwaltung B ermöglichte dagegen eine weitergehende, d.h. durchaus kulturelle Speicherung der Informationen.

Lernergebnisse

⁹ Der interne Übereinstimmungsquotient lag für beide Verwaltungen bei lediglich fünf Prozent der in den organisationalen Karten enthaltenen Konzepte und Relationen. Als Übereinstimmung wurde die identische Nennung durch mindestens zwei Befragte gewertet. Die dennoch niedrigen Werte sind darauf zurückzuführen, daß die kognitiven Karten nachträglich auf der Basis offener Interviews erstellt wurden.

Dem Integrationsansatz zufolge sind, was die Reichweite der Lernergebnisse betrifft, inkrementale oder fundamentale Veränderungen der Wissensbestände denkbar; was die Nachhaltigkeit betrifft, Lernerfolge auf der Proto- und der Deutero-Ebene. Im Rahmen der Fallstudien konnten aufgrund des Forschungsdesigns nur Beobachtungen in Bezug auf die Reichweite gemacht werden.¹⁰ Hier kam es allerdings wieder zu zwei unterschiedlichen Konstellationen:

So beschränkten sich die lernbedingten Veränderungen in Fall A auf den Bereich der formalen Managementsysteme, hier v.a. die Organisationsstruktur. Die grundsätzliche Überzeugung, daß es primäre Aufgabe der Alterssozialpolitik sei, eine optimale Versorgung älterer Menschen zu erreichen, blieb unangetastet. Die hinter den Programmen stehenden grundlegenden Annahmen, Normen und Werte wurden nicht in Frage gestellt. Statt dessen wurde versucht, die Marktdurchdringung durch Absenken der Zugangsschwellen, Optimierung der Vertriebswege und Verbesserung der Marketingkommunikation zu steigern, um dadurch erwartungskonformere Ergebnisse (optimale Versorgung) zu erzielen. Die Reichweite des organisationalen Lernprozesses betreffend, ist daher in diesem Fall von einem inkrementalen, im "single-loop" verlaufenden Lernprozeß auszugehen.

Im Fall B erfaßte der Lernprozeß die grundlegenden Annahmen der Verwaltung und hatte ein gewandeltes Selbst- und Rollenverständnis (vom 'Wohltäter der Älteren' zum 'Coach des Alterns') zur Folge. Die größere Reichweite der Veränderungen ist auch deutlich an der Ausstrahlung der lernauslösenden Idee 'Hilfe zur Selbsthilfe' in den kognitiven Landkarten der Organisation ablesbar: Während das Lernen der anderen Verwaltung einen engen Korridor von Ursache-Wirkungszusammenhängen beschreibt, reichen von der Leitidee 'Hilfe zur Selbsthilfe' vielfältige Einflußbeziehungen in unterschiedliche Domänen der Organisation. Infolgedessen kann in diesem Fall von einer fundamentalen, im "double-loop" verlaufenden Veränderung der Wissensbestände gesprochen werden.

Analog zur Beobachtung inkrementaler und fundamentaler Veränderung trifft für die vorliegenden Lernprozesse auch die Unterscheidung zwischen "exploitativem" und "explorativem Lernen" zu: Während Verwaltung A um eine Optimierung ihres bestehenden Leistungsprogramms bemüht war, wurde in Verwaltung B ein ganz neues Leistungsverständnis aufgebaut.

Muster und Interdependenzen

¹⁰ Bezüglich der Nachhaltigkeit der Lernprozesse, d.h. ob durch die stattgefundenen Lernprozesse die Lernfähigkeit der beiden Verwaltungen im allgemeinen verbessert wurde, lassen sich auf der Grundlage des vorhandenen Fallstudienmaterials keine Aussagen machen. Zu diesem Zweck wäre ein weiterer Erhebungszeitpunkt notwendig gewesen.

Aussagen über Wechselwirkungen zwischen den Lernkomponenten oder über das Auftreten möglicher Verlaufsformen organisationalen Lernens, also das Zusammenwirken aller Lernkomponenten, sind aus der bloßen Theoriediskussion nicht abzuleiten. Sie ergeben sich erst durch die Gesamtauswertung der empirischen Ergebnisse und ermöglichen sowohl Aussagen zu Lernmustern als auch zu Interdependenzen zwischen einzelnen Lernkomponenten.

Die unterschiedlichen Ausprägungen, in denen die einzelnen Lernkomponenten in Fall A und B auftraten, lassen sich 'patchwork-artig' zu zwei Lernmustern zusammensetzen, die jeder eine spezifische Textur aufweisen:

Im Fall A (Abb. 3) wird der Lernprozeß durch erfahrungsbasierte Informationen ausgelöst, schlägt sich in einer Veränderung der Managementsysteme (hier v.a. Organisationsstrukturen) nieder, wird durch ein problemorientiertes Netzwerk von Organisationsmitgliedern getragen und vollzieht einen "single-loop". Die verarbeiteten Informationen werden stark und eindeutig registriert, die Interpretation fällt homogen aus; die Speicherung vollzieht sich über konkrete Anschlüsse an die Wissensbestände. Im Gesamturteil kann man von einem Fall des Verbesserungslernens sprechen: Die Weiterentwicklung der organisationalen Wissensbestände verläuft eher punktuell und zeitigt keine grundsätzlichen Folgen für das Selbstverständnis der Verwaltung.

Lernauslöser	Erwartung/ Ergebnis	Idee/ Wirklichkeit	Eigene/Fremde Vorstellung	Vorstellung A/B	
Lernmedien	Managementsysteme		Organisationskultur		
Lernträger	Gesamt- organisation	Formale Subsysteme	Informelle Subsysteme		
Lern- faktoren	Charakteristik der Informa- tionen	Starke Registrierung	Schwache Registrierung	Eindeutige Registrierung	Mehrdeutige Registrierung
	Kongruenz der Interpretations- muster	Homogene Interpretation		Heterogene Interpretation	
	Anschlußfähig- keit des Wissens	Spezifische Anschlüsse		Generelle Anschlüsse	
Lernergebnis	Inkrementale Veränderung		Fundamentale Veränderung		

Abbildung 3: Lernmuster Fall A

Im Fall B (Abb. 4) wird der Lernprozeß der Verwaltung durch zielorientierte Informationen angestoßen, erfaßt die Managementsysteme und die Kultur der Organisation, verläuft über innovationsbezogene Netzwerke und erzielt weitreichende Veränderungen im "double-loop". Die verarbeiteten Informationen werden stark aber mehrdeutig registriert, die Interpretation ist homogen, die Speicherung läuft über generelle Anschlüsse. Im Gesamturteil liegt hier ein Fall, den man als Veränderungslernen beschreiben kann, vor: Die organisationalen Wissensbestände werden weitreichend verändert, was Konsequenzen bis in das Selbstverständnis der Verwaltung nach sich zieht.

Lernauslöser	Erwartung/ Ergebnis	Idee/ Wirklichkeit	Eigene/Fremde Vorstellung	Vorstellung A/B
Lernmedien	Managementsysteme		Organisationskultur	
Lernträger	Gesamt- organisation	Formale Subsysteme	Informelle Subsysteme	
Lern- faktoren Charakteristik der Informa- tionen Kongruenz der Interpretations- muster Anschlußfähig- keit des Wissens	Starke Registrierung	Schwache Registrierung	Eindeutige Registrierung	Mehrdeutige Registrierung
	Homogene Interpretation		Heterogene Interpretation	
	Spezifische Anschlüsse		Generelle Anschlüsse	
Lernergebnis	Inkrementale Veränderung		Fundamentale Veränderung	

Abbildung 4: Lernmuster Fall

Im Vergleich beider Fälle ergeben sich Entsprechungen in der Bedeutung der verarbeiteten Information, der Kongruenz der Interpretationsmuster und der Struktur der Lernträger.¹¹

Hinsichtlich aller anderen Merkmale, der Lernmedien, der Reichweite der Lernprozesse, der Eindeutigkeit der verarbeiteten Informationen und der

¹¹ Die Themen, die in den lerntragenden Netzwerken behandelt wurden, variieren allerdings mit den lernauslösenden Informationen: Während im einen Netzwerk Probleme erörtert werden, befaßt sich das andere mit Innovationen.

Anschlußfähigkeit der Wissensbestände weichen die Lernmuster der untersuchten Verwaltungen voneinander ab. Unterstellt man, daß die Unterschiede in den Lernmustern der beiden untersuchten Verwaltungen nicht zufällig zustande kommen, so lassen sich daraus Annahmen über mögliche Interdependenzen zwischen einzelnen Lernkomponenten ableiten:

- Interdependenzfeld Lernauslöser - Informationscharakteristik - Lernmedien
Die Differenz von Erwartung und Ergebnis generiert eindeutige Informationen über Fehler. Anschließende Lernprozesse haben infolgedessen einen eher operativen Charakter und schlagen sich dementsprechend in den Managementsystemen nieder. Die Differenz von Idee und Wirklichkeit produziert hingegen mehrdeutige Informationen über Gestaltungsalternativen. Anschließende Lernprozesse sind schwerer abzuschätzen: Sie können bis auf die kulturelle Ebene durchgreifen.
- Interdependenzfeld Anschlußfähigkeit der Wissensbestände - Reichweite organisationalen Lernens
Spezifische Wissensbestände weisen nur begrenzte Anschlußstellen für die Einarbeitung neuer Informationen auf. Ist das Wissen einer Organisation durchweg sehr spezialisiert, kann daher nur eine geringe Bandbreite von Informationen verarbeitet werden: Organisationale Lernprozesse bleiben in ihrer Reichweite auf die Verbesserung des vorhandenen Wissens begrenzt. Sind die organisationalen Wissensbestände dagegen generalistisch geprägt, können vielfältige Informationen inkorporiert werden: Lernprozesse haben einen größeren Wirkungsbereich und können zu grundsätzlichen Veränderungen des kollektiven Wissens führen.
- Interdependenzfeld Lernauslöser - Lernträger - Reichweite organisationalen Lernens
Lernprozesse, die durch erfahrungsbasierte Informationen ausgelöst werden, sind tendenziell auf die Behebung eines Fehlers limitiert. Dies zeigt sich auch in den damit betrauten Subsystemen: Sie kommunizieren weitgehend problemlösungsorientiert. Das Lernen stoppt, sobald der Fehler identifiziert ist und Korrekturvorschläge auf dem Tisch liegen, die geeignet erscheinen, das angestrebte Leistungsniveau wiederherzustellen. Durch zielorientierte Informationen ausgelöste Lernprozesse tendieren hingegen dazu, die Organisation ganzheitlich und grundlegend zu erfassen. Der 'ideale' Gegenentwurf zur (noch gültigen) Wirklichkeit stellt sämtliche Dimensionen der Organisation in Frage. Die lernbezogene Kommunikation in den jeweils betrauten Subsystemen verläuft eher innovationsorientiert. Entsprechend is

die Reichweite des Lernens im Grunde unbegrenzt, da die eingebaute Stopprege (Übereinstimmung der Wirklichkeit mit der Idee) eher hypothetischer Natur ist.

4 Zwischenresümee

Die Ausgangslage vor den abschließend zu entwickelnden Gestaltungsempfehlungen stellt sich nun folgendermaßen dar: Durch die Rückkoppelung an zwei empirische Fälle sollten in diesem Abschnitt die theoretischen Annahmen über organisationales Lernen auf ihre Stichhaltigkeit hin geprüft und gegebenenfalls überarbeitet bzw. ergänzt werden.

Dabei konnten zwei der im Integrationsmodell genannten vier lernauslösenden Differenzen nachgewiesen werden. Da das empirische Material aber nur auf zwei Fallstudien basierte, in denen zudem Informationen über Lernauslöser nicht gezielt und systematisch erhoben wurden, halten wir an der theoretisch hergeleiteten Annahme fest, daß im Prinzip vier unterschiedliche Arten von Informationen (erfahrungs-, ziel-, vergleichs- oder meinungsbasiert) Organisationen zum Lernen veranlassen können.

Die Empirie bestätigte weiter die Annahme, daß organisationales Lernen in unterschiedlichen Medien stattfinden kann. Die Fallstudien legen dabei nahe, daß die Lernmedien Organisationskultur und Managementsysteme in einem hierarchisch aufgebauten Inklusionsverhältnis zueinander stehen: Ein die Kultur erfassendes Lernen betrifft immer auch die formalen Managementsysteme, nicht jedoch umgekehrt - zumindest nicht unmittelbar. Die Ergebnisse weisen ferner darauf hin, daß auch die Submedien auf der Makro-, Meso- und Mikroebene einem Top-Down-Einschlußprinzip folgen.

Was die Träger organisationaler Lernprozesse betrifft, so unterstreichen die Fallstudienenergebnisse die Relevanz themenbezogener Kommunikation für die gemeinschaftliche Wissensveränderung und veranschaulichen, daß diese in der Regel über Netzwerke verläuft. Sie können, in Ergänzung zur Literaturlage, in einer problem- oder innovationsorientierten Variante auftreten. Die Empirie bestätigt damit die Unwahrscheinlichkeit vollständigen Organisationslernens, relativiert aber auch die in der Literatur verbreitete Annahme funktional differenzierter (an Abteilungs- oder Bereichsgrenzen orientierter) Lernsubstitution.

In bezug auf die entscheidenden Lernfaktoren erlauben die empirischen Beobachtungen erhebliche Spezifikationen der theoretischen Annahmen. Sie legen nahe, daß sowohl eindeutige als auch mehrdeutige Informationen, wenn sie für relevant erachtet werden, zum Lernen führen können. Die Kongruenz der Interpretationsmuster wird ebenfalls in ihrer Bedeutung bestätigt. Allerdings zeigt sich auch, daß dies nicht die vollständige Übereinstimmung aller in einer Organisation anzutreffender Wirklichkeitskonstruktionen voraussetzt. In Ergänzung zu den theoretischen Annahmen kann der Stellenwert der Anschlußoptionen in der Wissensbasis spezifiziert werden: Für

die Reichweite organisationalen Lernens spielt eine große Rolle, ob sie konkreten oder generellen Charakter haben.

Der wichtigste Erkenntniszugewinn, der sich aus der Spiegelung des Integrationsansatzes am empirischen Material ergibt, liegt unseres Erachtens in der Beobachtung, daß sich die einzelnen Komponenten organisationalen Lernens wechselseitig beeinflussen, was wiederum zu spezifischen Kombinationen in Form von Lernmustern führt. Demnach ist inkrementales Lernen die Reaktion auf konkrete, erfahrungsbasierte Informationen; es wird durch eine hohe Spezifität organisationalen Wissens begünstigt und schlägt sich in der Verbesserung formaler Managementsysteme nieder. Fundamentales Lernen benötigt dagegen zukunftsweisende Ideen, deren Informationscharakter in der Regel mehrdeutig ist; es involviert Veränderungen kultureller Muster und setzt eine hohe Anschlußoffenheit organisationalen Wissens voraus.

Aus den auf diese Weise durch das empirische Material erhärteten bzw. ergänzten theoretischen Annahmen des Integrationsansatzes lassen sich nun Schlußfolgerungen über die praktische Gestaltung organisationalen Lernens ziehen. Sie stehen im Zentrum des folgenden Abschnittes.

5 Schlußfolgerungen für die Gestaltung organisationalen Lernens

5.1 Zur Gestaltung organisationalen Lernens

Das Fehlen einer einheitlichen theoretischen Grundlage schlägt sich auch in der Beschäftigung mit Fragen der Gestaltung organisationalen Lernens nieder: Die meisten Praxiskonzepte verzichten ganz auf Theoriebezüge oder stellen diese bestenfalls assoziativ her. Darüber hinaus beschäftigt sich die Mehrzahl lediglich mit Teilaspekten der Lerngestaltung. Dieses Fehlen einer integrativen Perspektive steht aber im völligen Kontrast zur wachsenden strategischen Bedeutung der Ressource Wissen.

Um ein schlüssigeres Bild zu bekommen, wie das Management organisationaler Lernprozesse aussehen kann, greifen wir deshalb auf den Integrationsansatz aus Teil 1 und die Ergebnisse der beiden Fallstudien aus Teil 2 zurück und wollen unsere Gestaltungsempfehlungen aus der Gesamtschau beider ableiten. Von diesem Vorgehen erhoffen wir uns, den Prozeß organisationalen Lernens als Ganzes im Auge zu behalten und so dem strategischen Charakter organisationalen Lernens gerecht zu werden. Entsprechend geht es uns auch nicht um Entwicklung neuer Instrumente organisationalen Lernens: Dies hieße, an der operativen Oberfläche zu bleiben. Wir wollen vielmehr das vorhandene und häufig auch schon eingesetzte Instrumentarium der Managementlehre spezifisch, nämlich lernbezogen, ausdeuten.

Die Möglichkeiten zur Gestaltung organisationalen Lernens definieren sich über die beiden paradigmatischen Merkmale, die ihm zugrundeliegen: dem kognitiven Lernbegriff und dem systemischen Organisationsverständnis. Da kollektive Lernprozesse ein Phänomen sozialer Kognition sind, müssen Maßnahmen zu ihrer Gestaltung auf Ebene der Kommunikationsbeziehungen ansetzen. Managementinterventionen, die nur auf der individuellen Ebene ansetzen (z.B. Erhöhung des Personalentwicklungs-Budgets, Rekrutierung neuer Mitarbeiter), reichen nicht aus. Darüber hinaus sind kollektive Lernprozesse ein Selbstorganisationsphänomen. Für ihre Gestaltung heißt das, daß direkte Interventionen aufgrund der Eigendynamik des zugrundeliegenden Informationsverarbeitungsprozesses nur eingeschränkt, d.h. ohne sichere Erfolgsaussichten, möglich sind. Größere Chancen dürften dagegen Maßnahmen haben, die dem Prinzip der Kontextsteuerung folgen und durch Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen die Selbstorganisation organisationalen Lernens kanalisieren.

Die der Gestaltung organisationalen Lernens zugrundeliegende 'Didaktik' ist also nicht die des klassischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das auf eine eher passive Wissensvermittlung abstellt, sondern besteht im Design von Lernbedingungen, das den

den aktiven Wissenserwerb betont. Gemäß dieser Maxime zielen die folgenden Managementempfehlungen auf die Förderung kollektiver Lernprozesse.

5.2 Gestaltung der Komponenten organisationalen Lernens

Prinzipiell sind alle Komponenten organisationalen Lernens (Lernauslöser, Lernträger, Lernmedien, Lernfaktoren, Lernergebnisse) denkbare Ansatzpunkte für Managementinterventionen. Deren Erfolg hängt allerdings von klar definierten Interventionszielen ab. Im folgenden wollen wir, orientiert an den einzelnen Elementen des Integrationsansatzes, solche lernbezogenen Interventionsziele definieren und auf jeweils geeignete Interventionsinstrumente hinweisen.

Komponenten organisationalen Lernens	Interventionsziel
Lernauslöser	Initiierung organisationalen Lernens
Lernträger	Effizienz und Effektivität organisationalen Lernens
Lernmedien	Verankerung organisationalen Lernens
Lernfaktoren	Geschlossenheit organisationalen Lernens
Lernergebnisse	Wirksamkeit organisationalen Lernens

- Initiierung organisationalen Lernens
 Erstes Ziel der Gestaltung organisationalen Lernens muß es sein, dafür Sorge zu tragen, daß kollektive Lernprozesse überhaupt zustande kommen. Die empirischen Ergebnisse haben die theoretische Vorstellung bestätigt, daß dafür das Vorhandensein von Informationen, die die bestehenden kognitiven Strukturen irritieren, entscheidend ist: eine Bedingung, die in der managementorientierten Diskussion häufig zugunsten anderer, genaugenommen aber nachgeordneter Faktoren wie flexiblen, teamorientierten Strukturen oder einer innovationsorientierten Organisationskultur übersehen wird. Um die 'Informationsproduktion anzukurbeln', müssen die Differenzen Erwartung/Ergebnis, Idee/Wirklichkeit, Organisation/Organisation und Vorstellung A/Vorstellung B operationalisiert werden: Ein Instrument, das die Differenz 'Erwartung/Ergebnis' informationsbildend moduliert, ist der Soll/Ist-Vergleich im Controlling; im Rahmen der Strategieentwicklung entstehen dagegen Informationen entlang der Idee/Wirklichkeits-Differenz. Die Differenz unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen innerhalb eines Unternehmens kann durch ein bewußtes "Management of Diversity" (Thomas/Ely 1996) und die

Installation systemischer Diskurse zwischen den Trägern dieser unterschiedlichen Subkulturen (Willke 1995) 'informativ' genutzt werden. Der Rückgriff auf externe Berater und der gezielte Vergleich mit Wettbewerbern im Rahmen von Benchmarking führt schließlich zu Informationen, die durch die Differenz 'Organisation/Umwelt' induziert werden (Wildemann 1998).

- Effizienz und Effektivität organisationalen Lernens

Ein weiteres Interventionsziel kann die Auswahl geeigneter, d.h. effizienter und effektiver Lernträger sein. Hier haben die von uns durchgeführten Fallstudien die theoretische Vermutung erhärtet, daß in Organisationen i.d.R. der Weg der "Lernsubstitution" eingeschlagen wird, da der Fall der als Ganzes lernenden Organisation ineffizient sein kann. Die empirischen Ergebnisse haben darüberhinaus gezeigt, daß die Effektivität solcher vikarischen Formen organisationalen Lernens vom Zuschnitt der beteiligten Subsysteme abhängt. Das Management sollte dementsprechend in einem ersten Schritt die Bildung von Lernnetzwerken forcieren - im Gegensatz zu den beiden untersuchten Verwaltungen, in denen dies dem Zufall überlassen blieb. Als Instrumente erscheinen uns dazu insbesondere Projektteams (als eher problemorientierte Lernnetzwerke) und 'Think Tanks' (als eher innovationsorientierte Lernnetzwerke) geeignet: Durch sie können die Vorteile informeller Subsysteme, v.a. deren Interfunktionalität, institutionalisiert werden. Die Lernfortschritte auf der Subsystem-Ebene müssen aber auch systemweite Wirkung entfalten. Gerade bei abteilungsübergreifenden Lernsystemen fällt die automatische, da rollengestützte Einbindung im Rahmen funktionaler Differenzierung fast ganz weg. Sie müssen vielmehr systematisch vernetzt und in organisationale Kontexte reintegriert werden. Ein Strukturmodell, das darauf abzielt, ist die "Hypertextorganisation" (Nonaka/Takeuchi 1997), in der die Struktur zur Wissensproduktion, z.B. bestehend aus Projektteams, und die Struktur zur Bewältigung der Routinetätigkeiten integriert sind.

- Verankerung organisationalen Lernens

Die Wirkung organisationaler Lernprozesse hängt wesentlich davon ab, wie tief die Veränderungen in das kollektive Gedächtnis einer Organisation eingeschrieben werden. Das zeigt sich daran, ob manifeste und latente Wissensbestände gleichermaßen davon betroffen sind. Ein Ziel von Managementinterventionen kann demzufolge sein, Lernprozesse abzusichern, indem neue Informationen sowohl in Managementsystemen als auch in kulturellen Mustern ihren Niederschlag finden. Im Rahmen der empirischen Untersuchung hat sich im Fall der fundamental lernenden

Verwaltung B gezeigt, daß die ursprünglichen Veränderungen auf kultureller Ebene autokatalytisch wirkten und Veränderungen auf Ebene der Managementsysteme nach sich zogen. Dieser Vorgang kann durch Instrumente der Organisationsentwicklung (z.B. Qualitätszirkel oder Lernstatt) forciert werden: Sie sind geeignet, Veränderungen der kulturellen Ebene im Bereich der Managementsysteme zu verankern. Schwieriger dürfte der umgekehrte Vorgang sein: die kulturell Absicherung zunächst auf Ebene der Managementsysteme vollzogener Veränderungen. Ein Instrument dazu kann das "Mental Modelling" sein, mit dessen Hilfe in Managementsystemen transportierte Normen und Werte bewußt gemacht und anschließend neu arrangiert werden (Probst/Büchel 1994). Darüber hinaus sind gerade in diesem Fall die Vorgesetzten gefordert, die im Sinn der 'Führung durch Vorbild' als Multiplikatoren neuer kultureller Muster auftreten müssen.

- Geschlossenheit organisationalen Lernens

Geht man davon aus, daß organisationales Lernen ein Vorgang kollektiver Informationsverarbeitung ist, ergibt sich als ein weiteres Interventionsziel, diesen Prozeß möglichst reibungs- und unterbrechungsfrei zu gestalten. Das bedeutet, die in jeder Phase organisationalen Lernens auftretenden Einflußfaktoren lernförderlich zu gestalten bzw. mögliche kontraproduktive Effekte, die mit ihrem Auftreten verbunden sein können, auszuschalten: Denkbare Ansatzpunkte sind also die Charakteristik der Informationen, die Kongruenz der Interpretationsmuster und die Anschlußfähigkeit des vorhandenen Wissens. Im Rahmen der Informationswahrnehmung müssen also Managementaktivitäten ergriffen werden, die dazu beitragen, daß neuen Informationen organisationsintern ein ausreichendes Maß an Bedeutung beigemessen wird. Dazu können die Informationen selbst aufgewertet werden, z.B. im Rahmen strategischer 'Mission Statements'. Indirekt wirken dagegen Maßnahmen, die die organisationale Informationssensibilität erhöhen, wie z.B. Kennziffern oder strategische Frühwarnsysteme. Die Eindeutigkeit neuer Informationen kann durch die Verrechnung in organisationsinternen Werten, wie es im Rahmen von Management-Informationssystemen oder der Balanced Scorecard geschieht, erhöht werden. Für die erfolgreiche Informationsinterpretation wird in der gestaltungsorientierten Diskussion immer wieder die Homogenität der dazu herangezogenen Interpretationsmuster gefordert (z.B. Senge 1990). Angesichts der empirischen Ergebnisse bestätigt sich dies, allerdings mit der wesentlichen Ergänzung, daß dies nicht auf Kosten der Anschlußoptionen in den Wissensbeständen der Organisation gehen darf. Im Fall der beiden beobachteten Verwaltungen gelang die Kombination beider Aspekte durch die Interdisziplinarität der beteiligten Lernnetzwerke: Sie förderten die Übereinstimmung

in den Interpretationsmustern bei gleichzeitig ausreichender Varietät der Wissensbestände. Um eingeleitete Lernprozesse in der Speicherphase schließlich erfolgreich zum Abschluß zu bringen, bedarf es Managementinterventionen, die die Anschlußfähigkeit der vorhandenen Wissensbestände sicherstellen. Je nachdem, welche Veränderungswirkung angestrebt ist, kann durch eine relativ hohe Formalisierung der Managementsysteme spezifisch anschlußoffenes Wissen bereitgehalten werden, durch eine relativ niedrige Formalisierung dagegen generell anschlußoffenes Wissen. Auf personeller Ebene erreicht man Vergleichbares beispielsweise durch eine Personalpolitik, die auf Fachkompetenz und Expertentum (spezifische Anschlußfähigkeit) oder auf Methodenkompetenz und Unternehmertum (generelle Anschlußfähigkeit) setzt (Pawlowsky 1992).

- Wirksamkeit organisationalen Lernens

Ein letztes Interventionsziel kann schließlich die Wirksamkeit organisationaler Lernprozesse sein. Sie bemißt sich an den Ergebnissen, die diese in den organisationalen Wissensbeständen hinterlassen, versucht also die Nachhaltigkeit und die Reichweite organisationalen Lernens zu beeinflussen. Um die Nachhaltigkeit organisationalen Lernens zu erhöhen, müssen Lernprozesse von der "Proto-" auf die "Deutero-Ebene" gehoben werden. Der dazu notwendige Einbau einer Reflexionsschleife über den basalen Lernprozeß kann beispielsweise durch ein wissensbezogenes Controlling (Güldenbergs 1997) oder die Bilanzierung des "Intellectual Capitals" (Edvinsson/Malone 1997) erreicht werden. Flankierend können 'reflexionsdienliche' Strukturen wirken. Dazu gehören v.a. netzwerkartige Organisationsformen, in denen nicht nur die zu lösenden Aufgaben, sondern aufgrund der veränderungssensiblen Kopplungsbeziehungen immer auch die Form der Aufgabenlösung thematisiert werden (Klimecki/Laßleben 1996). Ein weiteres Ziel von Managementinterventionen, die die Wirksamkeit organisationalen Lernens gestalten, kann dessen Bedarfsgerechtigkeit sein. Dabei wird an der Reichweite kollektiver Lernprozesse angesetzt und situationsgerechte Weichenstellungen für inkrementale oder fundamentale Veränderungen getroffen. Unserer Meinung nach werden in der praxisbezogenen Beschäftigung mit organisationalem Lernen einseitig Lernprozesse im "double-loop" präferiert (z.B. Argyris 1990; Pascale 1991; Senge 1990). Inkrementale Lernprozesse bergen zwar das Risiko, daß zugunsten kurzfristiger Lösungen an der Oberfläche der organisationalen Bekenntnistheorien die möglicherweise notwendige grundsätzliche Revision von Gebrauchstheorien vernachlässigt wird. Zu oft wird aber übersehen, daß die vollständige Reformulierung der kollektiven Wissensbestände nur unter besonderen Umständen sinnvoll ist: In

jedem Fall müssen Informationen vorliegen, die dazu angetan sind, das organisationale Selbstverständnis in Frage zu stellen. Andernfalls wären Transformationen nicht nur ineffizient, sondern sogar kontraproduktiv, denn gerade fundamentale Veränderungen destabilisieren eine Organisation erheblich. Berücksichtigt man diese Aspekte, bleibt die Gestaltung bedarfsgerechter Lernprozesse nicht mehr eine Frage der erfolgreichen Intervention in eine einzelne Komponente organisationalen Lernens. Vielmehr müssen alle Komponenten in genau die Konstellation gebracht werden, die den Eintritt des angestrebten Lernergebnisses verspricht. Es geht also um die Gestaltung des gesamten Verlaufs organisationaler Lernprozesse.

5.3 Gestaltung des Verlaufs organisationalen Lernens

Die Prämisse des letzten lernbezogenen Interventionsziels, die Ausnützung der Interdependenzen zwischen den einzelnen Komponenten organisationalen Lernens, deckt sich mit einer wesentlichen Beobachtung unserer empirischen Untersuchung: Die zwei Fallstudien haben gezeigt, daß der besondere Verlauf organisationaler Lernprozesse nicht nur von den einzelnen Komponenten abhängt, sondern entscheidend von deren Zusammenwirken bestimmt wird. Dies wurde deutlich an den zwei unterschiedlichen Lernmustern der beiden untersuchten Verwaltungen (vgl. Abb. 3 und 4).

Für die Gestaltung organisationalen Lernens heißt das: Punktuelle Interventionen können verpuffen, wenn sie nicht untereinander abgestimmt sind. Ein lernorientiertes Management darf sich also nicht in der bloßen Addition punktueller Interventionen erschöpfen, es muß deren Zusammenwirken im Auge haben und sie auf ihre innere Konsistenz prüfen. Ein solches Vorgehen stellt aber nicht nur darauf ab, die gewählten Interventionen widerspruchsfrei zu halten, sondern wenn möglich die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Lernkomponenten sogar positiv auszunützen. Wie dies geschehen kann, wollen wir abschließend unter Berücksichtigung der von uns ermittelten Interdependenzfelder organisationalen Lernens nachzeichnen. Als Orientierungsmarken sollen die beiden Lernmuster Verbesserungs- und Veränderungslernen dienen:

(a) Gestaltung organisationalen Verbesserungslernens

Ergebnis des Lernprozesses von Verwaltung A war eine Neugliederung der im Kern bestehen bleibenden Aufgaben: Ihre Notwendigkeit wurde auf mangelnde Effizienz der alten Strukturen zurückgeführt und äußerte sich v.a. in strukturgestalterischen

Maßnahmen. Um einen solchen Vorgang des Verbesserungslernen nachzuvollziehen, müssen auslösende Informationen, gewählte Lernträger und -medien im Einklang zueinander stehen. Die Grundbedingung, Informationen mit ausreichend organisationsspezifischer Relevanz zu versehen, dürfte im Fall von Verbesserungslernen durch Controlling-Kennziffern gesichert und deren notwendige Eindeutigkeit ebenfalls durch eher operativ ausgerichtete Instrumente, z.B. Managementinformationssysteme, hergestellt werden. Entsprechend werden die informationsbildenden Differenzen in relativ konkrete Informationen umgerechnet. Treffen sie jetzt auf kognitive Strukturen, die einen hohen Konkretisierungsgrad und deshalb eine weitgehend spezifische Anschlußoffenheit aufweisen, ist die Wahrscheinlichkeit eines Lernprozesses im "single-loop" groß. Damit die Informationsverarbeitung auf diesen Weg gelenkt wird, muß die Identifikation mit der gegenwärtigen Organisationskultur hoch sein, um sie gegenüber Irritationen, durch die sie in Frage gestellt wird, zu immunisieren. Anders als im Fall der beobachteten Verwaltung A erscheint es hier sogar durchaus möglich, den Mechanismus der Lernsubstitution noch stärker (als durch Lernnetzwerke) zu rationalisieren und auf formelle Subsysteme als Lernträger zu setzen, so daß an Bereichsgrenzen entlang vikarisch gelernt wird. Trotz aller Effizienz, die mit solchen inkrementalen Lernprozessen verbunden sein kann, darf allerdings nicht übersehen werden, daß sie angesichts der Organisationen innewohnenden Veränderungsresistenz das Risiko in sich bergen, notwendige fundamental Wissenstransformationen zu kaschieren.

(b) Gestaltung organisationalen Veränderungslernens

Der Lernprozeß von Verwaltung B führte zur Neudefinition des organisationalen Selbstverständnisses: Auslöser und Ausdruck dieses Vorgangs war die neue Leitidee der 'Hilfe zur Selbsthilfe'. Erst als Konsequenz daraus wurden Überarbeitungen des Leistungsprogramms vorgenommen, darunter fielen auch Reorganisationsmaßnahmen. Ein solcher Vorgang des Veränderungslernens kommt nur unter besonderen Bedingungen zustande und sollte unserer Meinung nach nicht zur Regel erhoben werden, da er nicht ohne Risiken ist (s.o. "Wirksamkeit organisationalen Lernens"). Gerade deshalb erfordert die Gestaltung organisationalen Veränderungslernens ein besonders geschicktes Ausrastieren der einzelnen Lernkomponenten. Eine besondere Hebelwirkung erzielen dabei strategische Visionen: sie produzieren nicht nur in die Zukunft gerichtete, also zielorientierte Informationen, sondern versehen diese auch mit der in diesem Fall spezifischen Relevanz und dem notwendigen Deutungspielraum. Wirkung erzielen

visionsinduzierte Informationen allerdings nur, wenn sie auf kognitive Strukturen treffen, die für deren allgemeine Signalwirkung empfängsbereit sind. Managementsysteme, insbesondere, wenn sie stark formalisiert sind, sind dazu wenig geeignet: Um hier Wirkung zu erzielen, müssen Visionen erst operationalisiert werden. Anders stellt es sich bei der Organisationskultur dar: Die Irritation durch visionsinduzierte Informationen trifft hier ins 'Mark' und macht sie zum idealen Träger von fundamentalen Veränderungsprozessen. Dies setzt allerdings eine veränderungsoffene Organisationskultur voraus, die sich entweder über weitgehend formale Merkmale (Flexibilität, Lernfähigkeit) definiert oder aber, wie im untersuchten Beispiel, erheblich an Bindungskraft verloren hat. In beiden Fällen geht die erzielte Veränderungsoffenheit allerdings auf Kosten der identitätsstiftenden Wirkung der Organisationskultur.

6 Resümee und Ausblick

Ziel unseres Beitrages war es, Theorie, Empirie und Praxis organisationalen Lernens zu untersuchen. Die Grundlage dafür war die Verknüpfung unterschiedlicher Theoriekonzepte. Der daraus entstandene Integrationsansatz wurde mit den Ergebnissen zweier Fallstudien in Bezug gesetzt. Beides zusammen lieferte schließlich das Material für Schlußfolgerungen zur Gestaltung organisationaler Lernprozesse. Sowohl die multiperspektivische Annäherung als auch die schrittweise Verzahnung der einzelnen Perspektiven schien uns geboten, da in der organisationalen Lernforschung die Diskussion theoretischer, empirischer und gestaltungspraktischer Aspekte bisher wenig aufeinander abgestimmt verläuft.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand ein Integrationsansatz organisationalen Lernens. Dieser beruht auf der allen Theoriekonzepten gleichermaßen (zumindest implizit) zugrundeliegenden Annahme, daß organisationales Lernen ein Vorgang ist, bei dem kollektive Wirklichkeitskonstruktionen durch Einbau neuer Informationen weiterentwickelt werden. Von dieser Annahme ausgehend, beleuchteten die Theoriekonzepte in der Regel unterschiedliche Aspekte organisationalen Lernens, die sich inhaltlich vielfach ergänzen. Auf diese Weise konnten im Rahmen des Integrationsansatzes Erkenntnisse über Auslöser, Träger, Medien, Einflußfaktoren und Ergebnisse organisationaler Lernprozesse zusammengetragen werden.

Die Spiegelung an den Ergebnissen zweier Fallstudien zu Lernprozessen in Kommunalverwaltungen bestätigte den Integrationsansatz in seinen konzeptionellen Grundannahmen und im Prinzip auch die einzelnen Komponenten, aus denen er sich zusammensetzt. Es ergaben sich allerdings auch Spezifizierungen, was die Ausprägungen einzelner Komponenten (z.B. Netzwerke als dominante Lernträger, Anschlußfähigkeit organisationaler Wissensbestände) sowie deren Zusammenspiel und die sich daraus ergebenden Lernmuster (Verbesserungs- vs. Veränderungslernen) betrifft.

Es ist allerdings zu berücksichtigen, daß es sich bei dem gewählten Vorgehen nicht um eine empirische Beweisführung im strengen Sinne handelt: Ähnlich wie andere empirische Untersuchungen zum organisationalen Lernen geht auch das hier verwandte Material auf ein hypothesengenerierendes, exploratives Forschungsdesign zurück. Wir halten dies für eine in der Phase der Theoriebildung sinnvolle Methode. Im weiteren Verlauf der Erforschung organisationalen Lernens sollte aber zusätzlich hypothesentestend gearbeitet werden.¹² Gerade vor dem Hintergrund einer Integration unterschiedlicher theoretischer Annahmen, wie wir sie in unserem Beitrag geleistet

¹² Während bisher qualitative Untersuchungen dominieren, wäre dann auch der Einsatz eher quantitativer Methoden denkbar.

haben, lassen sich diesbezüglich eine Reihe relevanter Forschungsfragen operationalisieren, sowohl die Ausprägung einzelner Komponenten, als auch einzelner Interdependenzen zwischen Komponenten, als auch musterhafte Lernverläufe betreffend.¹³

Schließlich sollte die organisationale Lernforschung in Zukunft stärker als bisher den Anschluß an die Theorieentwicklung in der Organisations- und Managementforschung suchen (Miner/Mezias 1996). Unter formalen Gesichtspunkten sind die Voraussetzungen für ein Ausgreifen in beide Richtungen dadurch geschaffen, daß im Fall der organisationalen Lernforschung die Beschäftigung mit theoretischen und praktischen Fragen eng miteinander verzahnt ist. Inhaltlich ergeben sich aufgrund der kognitiven Perspektive Anschlußmöglichkeiten an die interpretativen Organisationstheorien (Sims/Gioia 1986; Weick 1979; Walsh/Ungson 1991): Organisationales Lernen würde sie mit einer dynamischen Komponente versehen, da es die Weiterentwicklung kollektiver Interpretationsmuster beschreibt. Gleichzeitig ist auch eine Verbindung mit wissensorientierten Managementkonzepten (Krogh/Roos 1996; Probst/Raub/Romhardt 1997; Schreyögg/Conrad 1996) möglich: Die Gestaltung kollektiver Lernprozesse würde in diesem Fall eine wesentliche Komponente des Auf und Ausbaus organisationaler Wissensressourcen bilden. Beides zusammengenommen, könnten so die Grundlagen für eine Steuerungstheorie organisationaler Kognition geschaffen werden. Diese würde nicht das Wissen als solches, sondern vielmehr den produktiven Umgang mit ihm in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen.

¹³ So wäre es beispielsweise interessant, ob bestimmte lernauslösende Informationen mit bestimmten Einflußfaktoren im weiteren Lernverlauf korrelieren, ob bestimmte Informationen zu bestimmten Lernergebnissen führen, oder in welcher Phase der Informationsverarbeitung über die Reichweite eines Lernvorgangs entschieden wird.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C./Schön, D. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading.
- Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defenses*. Boston.
- Baecker, D. (1993): *Die Form des Unternehmens*. Frankfurt a.M.
- Bateson, G. (1983): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a.M.
- Berthoin Antal, Ariane (1998): *Die Dynamik der Theoriebildungsprozesse zum Organisationslernen*. In: Albach u.a. (Hrsg.): *Organisationslernen: Institutionelle und kulturelle Dimensionen*. Berlin, S. 31 - 52.
- Brown, J.S./Duguid, P. (1991): *Organizational learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation*. In: *Organization Science* 2, S. 40 - 57.
- Cangelosi, V./Dill, W. (1965): *Organizational Learning: Observations Toward a Theory*. In: *Administrative Science Quarterly* 10, S. 175 - 203.
- Daft, R./Huber, G. (1987): *How Organizations Learn: A Communication Framework*. In *Research in the Sociology of Organizations* 5, S. 1 - 36.
- Daft, R./Lengel, R. (1990): *Information Richness: A New Approach to Managerial Behavior and Organization Design*. In: *Research in Organizational Behavior* 6, S. 191 - 233.
- Dery, D. (1982): *Erring and Learning: An Organizational Analysis*. In: *Accounting, Organizations and Society* 7, S. 217 - 223.
- Dixon, N. (1992): *Organizational Learning: A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals*. In: *Human Resource Development Quarterly* 3, S. 29 - 49.
- Dodgson, M. (1993): *Learning, Trust, an Technological Collaboration*. In: *Human Relations* 46, S. 77 - 95.
- Duncan, R./Weiss, A. (1979): *Organizational Learning: Implications for Organizational Design*. In: *Research in Organizational Behavior* 1, S. 75 - 123.
- Eberl, P. (1996): *Die Idee des organisationalen Lernens*. Bern u.a..
- Edvindhsson, L./Malone, M. (1997): *Intellectual Capital*. New York.
- Fiol, M./Lyles, M. (1985): *Organizational Learning*. In: *Academy of Management Review* 10, S. 803 - 813.
- Fiol, M. (1994): *Consensus, Diversity, and Learning in Organizations*. In: *Organization Science* 5, 403 - 420.
- Ford, J.D./Backoff, R.W. (1988): *Organizational Change in and out of Dualities and Pradox*. In: Quinn, R.E./Cameron, K.S. (Hrsg.): *Paradox and Transformation*. Cambridge, S. 81 - 121.
- Garvin, D. (1993): *Building a Learning Organization*. In: *Harvard Business Review*, 3, S. 78 - 91.
- Geissler, H. (1993): *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim.
- Glaserfeld, E.v. (1985): *Konstruktion der Wirklichkeit un dder Begriff der Objektivität*. In: Gumin, H./Mohler, A. (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus*. München, S. 1 - 26.

- Güldenber, S. (1997): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Wiesbaden.
- Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P./Starbuck, W. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design 1, S. 3 - 27.
- Huber, G. (1991): Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. In: Organization Science 2, S. 88 - 115.
- Jelinek, M. (1979): Institutionalizing Innovations: A Study of Organizational Learning Processes. New York.
- Isaacs, W. (1992): Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. In: Organizational Dynamics 4, S. 24 - 39.
- Kieser, A. (1996): Moden/Mythen des Organisierens. In: Die Betriebswirtschaft 56, S. 7 - 20.
- Kim, D. (1993): The Link between Individual and Organizational Learning. In: Sloan Management Review 4, S. 37 - 50.
- Klein, J. (1989): Parenthetic Learning in Organizations. In: Journal of Management 26, 291 - 308.
- Klimecki, R./Gmür, M. (1997): Organisationale Transformation - grenzenlos? Struktur- und Prozeßmuster in der kollektiven Bewältigung von Unsicherheit. In: Schreyögg, G./Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 7. Berlin/New York, S. 235 - 270.
- Klimecki, R./Laßleben, H. (1996): Organisationale Bildung oder: Das Lernen des Lernens. In: Wagner, D./Nolte, H. (Hrsg.): Managementbildung: Grundlagen und Perspektiven. München/Mering, S. 181 - 204.
- Klimecki, R./Laßleben, H. (1998a): Was veranlaßt Organisationen zu lernen? In: Geißler, H. u.a. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim, S. 65 - 89.
- Klimecki, R./Laßleben, H. (1998b): Modes of Organizational Learning: Indications from an Empirical Study. In: Management Learning 29, S. 405-430.
- Klimecki, R./Laßleben, H./Altehege, O. (1995): Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor: Methoden und Ergebnisse. (Bericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft über die erste Phase des Forschungsprojektes 'Policybezogenes Lernen kommunaler Sozialverwaltungen' - Kl 672/2-3).
- Klimecki, R.G./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (1994): Zur empirischen Analyse organisationale Lernprozesse im öffentlichen Sektor - Modellbildung und Methodik. In: Bussmann, W. (Hrsg.): Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken. Chur/Zürich, S. 9 - 37.
- Klimecki, R./Probst, G./Eberl, P. (1994): Systementwicklung als Managementproblem. In: Staehle, W./Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 1, S. 103 - 162.
- Kofman, F./Senge, P. (1993): Communities of Commitment - The Heart of Learning Organizations. In: Organizational Dynamics 4, S. 5 - 23.
- Krogh, G.v./Roos, J. (Hrsg.) 1996: Managing Knowledge. London u.a..

- Lant, T./Mezias, S. (1990): Managing Discontinuous Change: A Simulation Study of Organizational Learning and Entrepreneurship. In: Strategic Management Journal 11, S. 147 - 179.
- Levinthal, D./March, J. (1994): The Myopia of Learning. In: Strategic Management Journal 14, S. 95 - 112.
- Levitt, B./March, J. (1988): Organizational Learning. In: Annual Review of Sociology 14, S. 319 - 340.
- Luhmann, N. (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Opladen, S. 9 - 20.
- Luhmann, N. (1982): Autopoiesis, Handlung und kommunikative Verständnigung. In: Zeitschrift für Soziologie 11, S. 366 - 379.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1988): Organisation. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.): Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen, 165 - 185.
- Manz, C.C./Sims, H.P. (1981): Vicarious Learning: The Influence of Modeling on Organizational Learning. In: Academy of Management Review 6, S. 105 - 113.
- March, J. (1991): Exploration and Exploitation in Organizational Learning. In: Organization Science 2, S. 71 - 87.
- March, J./Olsen, J. (1975): The Uncertainty of the Past - Organizational Learning under Ambiguity. In: European Journal of Political Research 3, S. 147 - 171.
- McGill, M./Slocum, J. (1993): The Smarter Organization. New York.
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt a.M.
- Miner, A.S./Mezias, S.J. (1996): Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research. In: Organization Science 7, S. 88-99.
- Mumford, A. (1991): Individual and Organizational Learning. In: Industrial and Commercial Training 23, S. 24 - 31.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): The Knowledge-Creating Company. New York/Oxford.
- Pascale, R. (1991): The Two Faces of Learning. In: Modern Office Technology 3, S. 14 - 16.
- Pawlowsky, P. (1992): Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W./Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 2, S. 177 - 238.
- Probst, G./Büchel, B. (1994): Organisationales Lernen. Wiesbaden.
- Probst, G./Raub, S./Romhardt, K. (1997): Wissen managen. Wiesbaden.
- Sackmann, S. (1992): Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. In: Administrative Science Quarterly 37, S. 140 - 161.
- Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.) 1996: Managementforschung 6.
- Schreyögg, G./Eberl, P. (1998): Organisationales Lernen: Viele Fragen, noch zu wenig neue Antworten. In: Die Betriebswirtschaft 58, S. 516 - 536.
- Senge, P. (1990a): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York.

- Senge, P. (1990b): The Leader's New Work: Building Learning Organizations. In: Sloan Management Review, 4, S. 7 - 23.
- Shrivastava, P. (1983): A Typology of Organizational Learning Systems. In: Journal of Management Studies 20, S. 7 - 28.
- Shrivastava, P./Grant, J.H. (1985): Empirically Derived Models of Strategic Decision-making Processes. In: Strategic Management Journal 6, S. 97 - 113.
- Sims, H./Gioia, D. (1986): The Thinking Organization. San Francisco/London.
- Thomas, D./Ely, R. (1996): Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review Sept./Oct., S. 79 - 90.
- Walsh, J./Ungson, G. (1991): Organizational Memory. In: Academy of Management Review 16, S. 57 - 91.
- Weick, K. (1979): The Social Psychology of Organizing. Reading.
- Wiegand, M. (1996): Prozesse organisationalen Lernens. Wiesbaden.
- Wildemann, H. (1998): Lernen vom Wettbewerber als Instrument der betrieblichen Innovation. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 68, S. 1181 - 1191
- Willke, H. (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart/Jena.
- Zimmer, G. (1987): Selbstorganisation des Lernens. Frankfurt a.M.