

Organisationales Lernen

Management Forschung und Praxis
Universität Konstanz

herausgegeben von Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki

Rüdiger G. Klimecki/Markus Thomae

Organisationales Lernen
Eine Bestandsaufnahme der Forschung

Nr. 18 (1997)

Rüdiger G. Klimecki, Prof. Dr.
Markus Thomae, Dipl.Verw.Wiss.

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

Tel. (07531) 882493

*e-mail: Ruediger.G.Klimecki@popserv.uni-konstanz.de
Markus.Thomae@popserv.uni-konstanz.de*

Zusammenfassung

Dieser Beitrag liefert eine Bestandsaufnahme der bisherigen Forschung zum organisationalen Lernen; Grundlage ist die Analyse von 125, zwischen 1963 und 1995 erschienenen Texten. Sie repräsentieren die bisherige Diskussion.

Die Entwicklung der Forschung wird in den vier wesentlichen Perspektiven, einem erfahrungs-, einem interpretations-, einem wissens- und einem informationsorientierten Ansatz nachgezeichnet. Neben Unterschieden in der Konzeptionalisierung organisationalen Lernens weisen sie als gemeinsame Bezugspunkte die Verhaltenswirksamkeit, unterschiedliche Qualitäten und die Kultur- und Strukturabhängigkeit organisationalen Lernens auf.

Abschließend werden Konsequenzen für die weitere Forschung zum organisationalen Lernen abgeleitet; dies sind eine verstärkte Beschäftigung mit den Medien und Mechanismen organisationalen Lernens, mit der Bedeutung individueller Lernprozesse für organisationales Lernen und mit seinen möglichen Grenzen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Entwicklungslinien der Forschung	2
3. Konsequenzen für die zukünftige Forschung	12
4. Resümee	17
Literatur	20

1. Einleitung

Der steigende Veränderungsdruck auf Unternehmen, Behörden oder Verbände hat sich auch in der Organisations- und Managementforschung niedergeschlagen. Deutlich wird dies an der Nachfrage nach Konzepten zur Beschreibung und Gestaltung institutionellen Wandels. Besonders intensiv wird dabei das *Organisationale Lernen*¹ diskutiert. Im Gegensatz zu anderen Konzepten (wie Lean Management/Production, Total Quality Management oder Business Process Reengineering), die man eher den Modeerscheinungen zurechnen muß (vgl. Kieser 1996), kann das Organisationale Lernen aber auf eine 30-jährige Theoriedebatte zurückblicken. Dies hat allerdings auch dazu geführt, daß das Forschungsfeld immer diffusere Konturen angenommen hat. Glynn, Lant und Milliken (vgl. 1994, S.3) klagen zu recht: "It is difficult to surmise just what we know about organizational learning, although there is a consensus that the concept is important and worthy of further study." Eine umfassende Bestandsaufnahme erscheint also dringend geboten. Dieser Versuch soll im folgenden unternommen werden. Denn die meisten der bereits vorliegenden Reporte weisen ein entscheidendes Manko auf: Sie sichten die Literatur bereits aus einem spezifischen Interesse heraus, sei es, eine bestimmte Theorieperspektive weiter zu entwickeln (vgl. Huber 1991; Wiesenhal 1995), eine praktische Fragestellung zu lösen (vgl. Dixon 1992; Sackmann 1993) oder ein konsensfähiges Modell OLs zu entwickeln (Fiol/Lyles 1985; Shrivastava 1983).

Ohne eine solche vorab getroffene Verengung des Blickwinkels wollen wir die bisherige OL-Forschung systematisieren und analysieren. Dabei wird sich zeigen, daß neben Unterschieden, die sich v.a. aufgrund unterschiedlicher Konzeptionen des Forschungsobjekts ergeben, auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten vorliegen. Aus den Entwicklungslinien, die sich darin abzeichnen, ergeben sich dann wiederum Konsequenzen für die zukünftige Beschäftigung mit OL. Empfehlungen, in welche Richtung dies gehen kann, sollen zum Abschluß diskutiert werden.

Grundlage ist die Analyse von 125 Einzelveröffentlichungen, die sich mit dem Thema OL beschäftigen und zwischen 1963 und 1995 erschienen sind; unberücksichtigt blieben Kapitel oder Abschnitte in Lehrbüchern. Es kommen sowohl konzeptionelle als auch anwendungsorientierte Texte vor; beide halten sich ungefähr die Waage. Veröffentlichungen, in denen empirische Untersuchungen im Mittelpunkt stehen, spielen dagegen eine vergleichsweise geringe Rolle. Die meisten Texte sind in den USA erschienen; die übrigen verteilen sich auf den deutschsprachigen Raum, England und die Niederlande.

Wenn hier vom "organisationalem Lernen" gesprochen wird, erstreckt sich dies genau genommen auf ein ganzes Begriffsumfeld. Denn parallel dazu tauchen in der Debatte auch die Bezeichnungen *Organisatorisches Lernen* (vgl. Castiglioni 1994; Pautzke 1989) und *Organisationslernen* (vgl. Geissler 1993; 1995; Kailer 1987) auf. Zusätzlich hat sich in letzter Zeit, insbesondere im

¹ Im folgenden wird die Abkürzung OL verwendet.

Organisationales Lernen

managementorientierten Kontext, noch der Begriff der *Lernenden Organisation* (vgl. Probst/Büchel 1994; Sattelberger 1991) durchgesetzt. Alle Begriffe beziehen sich auf denselben Beobachtungsgegenstand: das Lernen von Organisationen als Entitäten - im Gegensatz zum Lernen *in* Organisationen (durch die Organisationsmitglieder). Darüber hinaus teilen sie - zumindest implizit - ein kognitives Lernverständnis: Lernen wird als der Vorgang der reflexiven Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden, bei dem die kognitiven Strukturen des lernenden Systems und mit ihnen die dort angelegten Vorstellungen von dieser Umwelt komplexer werden. Das kann sich in der Ausdifferenzierung dieser Strukturen vollziehen oder aber in deren Neuverknüpfung. Diese Sichtweise grenzt sich von einem 'klassischen' behavioristischen Verständnis ab, wonach Lernen dem Prinzip von 'Stimulus' und 'Response' folgend lediglich an der Veränderung beobachtbaren Verhaltens gemessen werden kann (vgl. Zimmer 1987, S. 47 ff.).

Eine Definition OLs könnte also folgendermaßen aussehen:

OL ist der von den Organisationsmitgliedern relativ unabhängige Lernvorgang auf Ebene der Organisation, der als Veränderung deren kognitiver Strukturen und der in ihnen enthaltenen Umweltinterpretationen auftritt.

2. Entwicklungslinien der OL-Forschung

In der OL-Forschung herrscht zwar ein Grundkonsens über das Erkenntnisobjekt, wonach es sich dabei um die Veränderung der kognitiven Strukturen einer Organisation handelt. Davon abgesehen gehen die Ideen über OL jedoch auseinander. Dem kognitiven Lernverständnis entsprechend unterscheiden sie sich darin, wie sie das Material organisationaler Lernprozesse beschreiben: welche Vorstellungen von den "kognitiven Strukturen" einer Organisation transportiert werden.

So lassen sich vier - zumindest in ihrer 'Urfassung' - trennscharfe Forschungsperspektiven unterscheiden:

- ein *erfahrungsorientierter Ansatz OLs*
- ein *informationsorientierter Ansatz OLs*
- ein *interpretationsorientierter Ansatz OLs*
- ein *wissensorientierter Ansatz OLs*

Diese Perspektiven wollen wir mit Hilfe eines Kriterienkatalogs in vier Dimensionen analysieren:

1. OL-Verständnis (-> Was versteht/verstehen der/die Autor/-en unter OL?)
2. Lernprozeß (-> Wie wird OL ausgelöst und wie verläuft es?)
3. Rahmenbedingungen OLs (-> Was sind die relevanten Einflußgrößen auf OL?)
4. Weiterentwicklungen (-> Wie wird das Grundmodell OLs variiert?)

Darüberhinaus soll die inhaltliche Schwerpunktsetzung innerhalb eines Ansatzes berücksichtigt werden. Dabei geht es um die Frage, inwieweit die Überlegungen den Anspruch haben, eine Theorie

Organisationales Lernen

OLs zu entwickeln oder aber Gestaltungsaussagen treffen wollen. Um das Ausmaß der Anwendungsorientierung zu bestimmen, werden wir zwischen bloßen Gestaltungsheuristiken, methodisch ausgeformten Gestaltungsempfehlungen und Gestaltungsansätzen unterscheiden.

Der erfahrungsorientierte Ansatz OLs

Dieser Ansatz² geht auf die erste systematische Beschäftigung mit OL, die Überlegungen von Cyert und March (vgl. Cyert/March 1963), zurück; March selber hat ihn bis heute wesentlich geprägt. Besonders deutlich hat sich hier eine eigene Schule gebildet mit einheitlicher theoretischer Verankerung und der systematischen Fortentwicklung einer eng umrissenen Vorstellung des Erkenntnisobjekts.

Das OL-Verständnis des erfahrungsorientierten Ansatzes hat seine Wurzel in der verhaltenswissenschaftlichen Theorie, die Organisationen als begrenzt rational handelnde Entscheidungsgeneratoren beschreibt. Grundlage dieser Entscheidungen sind Erfahrungen, die in ein Regelwerk von verhaltensleitenden Routinen eingehen. Eine Veränderung kognitiver Strukturen besteht in diesem Fall also in der Anpassung des *Erfahrungsrepertoires einer Organisation* aufgrund neuer Erfahrungen:

"Organizations ... learn from experience. They act, observe, and draw implications for future action." (vgl. March/Olsen 1976, S. 67)

Dabei zeichnen sich drei Formen organisationalen Lernens ab: die *Anpassung von organisationalen Zielen*, von *Aufmerksamkeitsregeln* für Umweltereignisse oder von *Suchregeln* für Problemlösungen (vgl. March/Olsen 1975; 1976)

Den Lernprozeß kann man als Vorgang von 'Trial and Error' beschreiben: Das Verhalten einer Organisation ruft bestimmte Reaktionen ihrer Umwelt hervor. Passen sie nicht zu den bisher gesammelten Erfahrungen werden neue Verhaltensregeln aufgestellt. Bewähren diese sich, können sie beibehalten werden; andernfalls muß erneut gelernt werden. Es werden keine einzelnen Phasen im Lernprozeß unterschieden (vgl. March/Olson 1975; 1976).

Wesentliche Rahmenbedingungen für diesen Lernprozeß leiten sich aus dem Umstand ab, daß OL immer bei unvollständiger Informationslage stattfindet. Es ist deshalb immer *begrenzt rational*. Die Ursachen dafür können im Innenverhältnis liegen, als strukturbedingte Blockaden, die verhindern, daß Erfahrungen vollständig in die Verhaltensregeln eingehen, aber auch im Außenverhältnis, in Form von Fehlinterpretationen der Umwelt, infolge derer Erfahrungen falsch gedeutet werden (vgl. Levitt/March 1988).

Die Weiterentwicklungen des erfahrungsorientierten Ansatz halten sich eng an das Grundmodell und liefern i.e.L. Ergänzungen des im Kern unangetastet gebliebenen OL-Verständnis. So weisen Lant und Mezias (vgl. 1990) auf die besondere Bedeutung der Unternehmenskultur für die Umsetzung

² Exemplarisch: Cyert/March 1963; Levinthal 1991; Levitt/March 1988; March/Olson 1975.

Organisationales Lernen

von Erfahrungen in Verhaltensroutinen und damit den Erfolg von OL hin. Auf zwei Mechanismen, mit denen Organisationen OL routinisieren, gehen March und Levinthal (vgl. 1994) ein. Bei ihnen handelt es sich zum einen um die lokale Beschränkung kollektiver Lernprozesse auf bestimmte Teilsysteme, zum anderen die wechselseitige Substituierung damit verbundener Lernerfolge; beide Formen treten besonders häufig beim Prozeß der Strategiebildung auf und können dessen Reichweite erheblich einschränken. Entsprechend heben Lant, Milliken und Batra (vgl. 1992) auch den großen Stellenwert, den Lernprozesse auf Ebene des Management entfalten, hervor. Eine grundsätzlich neue Facette fügt March dem Ansatz in einigen neueren Veröffentlichungen hinzu (vgl. Levinthal/March 1994; March 1991). Er unterscheidet zwei Erscheinungsformen OLs: *exploitation*, im Sinne einer Verbesserung des vorhandenen Regelwerks einer Organisation, und *exploration*, im Sinne einer grundsätzlichen Überarbeitung desselben.

Innerhalb der erfahrungsorientierten Perspektive überwiegt die konzeptionelle Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand. Die wenigen Fälle, in denen eine anwendungsorientierte Problematisierung vorgenommen wird (vgl. Lant/Milliken/Batra 1992; Levinthal/March 1994), zeichnen sich allerdings durch einige Systematik aus: Im Gegensatz zu den anderen Perspektiven, bei denen Gestaltungsaussagen überwiegend heuristisch formuliert werden, handelt es sich hier durchweg um methodisch ausgeformte Gestaltungsaussagen. Sie erstrecken sich im wesentlichen auf den Zusammenhang von OL und strategischem Management. Dabei wird die zentrale Bedeutung strategischer Entscheidungen und Programme als Richtungsweiser kollektiver Lernprozesse betont, aber auch deren heikle Wirkung thematisiert, die sich aus häufig zu kleinen 'Toleranzräumen' ergibt.

Der interpretationsorientierte Ansatz OLs

Chronologisch ist dieser Ansatz³ der zweite Versuch, OL zu konzeptionalisieren. Er ist eng mit den Arbeiten von Argyris und Schön (vgl. Argyris/Schön 1978) verknüpft. Bis heute liefert er das dominierende Paradigma der OL-Forschung. Das dabei eingetretene konzeptionelle 'Ausfransen' ist aber auch ein Grund dafür, daß hier anders als beispielsweise beim erfahrungsorientierten Ansatz keine Schule im eigentlichen Sinne entstanden ist: Das von Argyris und Schön entwickelte Modell wird vielmehr eher assoziativ verwendet.

Das OL-Verständnis des interpretationsorientierten Ansatzes läßt sich nicht einer bestimmten organisationstheoretischen Perspektive zuordnen. Allerdings hat die Vorstellung, daß es sich bei Organisationen um Räume gemeinsam geteilter kultureller Muster handelt, zentrale Bedeutung: Als *Interpretationen der System-Umwelt-Beziehungen*, Argyris und Schön sprechen von "theories-in-use" (vgl. Argyris/Schön 1978, S. 15 ff.), bilden sie die kognitiven Strukturen einer Organisation.

³ Exemplarisch: Argyris 1990; Argyris/Schön 1978; Nystrom/Starbuck 1984; Senge 1990a.

Organisationales Lernen

Ihre Veränderung tritt in Form gegebenenfalls notwendiger Überarbeitungen dieser 'kollektiven Landkarten':

"Organizational learning occurs ... responding to changes in the internal and external environments of the organizational theory-in-use ..." (Argyris/Schön 1978, S. 29)

Dies kommt in zwei Erscheinungsformen vor: als *inkrementales Lernen*, dem "single-loop learning", und *fundamentales Lernen*, dem "double-loop learning" (vgl. Argyris/Schön 1978). Inkrementales Lernen bezeichnet den Vorgang der Verfeinerung der Umweltinterpretationen, ohne sie in Frage zu stellen; beim fundamentalen Lernen werden diese dagegen grundlegend überprüft und 'neugeschrieben'.

Der Lernprozeß ist ein Vorgang der Fehlerkorrektur in den Umweltinterpretationen einer Organisation: Veränderungen in deren Umwelt führen dazu, daß sie 'veralten'. Gelernt wird, wenn dies aufgedeckt wird und die entsprechenden Korrekturen in den Umweltinterpretationen vorgenommen werden. Der Lernprozeß wird in keine weiteren Phasen strukturiert (vgl. Argyris/Schön 1978).

Die Rahmenbedingungen für diesen Lernprozeß werden selbst wiederum von den dominierenden Interpretationsmustern einer Organisation festgelegt. Abhängig von deren jeweiliger Ausprägung, innovationsfeindlich als "model I"-Handlungstheorien, innovationsfreundlich als "model II"-Handlungstheorien (vgl. Argyris/Schön 1978), verläuft OL als single-loop learning oder als double-loop learning. Denn innovationsfeindliche Interpretationsmuster führen zu Widerstands-Strategien, sogenannten "defensive routines" (vgl. Argyris 1990), die fundamentales Lernen behindern.

In keiner der vier OL-Perspektiven hat es so viele Weiterentwicklungen gegeben wie im interpretationsorientierten Ansatz. Im Gegensatz zu den anderen Ansätzen halten sich die meisten Autoren aber nur locker an die Vorgaben des Grundmodells. Das gilt zum einen für die Vorstellung, daß der Bezugspunkt OLs kollektive Umweltinterpretationen sind: Nach dem Vorbild der "theories of action" von Argyris und Schön wird von "mental models" (vgl. Kofmann/Senge 1993; McGill/Slocum 1996; Senge/Sterman 1992), "frames of reference" (vgl. Jelinek 1979; Shrivastava 1983; 1985) oder "organization-wide understandings" (vgl. Huff/Chappell 1993) gesprochen. Zum anderen haben fast alle Autoren ein mehr-, i.d.R. 2-stufiges Lernverständnis: In Anlehnung an die Unterscheidung von single- und double-loop learning beschreiben sie inkrementales bzw. fundametales Lernen als "adaptive" und "generative learning" (vgl. Senge 1990b), "first-" und "second-order learning" (vgl. Pascale 1991) oder "linear-" und "non-linear learning" (vgl. Weick 1991). Eine interessante Ergänzung aht die interpretationsorientierte Perspektive dagegen im Hinblick auf den Lernprozeß erfahren: Eine Reihe von Autoren (vgl. Hedberg 1981; Klein 1989; McGill/Slocum 1993; Starbuck 1984) ergänzen den eigentlichen Vorgang des Lernens noch um eine weitere, ihm vorgeschaltete, Phase des aktiven 'Ver-Lernens' ("unlearning"). Sie ist nötig, um die überholten Umweltinterpretationen abzulegen und so die Voraussetzungen für das Lernen neuer Umweltinterpretationen zu schaffen.

Organisationales Lernen

Früher und nachhaltiger als bei den anderen drei OL-Perspektiven sind im interpretationsorientierten Ansatz Managementprobleme diskutiert worden. Das gilt bereits für Argyris und Schön, die sich sehr ausführlich mit der anwendungsorientierten Seite OLs beschäftigen: Es ist ihr explizites Anliegen "normative" und "intervention-oriented" zu forschen (vgl. 1978, S. 331). Auch in späteren Veröffentlichungen von Argyris stehen dabei die methodisch ausgeformten Gestaltungsempfehlungen (meistens zum Umgang mit den "defensive routines" in Organisationen) im Mittelpunkt. Im Gegensatz dazu verläuft die Argumentation der meisten anderen Vertreter des interpretationsorientierten Ansatzes lediglich heuristisch. Dennoch hat sich augenfälliger als bei den anderen Ansätzen eine Perspektivverlagerung vollzogen, durch die OL aus dem organisationstheoretischen Kontext gelöst wurde und mittlerweile eher als managementbezogener Gestaltungsansatz behandelt wird. Besonders signifikant tritt das bei den Konzeptionen einer "Lernenden Organisation" hervor (vgl. McGill/Slocum 1996; Pedler/Burgoyne/Boydell 1991; Probst/Büchel 1994; Senge 1990a; Watkins/Marsick 1993). Wegbereiter dieser Entwicklung war Senge (vgl. 1990a): In Anlehnung an Argyris und Schön entwickelt er Gestaltungsempfehlungen, sogenannte "disciplines", die dazu dienen sollen kontinuierlich, fundamentale Lernprozesse in einer Organisation zu fördern. Diesem Ordnungsmuster schlossen sich eine Reihe von Autoren an; dabei entstand ein 'Einmaleins' des OL-fördernden Management: Es umfaßt u.a Lernen auf individueller und auf Teamebene, eine starke Unternehmenskultur, transparente und flexible Organisationsstrukturen.

Der wissensorientierte Ansatz OLs

Kurz nach der erfahrungsorientierten und der interpretationsorientierten Perspektive aufgekommen legte dieser Ansatz⁴ gemeinsam mit jenen längere Zeit den Horizont der OL-Forschung fest.⁵ Er geht auf Überlegungen von Duncan und Weiss (vgl. Duncan/Weiss 1979) zurück. Im Vergleich zu den beiden anderen wurde er aber deutlich weniger rezipiert.

Das OL-Verständnis des wissensorientierten Ansatz ist organisationstheoretisch dem Social-Systems-Ansatz verhaftet. Das gilt v.a. für die Vorstellung, daß Organisationen über eigene *Wissensbestände* verfügen, die losgelöst von deren Mitgliedern Kenntnisse über die Effektivität organisationaler Handlungen beinhalten (vgl. Duncan/Weiss 1979). Eine Ausdifferenzierung dieser kognitiven Strukturen vollzieht sich als Prozeß der permanenten Weiterentwicklung ihres Aussagegehalts:

"Organizational learning is defined here as the process within the organization by which knowledge ... is developed." (Duncan/Weiss 1979, S. 84)

⁴ Exemplarisch: Duncan/Weiss 1979; Lyles/Schwenk 1992; Nevis/DiBella/Gould 1995; Slepian 1993.

⁵ Siehe dazu die Literaturanalysen von Barnett (1994), Fiol und Lyles (vgl. 1985) oder Shrivastava (vgl. 1983).

Organisationales Lernen

Drei Formen können dabei unterschieden werden: die Ergänzung vorhandenen Wissens, der Austausch offensichtlich falschen Wissens oder die Bestätigung richtigen Wissens durch Zusatzinformationen (vgl. Duncan/Weiss 1979)

Der Lernprozeß verläuft als Optimierung des organisationalen Wissensspeichers: Abweichungen der tatsächlichen von den gewünschten Handlungsergebnissen geben Hinweise auf Mängel in ihm. Die Organisation lernt, indem sie diese Beobachtungen abstrahiert und damit als Wissen abspeichert. Es werden keine einzelnen Phasen im Lernprozeß unterschieden (vgl. Duncan/Weiss 1979).

Wesentliche Rahmenbedingungen für diesen Lernprozeß ergeben sich zum einen aus gemeinsam geteilten Normen und Werten der Organisationsmitglieder: Sie haben wesentlichen Anteil daran, wie Ergebnisabweichungen gedeutet und die daraus abgeleiteten Beobachtungen in den Wissensspeicher einer Organisation abstrahiert werden. Zum anderen sind es mikropolitische Konstellationen, die entscheidenden Einfluß auf das Ausmaß und damit die kollektive Wirksamkeit dieser Prozesse nehmen (vgl. Duncan/Weiss 1979)

Weiterentwicklungen des wissensorientierten Ansatz sind zwar relativ selten, dafür weisen sie aber recht große Geschlossenheit auf. So widmet sich Slepian (vgl. 1993) dem Lernprozeß; sie entwickelt drei Phasen OLs: Wissens-Schaffung, -Verbreitung und -Veränderung. Ähnlich unterscheiden Nevis, Di Bella und Gould (vgl. 1995): Wissens-Gewinnung, -Kollektivierung und -Generalisierung. Lyles und Schwenk (vgl. 1992) beschäftigen sich mit den Lernbedingungen: Entscheidende Bedeutung für das Ausmaß und die Wirkung von OL hat die Struktur der bereits vorhandenen Wissensbestände einer Organisation. Es können Kern- und Randwissen unterschieden und diese wiederum hinsichtlich Umfang und Grad der Vernetzung bemessen werden. Für Cohen und Levinthal (vgl. 1990) sind sie die Variablen der "absorptive capacity", der Fähigkeit einer Organisation, Wissen aus der Umwelt abzuschöpfen, und damit Voraussetzung für OL. Nevis, DiBella und Gould (vgl. 1995) differenzieren dies noch aus, indem sie den Lernstil einer Organisation mit Hilfe einer Reihe von Kriterien messen, u.a. der Wissensquelle (intern vs. extern), der Wissensdokumentation (individuell vs. kollektiv) oder der Kollektivierungsart (formal vs. informal).

Noch stärker als beim erfahrungsorientierten Ansatz dominiert hier die konzeptionelle Ausrichtung der Beschäftigung mit OL: Gestaltungsaussagen werden von den Vertretern des wissensorientierten Ansatzes nicht gemacht. Duncan und Weiss (vgl. 1979, S. 78f.) wenden sich sogar explizit gegen ein solches Vorgehen unter dem Hinweis auf die immer noch vorhandenen konzeptionellen Lücken der OL-Forschung, die sie als Folge einer zu stark anwendungsorientierten Auseinandersetzung interpretieren.

Der informationsorientierte Ansatz OLs

Organisationales Lernen

Dieser Ansatz⁶ ist die neueste Perspektive in der OL-Forschung. Er wurde erstmalig von Daft und Huber (vgl. 1987) in die Diskussion eingebracht. Seine Verbreitung ist noch relativ gering; im wesentlichen findet er sich in den Arbeiten dieser beiden Autoren. Allerdings gibt es im Gegensatz zu den anderen Ansätzen eine Reihe 'Brückenschläge' zu verwandten Themen der Organisationsforschung.

Das OL-Verständnis des informationsorientierten Ansatz hat seine Wurzeln in der kybernetischen Organisationstheorie: Organisationen werden als Informationsverarbeitungs-Systeme betrachtet (vgl. Daft/Huber 1987, ...). *Informationen* in bestimmten Arrangements bilden deren kognitive Strukturen; Veränderungen in diesem Bereich laufen selbst wieder als Prozeß der Informationsverarbeitung ab:

"To learn, organizations must solve two problems. One deals with the need to acquire and distribute information ... The second concerns the need ... to develop a shared interpretation ..." (Daft/Huber 1987, S. 10 f.).

Dabei werden keine besonderen Erscheinungsformen unterschieden: OL verläuft als gleichmäßige Ausdifferenzierung der Informationsbasis einer Organisation.

Der Lernprozeß kann als Informationsverarbeitung auf Organisationsebene beschrieben werden: Auslöser ist die Informationsflut, der sich das System ausgesetzt sieht. Gelernt wird, wenn diese Informationen auch berücksichtigt werden. Dies geschieht in drei Phasen: zuerst der Gewinnung von Informationen, dann deren Verteilung und schließlich der Interpretation (vgl. Daft/Huber 1987)

Die Rahmenbedingungen werden dabei wesentlich vom spezifischen OL-Muster, Daft und Huber sprechen vom "learning mode" , einer Organisation festgelegt: So können die "Traditional Bureaucracy" auf einem quantitativ und qualitativ niedrigem Informationsniveau, die "Extended Bureaucracy" mit zumindest quantitativ hohem Informationsstand, die "Self-Designing Organization" auf qualitativ hohem aber quantitativ niedrigem Informationsniveau und die "Experimenting Organization" mit quantitativ und qualitativ umfangreichem Informationsstand unterschieden werden (vgl. Daft/Huber 1987).

Als jüngste der vier Perspektiven sind die Weiterentwicklungen des informationsorientierte Ansatz noch wenig umfangreich: Verglichen mit dem Grundmodell wird er in fast unveränderter Form diskutiert. Dixon (vgl. 1992) und Huber (vgl. 1991) erweitern dessen Perspektive lediglich, indem sie den ursprünglich drei OL-Phasen noch eine vierte der Speicherung von Informationen hinzufügen. Hier setzen Walsh und Ungson (vgl. 1991) an und entwickeln ein Konzept organisationaler Erinnerung als logische Fortsetzung OLs. Seine wesentlichen Bestandteile sind das Abstrahieren und Rekapitulieren von Informationen. Daft und Lengel (vgl. 1990) erklären mit dem Konzept der "information richness" das Zustandekommen unterschiedlicher OL-Muster und damit auch Lernbedingungen: Sie zeigt sich darin, wie in einer Organisation Informationen gewonnen und weitergegeben werden. Entscheidende Bedeutung haben dabei aber nicht nur kulturelle und

⁶ Exemplarisch: Daft/Huber 1987; Dixon 1992; Huber 1991; Walsh/Ungson 1991.

Organisationales Lernen

strukturelle Gegebenheiten, sondern auch die Kompetenz, Informationen sinnvoll interpretieren zu können.

Die Beschäftigung mit OL verläuft beim informationsorientierten Ansatz noch weitgehend auf konzeptioneller Ebene: Lediglich Dixon (vgl. 1992) wendet sich auch der praktischen Seite OLs zu und entwickelt einige Implikationen für die Personalentwicklung; sie erstrecken sich im wesentlichen auf die Forderung, die dort initialisierten individuellen Lernprozesse in organisationale Kontexte zu stellen. Die Überlegungen werden aber nicht methodisch abgeleitet, sondern bilden lediglich ein 'Anhängsel' an die theoretischen Ausführungen.

Eine Synopse der vier Ansätze OLs sieht nun folgendermaßen aus:

Konzeptionelle Perspektive	Erfahrungsorientierter Ansatz	Interpretationsorientierter Ansatz	Wissensorientierter Ansatz	Informationsorientierter Ansatz
OL-Verständnis - Grundmodell - Weiterentwicklungen	Anpassung d. org. Erfahrungsreper-toires OL als "exploitation" und "exploration"	inkrementale o. fundamentale Veränderung e. org. Umweltinterpretation (lediglich begriffliche Variationen)	Weiterentwicklung d. org. Wissensspeichers	organisationale Informationsverarbeitung
Lernprozeß - Grundmodell - Weiterentwicklungen	Trial and Error d. Verhaltensregeln	Korrektur der Umweltinterpretation Zwei Phasen OLs: 1. Ver-Lernen 2. Neu-Lernen	Optimierung d. org. Wissensspeichers Drei Phasen OLs: 1. Wissens-Schaffung 2. -Verbreitung, 3. -Veränderung	Drei Phasen OLs: 1. Info-Gewinnung, 2. -Verteilung, 3. -Interpretation Organisationale Erinnerung als 4. Phase OLs
Lernfaktoren - Grundmodell - Weiterentwicklungen	begrenzte Rationalität org. Entscheidungen Lokalisierung und Substituierung OLs	innovationsfreundliche o. -feindliche Umweltinterpretationen Lernkultur einer Organisation als Folge struktureller u. kultureller Einflüsse	Normen/Werte und Mikropolitik "absorptive capacity" e. Organisation als Folge d. Qualität v. Wissensbeständen	spezifisches OL-Muster einer Organisation "information richness" als Ursache der OL-Muster

Trotz der durch die Entwicklung unterschiedlicher konzeptioneller Sichtweise forcierten Fragmentierung des Wissens über OL, weist die Forschung dennoch eine Reihe gemeinsamer Bezugspunkte auf. Sie bilden die "kollektiven Wissenbestände", auf die bei der Beschäftigung mit OL rekurriert wird; zu ihnen gehören:

- die *Verhaltenswirksamkeit OLs*,
- die *unterschiedliche OL-Qualitäten*,
- die *Kultur- und Strukturabhängigkeit OLs*.

Verhaltenswirksamkeit OLs

OL bedeutet die Ausdifferenzierung der kognitiven Strukturen einer Organisation. Mit diesem von allen Ansätzen geteilten Lernverständnis hebt sich die OL-Forschung von "klassischen", auf die beobachtbare Verhaltensänderung ausgerichteten Lerntheorien ab. Die zusätzlich eingezogene Analyseebene hat allerdings zur Konsequenz, daß die Verhaltenswirksamkeit OLs zu einer separaten Frage wird.

Daß OL zu Verhaltensänderungen führt, steht für die meisten Autoren außer Frage: Ob es nun um Entscheidungsregeln, Interpretationsmuster, Wissensbestände oder um den Informationspool einer Organisation geht, immer handelt es sich dabei um Blaupausen für zukünftige Handlungen. Veränderungen auf kognitiver Ebene haben also mit hoher Wahrscheinlichkeit Folgen im operativen Bereich. Das Zusammenspiel beider Ebenen läßt sich anhand von "Lernzirkeln" verdeutlichen: Das von Kolb (vgl. 1984) auf individualpsychologischer Ebene entwickelte und bereits einige Male auf den organisationalen Kontext angewandte (vgl. Geissler 1993; Schüppel 1995) Modell unterscheidet vier im Zusammenhang mit Lernprozessen relevante Aktivitäten, die miteinander zirkulär verflochten sind. Auf "Realitätswahrnehmungen" folgt die "Analyse des Erfahrenen"; sie ist Grundlage für die "Entwicklung von Verhaltensorientierungen", die schließlich zur "Generierung von Verhaltensweisen" führt. Sie wiederum bilden die Grundlage für neue "Realitätswahrnehmungen", an die sich ein neuer "Lernzirkel" anschließen kann. Ein einfacheres Modell legen Pedler, Burgoyne und Boydell (vgl. 1991) zugrunde. Für sie vollzieht sich OL im schleifenartigen Wechselspiel zwischen "Visions-" und "Handlungsebene".

Unterschiedliche OL-Qualitäten

Lernprozesse einer Organisation können von unterschiedlicher Tragweite sein: Je nach dem in welchem Umfang die kognitiven Strukturen um- oder neuarrangiert werden, führen sie zu Verbesserungslernen oder aber zu Grundlagenlernen. In allen vier OL-Perspektiven kommt diese Vorstellung in der einen oder anderen Art vor. Meistens wird dazu ein Stufenmodell herangezogen, das unterschiedliche Qualitäten OLs beschreibt.

Am weitesten verbreitet ist die im interpretationsorientierten Ansatz eingeführte Unterscheidung von inkrementalem und fundamentalem Lernen, die sich auf die Verfeinerung oder Neuformulierung organisationaler Umweltinterpretationen bezieht. Doch auch in der erfahrungsorientierten Schule hat sich mit den beiden Lernformen "exploitation" vorhandener Erfahrungen und "exploration" neuer Erfahrungen eine ähnliche Sichtweise durchgesetzt. Dieses Gegensatzpaar führt darüberhinaus eine weitere Dimension ein: die Unterscheidung von Innen- und Außenbezug OLs. Mit der Differenzierung von Bestätigung oder Ergänzung einerseits und Austausch organisationaler Wissensbestände andererseits kommt eine vergleichbare Unterscheidung im wissensorientierten

Organisationales Lernen

Ansatz vor. Schließlich findet sich auch in der informationsorientierten Perspektive eine ähnliche Vorstellung und zwar in der Abstufung von OL-Prozessen, die qualitativ hoch- und niedrigwertige Informationen transportieren. Dieses 2-Stufen-Modell differenzieren Pedler, Burgoyne und Boydell (vgl. 1991) noch aus, indem sie drei Lernebenen unterscheiden: "level I" als "operationale Ebene", "level II" als "strategische Ebene" und "level III" als "normative Ebene". Eine weitere Differenzierung, die sich auf die Reflexivität OLs bezieht, geht auf Schön (vgl. 1977) zurück. Demzufolge gibt es neben 'konventionellem' Lernen, bei dem Wissen aus der Umwelt abgeschöpft wird, noch solches, das Wissen über die Organisation selbst, insbesondere ihr Lernverhalten, aufbaut. Im einen Fall handelt es sich um "Proto-Lernen", im anderen Fall um "Deutero-Lernen".

Kultur- und Strukturabhängigkeit OLs

OL findet nicht unter Laborbedingungen statt; diverse Rahmenbedingungen können sein Ausmaß nachhaltig beeinflussen. Doch auch die prinzipielle Bereitschaft zu lernen, kann von Organisation zu Organisation variieren. Wesentliche Einflußfaktoren auf beide Zusammenhänge bilden zum einen die spezifischen Normen und Werte, also die Kultur, die sich in einer Organisation ausgeprägt hat, zum anderen die jeweilige Organisationsstruktur, in der gearbeitet wird.

Beide Aspekte gehören zu den 'Standardfragen' der OL-Forschung. Wesentliche Erkenntnisse zur Kulturabhängigkeit OLs hat Argyris beigesteuert, indem er es an die Umweltinterpretationen, die "Handlungstheorien", die in einer Organisation dominieren, koppelt (vgl. Argyris 1990; Argyris/Schön 1978). Sie sind nicht nur Gegenstand von Lernprozessen, sie bestimmen auch deren Ausmaß (inkrementales OL vs. fundamentales OL). Entscheidend dafür sind aber weniger deren Manifestationen, die "espoused theories", als vielmehr deren kulturprägender Kern, die "theories in use". Aus ihnen leitet sich die spezifische Lernkultur einer Organisation ab: McGill und Slocum (vgl. 1994) unterscheiden hier die Typen "knowing organization", "understanding organization", "thinking organization" und "learning organization". Während bei den ersten drei OL unterschiedlich häufig, nur von Fall zu Fall auftritt, zeichnet sich die "Lernende Organisation" durch eine Kultur des "kontinuierlichen Experimentierens" aus. McGill und Slocum schlagen an dieser Stelle die Brücke zur Frage nach den organisationsstrukturellen Einflüssen auf OL: Als Gründe für jene Formen suboptimaler Lernkultur führen sie an erster Stelle wenig flexible und kommunikationshemmende Organisationsstrukturen an. Alternativ zur eher kontrollorientierten funktionalen oder divisionalen Organisation empfehlen sie daher auf Informationsaustausch abzielende gruppenorientierte, netzwerkartige Modelle.

Exkurs: Zur Internationalisierung der OL-Forschung

Organisationales Lernen

Diese Entwicklungen wurden wesentlich von der U.S.-amerikanischen OL-Forschung geprägt. Erst in den letzten Jahren setzte die Diskussion auch im deutschsprachigen Raum und in England ein. Trotz der zeitlichen Verzögerung kann man heute schon davon sprechen, daß die OL-Forschung diesseits des Atlantiks den Kinderschuhen entwachsen ist.

Ursache für diesen schnellen Aufholprozeß war das frühe Erschließen der bis dahin - in den USA - erarbeiteten konzeptionellen Grundlagen OLs. Den Schlüssel dazu lieferten eine Reihe Anfang bis Mitte der 80er Jahre publizierter Literaturanalysen (vgl. Fiol/Lyles 1985; March/Levitt 1988; Shrivastava 1983).

Deren Ergebnisse lösten allerdings unterschiedliche Entwicklungen aus:

In England kam es zu einer starken Anlehnung an die U.S.-amerikanische Forschung. Trotz zahlreicher Veröffentlichungen hat die Beschäftigung dort bis heute kaum eigenes Profil gewonnen. Dazu trug auch die frühe Fokussierung auf eine konzeptionelle Perspektive, den interpretationsorientierten Ansatz von Argyris, in Verbindung mit einer fast ausschließlich anwendungsorientierten Annäherung an die Thematik bei. In den meisten Fällen bedeutet das eine Beschäftigung mit OL auf Basis von Senges Konzept der "learning organization" (vgl. Burgoyne/Pedler/Boydell 1994; Mumford 1991; Pedler/Burgoyne/Boydell 1991)

Ein anderes Bild bietet sich im deutschsprachigen Raum. Zwar lag auch hier das Augenmerk anfänglich darauf, die in den USA geführte Debatte um OL für die hiesige Wissenschaft zu erschließen (vgl. Geissler 1993; Pautzke 1989; Wolff 1982). Doch zeichnete sich schon relativ früh eine Loslösung von den U.S.-amerikanischen Vorbildern ab. Entsprechend verläuft die Beschäftigung überwiegend auf konzeptioneller Ebene. Sie lehnt sich zwar an den von Argyris geprägten interpretationsorientierten Ansatz an. Doch gibt es eine Reihe von Versuchen, diese Perspektive zusätzlich theoretisch zu unterfüttern (vgl. Reinhardt 1993; Schreyögg/Noss 1994, Sievers 1982). Meistens wird dazu auf die Neuere Systemtheorie Luhmanns (vgl. 1984) zurückgegriffen, mithin OL in die Selbstorganisation sozialer Systeme eingeordnet⁷.

3. Konsequenzen für die zukünftige OL-Forschung

Die OL-Forschung beschäftigt sich nicht nur mit (kollektiven) Lernprozessen, sie selbst hat im Lauf der Jahre immer neues Wissen über OL erworben; auch sie hat gelernt. Dabei überwog die Ergänzung und Verfeinerung bereits vorhandenen Wissens. Seltener sind grundsätzliche Richtungsänderungen. Von ihnen kann man dann sprechen, wenn bisher gültige Vorstellungen von OL mit einem neuen Ansatz konfrontiert werden. Solche 'Lernschübe' hat die OL-Forschung v.a. in der ersten Zeit bis Mitte der 80er Jahre erlebt. Seitdem konzentriert sich die Beschäftigung auf den Horizont, der durch die dabei entstandenen vier OL-Ansätze abgesteckt ist.

⁷ Siehe auch Abschnitt "Mechanismus OLs".

Organisationales Lernen

Bleibt man im Bild von der OL-Forschung, die im Laufe der Zeit selbst über OL gelernt hat, stellt sich aber auch die Frage: Was sollte die OL-Forschung in Zukunft noch lernen? In Bezug auf welche Aspekte OLs liefert sie bisher noch keine oder zumindest ungenügende Antworten? Wo gilt es also noch das Wissen über OL weiter zu entwickeln?

Folgende Aspekte dürften - unserer Meinung nach - besonders relevant sein; in ihnen eröffnen sich Perspektiven für die zukünftige OL-Forschung:

- die *Medien OLs*,
- der *Mechanismus OLs*,
- die *Bedeutung individueller Lernprozesse für OL*,
- die *Grenzen OLs*.

Medien OLs

Bezugspunkt OLs sind die kognitiven Strukturen einer Organisation. Sie gleichen 'kollektiven Landkarten', anhand derer sich die Organisation in ihrer Umwelt orientiert. Die unterschiedlichen Formen, in denen diese sich manifestieren, bilden die *Medien OLs*: die Träger organisationaler Lernprozesse. Die OL-Forschung hat sich bisher nur am Rande mit diesem Aspekt auseinandergesetzt. Einen Vorschlag entwickelt Shrivastava (vgl. 1983) mit dem Konzept der "learning systems". Sie kommen in sechs Formen vor; jedes transportiert bestimmte Formen von kollektivem Wissen und hat eine andere Wirkung auf OL: "Mythen" sind Träger relativ ungenauen Wissens, haben aber besonders große Reichweite. Lernprozesse spiegeln sich in ihnen eher als untergründige Strömungen wider. Das in die "Organisationskultur" eingebettete Wissen hat einen hohen Abstraktionsgrad und erreicht das gesamte System. Seine Relevanz für organisationale Lernprozesse ist deshalb besonders hoch. Die Schnittstelle zwischen individuellem und kollektivem Wissen bilden "Teams". Ihr Wissen hat deshalb besondere Bedeutung für OL, auch wenn es in seiner Reichweite noch begrenzt ist. "Managementsysteme" und "Organisationsstrukturen" transportieren zwar sehr verbindliches Wissen, doch ist ihre Inklusionskraft im Vergleich zu den beiden ersten Lernmedien deutlich geringer. Entsprechend fällt auch ihre Wirkung auf OL niedriger aus. Einen Sonderfall bildet schließlich die "individuelle Aufgabe": Hier lernt ein 'Einzellerner' stellvertretend ("vikarisch") für die Organisation. In besonderen Fällen, z.B. bei den Geschäftsleitungsmitgliedern eines Unternehmens, kann das im höchsten Maß subjektive Wissen dennoch große Relevanz und entsprechende Tragweite für organisationale Lernprozesse haben.

Mechanismus OLs

OL vollzieht sich als Verfeinerung der kognitiven Strukturen einer Organisation. Seine Antriebsfeder ist die reflexive Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit den Veränderungen in ihr. Doch abgesehen von dieser recht vagen Vorstellung hat die OL-Forschung kaum Ideen über den

Organisationales Lernen

Mechanismus OLs entwickelt. Dabei bieten sich gleich mehrere Antworten auf dieses Problem an: Aus einer akteursbezogenen Perspektive ließe sich OL beispielsweise als Ausdruck strategischen Handelns interpretieren, durch das die kollektive Rationalität in einer Organisation maximiert wird (vgl. Wiesenthal 1995). Ein anderer Lernmechanismus ergäbe sich bei einer mikropolitischen Betrachtung (vgl. Crozier/Friedberg 1979). Danach wären Konflikte zwischen unterschiedlichen Interessengruppen in einer Organisation die Antriebsfeder für OL. Sein Ergebnis bestände dann darin, daß sich Machtverhältnisse verlagern und sich neue Politikentwürfe durchsetzen. Alternativ zu einer solchen Beschreibung OLs als Akteurslernen könnte auch eine systembezogene Perspektive eingeschlagen werden. Zu einer solchen Verortung OLs gibt es bereits einige Vorüberlegungen (vgl. Bahlmann 1990; Kasper 1991; Reinhardt 1993). Sie reihen Lernanstrengungen, wie jede andere Operation auch, in die Selbstorganisation sozialer Systeme ein. Der Mechanismus, der hinter OL steht, sind in diesem Fall weder Handlungsstrategien noch Interessenkonflikte: An ihre Stelle tritt das Prinzip der Komplexitätsverarbeitung durch permanente eigendynamische Restrukturierung.

Bedeutung individueller Lernprozesse für OL

OL zeichnet sich dadurch aus, daß es unabhängig von den einzelnen Organisationsmitgliedern verläuft: Es ist das Lernen von Organisationen und nicht das Lernen in Organisationen. Individuelle und kollektive Ebene werden per Definition voneinander getrennt. Dennoch geht die Mehrzahl der Autoren davon aus, daß zwischen beiden Lernebenen Wechselbeziehungen bestehen. Meistens wird dieses Verhältnis aber nur postuliert, ohne einen schlüssigen Beweis zu führen, wie dies im einzelnen aussehen könnte. Zur Beantwortung dieser Frage liegen bisher zwei mehr oder weniger grob skizzierte Argumentationslinien vor: Folgt man March (vgl. 1975), Kim (vgl. 1993) oder Mumford (vgl. 1991) so gibt es eine notwendige Verknüpfung der individuellen und der kollektiven Ebene: Ihnen zufolge konstituiert sich OL erst über individuelle Lernprozesse. Um dies zu verdeutlichen wählen sie wieder ein Lernzirkel-Modell: Veränderungen in den individuellen Überzeugungen der Organisationsmitglieder führen zu geänderten Verhaltensweisen; diese aggregieren sich auf kollektiver Ebene und lösen Veränderungen in den organisationalen Überzeugungen aus, die dann wiederum Veränderungen in den individuellen Überzeugungen nach sich ziehen. Dennoch kommt es immer wieder zu entscheidenden Abweichungen zwischen individuellen und organisationalen Lernprozessen (vgl. Inkpen/Crossan 1995). Der Grund dafür wird aus systemtheoretischer Perspektive besonders deutlich (vgl. Deiser 1987; Reinhardt 1993; Sievers 1982). Danach stellen individuelle und organisationale Lernprozesse zwei, durch die operative Geschlossenheit psychischer Systeme einerseits und sozialer Systeme andererseits, voneinander getrennte Hemisphären dar. Eine Verbindung liegt nur im Sinne struktureller Koppelung vor, wonach die eine Ebene jeweils einen Umweltausschnitt der anderen darstellt und sich nur als Lieferant von Irritationen für deren Selbstorganisation bemerkbar macht.

Grenzen OLs

Die Fähigkeit systematisch kollektives Wissen auf- und auszubauen ist eine zentrale Voraussetzung, daß sich eine Organisation auf Umweltveränderungen einstellen kann. Wenn dies nicht automatisch eine Leistungssteigerung nach sich zieht, liegt das aber nicht nur an ungünstigen Rahmenfaktoren: Auch immanente *Grenzen OLs* könnten die Ursache dafür sein. Daß dieser Aspekt bisher in der OL-Forschung kaum Beachtung fand, mag neben strategischen Überlegungen auch darauf zurück zu führen sein, daß die immer stärkere Management-Orientierung dazu geführt hat, den instrumentellen Charakter OLs zu überbetonen. Problematische Aspekte werden dabei leicht unterschlagen. Eine systematische Auseinandersetzung mit ihnen bietet nur die erfahrungsorientierte Perspektive: Ausgehend von der Vorstellung grundsätzlich begrenzter Rationalität machen Levinthal (vgl. 1991) und March (vgl. 1991) bei Organisationen eine prinzipielle Tendenz zum Festhalten am status quo ("inertia") aus, die entweder Lernen verhindert, oder nur inkrementale Lernprozesse ("exploitation") zuläßt. March (vgl. March/Olson 1975; 1976) geht noch einen Schritt weiter und identifiziert eine Reihe von Lernpathologien. Er lokalisiert sie jeweils im Rahmen eines Lernzirkels, der an unterschiedlichen Stellen unterbrochen werden kann. Das Ergebnis sind suboptimale Lernprozesse; sie können aufgrund organisationaler Rahmenbedingungen als "rollenbeschränktes OL" und "strukturbeschränktes OL" oder infolge falscher Umweltinterpretationen als "fehlgeleitetes OL" auftreten. Hinweise auf pathologische Entwicklungen, die OL nehmen kann, geben aber auch Deutsch und Etzioni. Deutsch (vgl. 1970) nennt zwei Formen: "konservatives" Lernen, das einseitig am bereits vorhandenen Wissen orientiert ist; und "missionarisches" Lernen mit starrem Blick auf die Zukunft. Etzioni (vgl. 1971) unterscheidet darüberhinaus Lernprozesse, die auf eine Überbetonung von Kontrolle gerichtet sind, und solche, die vom Zwang zum Konsens geprägt sind. Beide schöpfen Lernpotentiale nur unvollkommen aus oder verschlechtern sogar die Anpassung an ihre Umwelt .

Abgesehen von diesen inhaltlichen Fragen muß sich die OL-Forschung aber auch einer Überprüfung der eigenen wissenschaftlichen Position stellen: Infolge der rasanten Verbreitung des Themas und der immer größeren Anwendungsorientierung, hat die OL-Forschung zunehmend die theoretische Auseinandersetzung mit ihrem Thema aus den Augen verloren. Konzeptionelle Herausforderungen liegen jedoch zumindest noch auf folgenden drei Gebieten:

- die *Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen*
- die *empirische Erforschung OLs*
- die *Integration des OL-bezogenen Wissens*

Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen

Obwohl OL schon seit über drei Jahrzehnten Diskussionsstoff für die Wissenschaft liefert, verläuft die Auseinandersetzung immer noch im 'theoretischen Nebel'. Trotz der Herkunft aus der

Organisationales Lernen

Organisationsforschung liegen kaum Anschlüsse an gängige Organisationstheorien vor; und auch das zumindest implizite Anknüpfen an den Lernbegriff der Entwicklungspsychologie hat nicht dazu geführt, daß OL lerntheoretisch fundiert wurde. Über die Ursachen dazu läßt sich nur spekulieren. Für die zukünftige Beschäftigung mit OL bedeutet es aber die Notwendigkeit zur *Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen* des Erkenntnisobjekts. Die zwei wesentlichen Richtungen, in die dies gehen kann, sind bereits genannt: Für die OL-Forschung bietet sich eine lerntheoretische oder eine organisationstheoretische Fundierung an. Lediglich für letztere gibt es einige Vorüberlegungen. Sie finden sich im erfahrungsorientierten Ansatz (die losen organisationstheoretischen Verortungen der anderen Perspektiven können hier keine Rolle spielen): Er setzt dezidiert bei der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie an und entwickelt deren Modell der Organisation als begrenzt rationalem Akteur weiter, indem er es um den Aspekt der Veränderung in einem solchen System ergänzt, die als kollektiver Lernprozeß gedeutet wird (vgl. Cyert/March 1963; Levitt/March 1988; March/Olson 1975; 1976). Darüberhinaus gibt es einige zaghafte Versuche, OL mit dem Population Ecology-Ansatz der Organisation zu verbinden: Im Rahmen von Selektionsprozessen der Organisationsumwelt stellen Lernprozesse die Voraussetzung zur notwendigen Variation des organisationalen Verhaltensrepertoires dar. (vgl. Levinthal 1991; Price 1995) Im Gegensatz zu diesen organisationstheoretischen Annäherungen gibt es noch keine aus Sicht der Lerntheorie. Allerdings sind auch hier Anknüpfungspunkte denkbar; sie ergeben sich v.a. aus der soziologischen Lernforschung heraus: So entwickelt Miller die spezifische Form "kollektiver Lernprozesse", die sich in der interindividuellen Auflösung von Widersprüchen vollziehen (vgl. Miller 1986). Auf einer makrosoziologischen Ebene argumentieren dagegen Eder (vgl. 1985) oder Novotny und Schmutzer (vgl. 1974) wenn sie gesellschaftliche Lernprozesse als kollektive Ordnungsbildung konzeptionalisieren.

Empirische Erforschung OLs

Die Auseinandersetzung mit OL verlief bisher im wesentlichen auf zwei Ebenen: der Theoriebildung und der Operationalisierung der dabei erlangten Erkenntnisse für die Management-Praxis. Die Überprüfung der konzeptionellen Überlegungen im Rahmen einer *empirischen Erforschung OLs* wurde dagegen weitgehend vernachlässigt, sieht man von einer Fülle illustrativer Beispiele ab, die aber ohne wissenschaftlichen Anspruch bleiben. Das mag zum einen daran liegen, daß der Forschungsgegenstand selbst schwer in meßbare Größen überführt werden kann: Die Datenerhebung wird allein dadurch erschwert, daß OL per Definition kognitiv, also jenseits der Objektebene verläuft. Ein Umstand der dazu führt, daß die meisten empirischen Untersuchungen erst bei den Manifestationen OLs ansetzen (vgl. Argote /Beckmann/Epple 1990; Barr/Stimpert/Huff 1992; Simonin/Helleloid 1993). Wie bereits angesprochen sind die Vorstellungen über eben diese Lernmedien aber nicht sehr weit entwickelt, so daß die Forschungsdesigns, die auf ihnen aufbauen, stark untereinander variieren und noch wenig systematisch sind. Vereinzelt gibt es in einer

Organisationales Lernen

alternativen Vorgehensweise, die unmittelbar auf der kognitiven Ebene ansetzt. Ein geeignetes - und teilweise auch schon erprobtes - Vorgehen bedient sich des Cognitive Mapping (vgl. Inkpen/Crossan 1995; Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li 1994): Zur Analyse organisationaler Lernprozesse werden kollektive Landkarten, die Träger organisationalen Wissens, rekonstruiert und ihre Veränderung innerhalb eines Zeitraums beobachtet. Damit wird gleichzeitig ein eher induktives Verfahren gewählt, das darauf abzielt das Forschungsobjekt OL zu interpretieren und Hypothesen über es zu generieren. Ein solcher Ansatz unterscheidet sich von der bisher weitgehend deduktiven Empirie der OL-Forschung, ist aber dadurch deren methodischen Probleme, die sich infolge eines fehlenden einheitlichen Theoriegebäudes ergeben, nicht ausgesetzt. Vielmehr ist es gerade sein Anliegen, zu einer solchen Abklärung des Forschungsgegenstands beizutragen.

Integration des OL-bezogenen Wissens

Trotz nicht zu übersehender Differenzen, i.e.L. eine Folge der unterschiedlicher konzeptionellen Perspektiven, weist die OL-Forschung doch eine Reihe Gemeinsamkeiten auf. Dieser Umstand wurde bisher jedoch weitgehend vernachlässigt: So nehmen v.a. Vertreter einer anwendungsorientierten Beschäftigung mit OL zwar häufig einen impliziten, gemeinsam geteilten Forschungsstand in Anspruch. Versuche einer schlüssigen *Integration des OL-bezogenen Wissens* sind aber selten. Im wesentlichen bieten sich zwei Vorgehensweisen an: Bei einer 'horizontalen' oder Querschnittbetrachtung werden die Ergebnisse der OL-Forschung unter einem bestimmten Aspekt zusammengefaßt. Dieses Verfahren haben wir im Rahmen unserer Analyse für die Darstellung "gemeinsamer Bezugspunkte" der OL-Forschung, wie der "Verhaltenswirksamkeit OLs" oder der "Identifikation unterschiedlicher OL-Qualitäten", gewählt (s.o.). Eine 'vertikalen' oder Längsschnittbetrachtung unternimmt dagegen den Versuch, die Ansätze selbst untereinander zu verbinden. Die bisher vorliegenden Beispiele (vgl. Dixon 1992; Fiol/Lyles 1985; Huber 1991; Shrivastava 1983) sind unserer Meinung nach, zumindest hinsichtlich dieses Anspruchs, gescheitert. Alle begehen denselben Kurzschluß, die Reichweite der einzelnen Ansätze zu unterschätzen: Diese werden nicht als Versuche behandelt, das Phänomen OL als Ganzes zu erklären, sondern als Ausschnittsbetrachtung beispielsweise unterschiedlicher Lernformen (vgl. Shrivastava 1983) oder -Phasen (vgl. Huber 1991). Betrachtet man die Ansätze dagegen von einem höheren Abstraktionsniveau aus, stellen sie sich als Facetten ein und desselben Phänomens dar: der Strukturänderung im kognitiven Bereich organisierter Sozialsysteme (vgl. Thomae 1996). Von dieser Warte aus gibt nämlich der wissensorientierte Ansatz v.a. Auskunft über die kognitiven Grundlagen OLs; der interpretationsorientierte Ansatz beleuchtet dagegen die soziale Seite OLs, indem er sich über das Konzept der Handlungstheorien der sozialen Konstruktion von Lernen widmet; der erfahrungsorientierte Ansatz schließlich hebt auf Entscheidungsabläufe und deren Regelung ab und rückt so die spezifisch organisationalen Nebenbedingungen in den Mittelpunkt.

4. Resümee

Das Anliegen dieses Artikels war, eine Bestandsaufnahme der Forschung zum organisationalen Lernen zu liefern. Auslöser war deren zunehmende Fragmentierung: Um eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema sinnvoll betreiben zu können, erscheint es unumgänglich, die diversen Fäden der OL-Forschung zu sortieren.

Neben den Unterschieden der vier konzeptionellen Sichtweisen konnten auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten gefunden werden. Sie beginnen bei einem Grundkonsens darüber mit welchem Lernverständnis man sich dem Phänomen OL nähert: Alle vier Perspektiven der OL-Forschung teilen die implizite Vorstellung, daß Lernen der Vorgang ist, bei dem kognitive Strukturen in reflexiver Auseinandersetzung mit der Umwelt verfeinert werden. Erst im Anschluß daran differenzieren sich die unterschiedlichen OL-Sichtweisen aus.

Die Gemeinsamkeiten gehen aber noch weiter: Zu ihnen gehört auch die Vorstellung von der zumindest indirekten Verhaltenswirksamkeit OLs, seiner Kultur- und Strukturabhängigkeit, die Identifikation unterschiedlicher OL-Qualitäten und die Bedeutung, die individuellen Lernprozessen zugemessen wird.

Darüberhinaus gibt es auch bei der anwendungsorientierten Beschäftigung mit OL parallele Entwicklungen. Das gilt v.a. für den Trend an sich, verstärkt die Managementperspektive in die Debatte einzubauen. In welchem Umfang das geschieht, ist unterschiedlich: Am weitesten vorangeschritten ist diese Entwicklung im interpretationsorientierten Ansatz.

Aus diesen Beobachtungen leiten sich Anforderungen für die zukünftige Beschäftigung mit OL ab: Auf inhaltlicher Ebene gilt es, weiteres Wissen über die Medien OLs und dahinterliegende Mechanismen zu entwickeln, die Bedeutung individueller Lernprozesse abzuklären und sich auch mit den Grenzen OLs auseinanderzusetzen. Formal ist eine klarere theoretische Fundierung angezeigt, aber auch die empirische Überprüfung der eigenen Erkenntnisse und schließlich der Versuch, die unterschiedlichen Stränge der OL-Forschung zu integrieren.

Entsprechend der engen Verbindung, die konzeptionelle und anwendungsorientierte Fragen in der Beschäftigung mit OL eingehen, hat sie gleichermaßen Auswirkungen auf die Organisations- wie auf die Managementforschung gehabt.

Für die Organisationsforschung bedeutet die Auseinandersetzung mit OL i.e.L. eine zusätzliche Perspektive in der Vorstellung davon, wie Organisationen Wandel bewältigen. Im Gegensatz zu den klassischen Modellen Taylors oder Webers, die den Faktor Veränderung im Sinne eines 'one best way' nicht näher thematisieren, wird dieser Aspekt in der neueren Organisationsforschung nicht nur als eine zusätzliche Variable eingearbeitet: Eine ganze Reihe von Ansätzen rückt die Frage organisationalen Wandels in den Mittelpunkt ihres Interesses. Dabei lassen sich in Anlehnung an Türk (vgl. 1989) drei Perspektiven unterscheiden. Eine davon bildet die OL-Forschung. Dem von ihr

Organisationales Lernen

transportierten "Lernmodell" organisationalen Wandels stehen ein "Selektionsmodell" und ein "Entwicklungsmodell" gegenüber. Sein entscheidendes Merkmal ist, das es Systemänderung als Folge einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Umwelt beschreibt und nicht als Ergebnis einer Auslese bewährter Eigenschaften bzw. immanenter Triebkräfte im System.

Auch für die Managementforschung haben sich durch die Auseinandersetzung mit OL neue Perspektiven eröffnet. Zum einen kommt in ihr eine weitere *Dynamisierung von Management* zum Ausdruck: Die Beschäftigung mit Veränderungsprozessen gehört schon seit geraumer Zeit zum 'Einmaleins' der Managementforschung (vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1994). Ältere Konzepte wie die Organisationsentwicklung stehen hier neben neueren wie der Organizational Transformation. Während in ihnen Wandel aber als von außen steuerbar und v.a. nur als organisationaler Ausnahmefall vorkommt, führt die Lernperspektive im Management dazu, Veränderung als 'ongoing process' zu betrachten, und streicht darüberhinaus durch die ihr innewohnende Vorstellung von Eigendynamik die aktive Rolle des Systems heraus. Sich einer verändernden Umwelt anzupassen, wird nicht mehr als notwendiges Übel gesehen, sondern als Chance, die in einer Organisation ruhenden Potentiale erst systematisch freizulegen.

Lernprozesse in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen bedeutet aber auch eine *Kognitivierung von Management*. Angesichts erodierender Märkte (Unter anderen Vorzeichen gilt dies auch für die öffentliche Verwaltung!) können Erfolgsfaktoren immer weniger in einem bestimmten produkt- oder dienstleistungsbezogenen Sachangebot liegen. An seine Stelle rückt die Fähigkeit, Problemlösungspotentiale aufzubauen, die das 'Unvorhersehbare' bewältigen helfen (vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1994). Die zentrale Variable dafür liegt in den Wissensbeständen einer Organisation: Wettbewerbsvorteile werden auf der Ebene des 'Know How' und 'Know Why' geboren. Im Rahmen eines solchen "Wissensmanagement" stellt OL als Weiterentwicklung des kognitiven Potentials einer Organisation die zentrale Größe dar (vgl. Nonaka/Takeuchi 1995; Schüppel 1995; Willke 1995).

Indem das kognitive Potential einer Organisation als entscheidende Variable für eine optimale Anpassung an ihre Umwelt betrachtet wird, erfolgt auch eine nachhaltige *Relativierung von Management*. Von nun an kommt ihm vornehmlich die Aufgabe zu, Rahmenbedingungen für Lernprozesse zu schaffen, die seinem direkten Zugriff entzogen sind: Die eigentliche Veränderung der kognitiven Strukturen unterliegt dagegen der Selbstorganisation des Systems. Hier leiten die Erkenntnisse der OL-orientierten Managementforschung über zu Ideen der "Kontextsteuerung", wie sie, ursprünglich für das Verhältnis von Politik und Gesellschaft konzeptioniert (vgl. Bendel 1993; Eichmann 1989; Willke 1989), mittlerweile aber auch im Zusammenhang mit der Frage diskutiert werden, welche Vorstellung von Management in zunehmend polyzentrischen Organisationsformen noch sinnvoll ist (vgl. Willke 1995; Wimmer 1989; Wollnik 1994).

5. 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)**, "Overcoming Organizational Defenses", Boston.
- Argyris, C. (1993)**, "Eingeübte Inkompetenz, ein Führungsdilemma", Fatzer (Hg.), Organisationsentwicklung für die Zukunft, Köln, 129 - 144.
- Argyris, C. (1993)**, "Education for Leading-Learning", Organizational Dynamics, Winter, 5 - 17.
- Bahlmann, T. (1990)**, "The Learning Organization in a Turbulant Environment", Human Systems Management, 9, 249 - 256.
- Barnett, C. (1994)**, "Organizational Learning Theories - A Review and Synthesis of the Literature", unpublished paper.
- 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.
- Bendel, K. (1993)**, "Selbstreferenz, Koordination und gesellschaftliche Steuerung", Pfaffenweiler.
- 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.

Organisationales Lernen

- Carlsson, B./Keane, P./Martin, J.B. (1976)**, "R&D Organizations as Learning Systems", Sloan Management Review, March/April, 1 - 15.
- Castiglioni, E. (1994)**, Organisatorisches Lernen in Produktionsprozessen - Eine empirische Untersuchung, Wiesbaden.
- Cohen, W./Levinthal, D. (1990)**, "Absorptive Capacity - A New Perspective on Learning and Innovation", Administrative Science Quarterly, 35, 128 - 152.
- Crozier, M./Friedberg, E. (1979)**, "Macht und Organisation", Königstein i.T.
- 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.
- Daft, R./Lengel, R. (1990)**, "Information Richness - A New Approach to Managerial Behavior and Organization Design", Research in Organizational Behavior, 6, 191 - 233.
- De Geus, A.P. (1988)**, "Planning as Learning", Harvard Business Review, March/April, 70 - 74.
- Deiser, R. (1988)**, "Systemisch-interaktionistische Aspekte des Lernens von Individuen, Gruppen und Organisationen, Kailer (Hg.), Neue Ansätze der betrieblichen Weiterbildung in Österreich - Organisationslernen, Wien 1987.
- Dery, D. (1982)**, "Erring and Learning - An Organizational Analysis", Accounting, Organizations and Society, 7, 217 - 223.
- Deutsch, K. (1970)**, "Politische Kybernetik", Freiburg.
- 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.
- Eder, K. (1985)**, "Geschichte als Lernprozeß?" Frankfurt a.M.
- Eichmann, R. (1989)**, "Diskurs gesellschaftlicher Teilsysteme", Wiesbaden.
- Etzioni, A. (1971)**, "The Active Society", New York.
- 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. (1993)**, "Grundlagen des Organisationslernens", Weinheim.
- Glynn, M.A. (1988)**, "Organizational Learning, Insight, Play", paper presented at the Academy of Management Meeting 1988.

Organisationales Lernen

- Glynn, M.A./Lant, T.K./Milliken, F.J. (1994)**, "Mapping Learning Processes in Organizations - A Multi-Level Framework Linking Learning and Organizing", unpublished 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", unpublished paper.
- Hutchins, E. (1991)**, "Organizing Work by Adaptation", *Organization Science*, 2, 14 - 39.
- Inkpen, A./Crossan, M. (1995)**, "Believing is Seeing - Joint Ventures and Organization Learning", *Journal of Management*, 32, 595 - 618.
- 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.
- Jelinek, M. (1979)**, "Institutionalizing Innovations - A Study of Organizational Learning Systems", New York.
- Kasper, H. (1991)**, "Neuerungen durch selbstorganisierende Prozesse", *Managementforschung I*, 1 - 74.
- Kieser, A. (1996)**, "Moden & Mythen des Organisierens", *Die Betriebswirtschaft*, 56, 7 - 20.
- Kim, D. (1993)**, "The Link between Individual and Organizational Learning", *Sloan Management Review*, Fall, 37 - 50.
- 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.
- Klimecki, R./Probst, G./Eberl, P. (1994)**, "Entwicklungsorientiertes Management", Stuttgart.
- Kofman, F./Senge, P. (1993)**, "Communities of Commitment - The Heart of Learning Organizations", *Organizational Dynamics*, Autumn, 5 - 23.
- Kolb, D. (1984)**, "Experiential Learning - Experience as Source of Learning", Englewood Cliffs.

Organisationales Lernen

- Lant, T.K. (1994)**, "Computer Simulations of Organizations as Experiential Learning Systems - Implications for Organization Theory", in: Carley, K./Prietala, M. (Eds.), *Computational Organization Theory*, Hillsdale, 195 - 215.
- Lant, T./Mezias, S. (1988)**, "A Learning Model of Organizational Convergence and Reorientation", working paper.
- Lant, T./Mezias, S. (1990)**, "Managing Discontinuous Change - A Simulation Study of Organizational Learning and Entrepreneurship", *Strategic Management Journal*, 11, 147 - 179.
- Lant, T./Montgomery, D. (1987)**, "Learning from Strategic Success and Failure", *Journal of Business Research*, 15, 503 - 517.
- Lant, T./Milliken, F./Batra, B. (1992)**, "The Role of Managerial Learning and Interpretation in Strategic Persistence and Reorientation", *Strategic Management Journal*, 13, 585 - 608.
- 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.
- Levinthal, D./March, J. (1994)**, "The Myopia of Learning", unpublished paper.
- Levitt, B./March, J. (1988)**, "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology*, 14, 319 - 340.
- Lounamaa, P.H./March, J. (1987)**, "Adaptive Coordination of a Learning Team", *Management Science*, 33, 107 - 123.
- Luhmann, N. (1984)**, "Soziale Systeme", Frankfurt a.M.
- 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. (1991)**, "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", *Organization Science*, 2, 71 - 87.
- March, J./Olsen, J. (1975)**, "The Uncertainty of the Past - Organizational Learning under Ambiguity", *European Journal of Political Research*, 3, 147 - 171.
- March, J./Olsen, J. (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./Lei, D. (1992)**, "Management Practices in Learning Organizations", *Organizational Dynamics*, Summer, 5 - 17.
- McGill, M./Slocum, J. (1993)**, "Unlearning the Organization", *Organizational Dynamics*, Autumn, 67 - 79.
- McGill, M./Slocum, J. (1996)**, "Das intelligente Unternehmen", Stuttgart.
- Meyers, P. (1990)**, "Non-Linear Learning in Large Technological Firms - Period Four Implies Chaos", *Research Policy*, 19, 97 - 115.
- Miller, M. (1986)**, "Kollektive Lernprozesse - Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie", Frankfurt a.M.
- Mumford, A. (1991)**, "Individual and Organizational Learning", *Industrial and Commercial Training*, 23, 24 - 31.

Organisationales Lernen

- Neuberger; O. (1993)**, "Das Nullfehler-Ziel - ein Nullfehler-Spiel" In: Augsburger Beiträge zu Organisationspsychologie und Personalwesen, Heft 16.
- Nevis, E./DiBella, A./Gould, J. (1995)**, Understanding Organizations as Learning Systems. In: Sloan Management Review, Winter.
- Nonaka, I./Johansson, J.K. (1985)**, "Organizational Learning in Japanese Companies", Advances in Strategic Management, 3, 277 - 296.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995)**, "The Knowledge-Creating Company", New York/Oxford.
- Novotny, H./Schmutzer, M. (1974)**, "Gesellschaftliches Lernen", Frankfurt a.M.
- Nystrom, P./Starbuck, W. (1984)**, "To Avoid Organizational Crisis", Organizational Dynamics, Spring, 53 - 65.
- Pascale, R. (1991)**, "The Two Faces of Learning", Modern Office Technology, March, 14 - 16.
- Pautzke, G. (1989)**, "Die Entwicklung der organisatorischen Wissensbasis", München.
- Pawlowsky, P. (1992)**, "Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen", Managementforschung, 2, 178 - 237.
- Pedler, M./Burgoyne, J./Boydell, M.(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.
- Price, I. (1995)**, Organizational Memetics - Organizational Learning as a Selection Process. In: Management Learning, 26, 299 - 318.
- 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.
- Schön, D. (1977)**,
- Schreyögg, G./Noss, C. (1995)**, "Organisatorischer Wandel - Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation", Die Unternehmung, 48, 17 - 33.
- Schüppel, J. (1995)**, "Organisationslernen und Wissensmanagement", Geissler (Hg.) Organisationslernen und Weiterbildung, Neuwied/Kriftel/Berlin, 185 - 219.
- Senge, P. (1990a)**, "The Fifth Discipline - The Art and Practice of the Learning Organization", New York.

Organisationales Lernen

- Senge, P. (1990b)**, "The Leader's New Work - Building Learning Organizations", Sloan Management Review, Fall, 7 - 23.
- Senge, P. (1990c)**, "Managerial Microworlds", Technology Review, July, 63 - 68.
- Senge, P. u.a. (1994)**, "The Fifth Discipline Fieldbook", New York.
- Senge, P./Sterman, J. (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.
- Sievers, B. (1982)**, "Organisationsentwicklung als Lernprozeß personaler und sozialer Systeme oder: Wie läßt sich Organisationsentwicklung denken?", Organisationsentwicklung; 1; 2 - 16.
- 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.
- Slepian, J. (1993)**, "Learning, Belief, & Action in Organizational Work Groups - A Conceptual Model of Work Group Learning", unpublished paper.
- 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.
- Thomae, M. (1996)**, "Die Lernende Organisation - beobachtet", Diskussionsbeitrag Nr. 14 des Lehrstuhls für Management, Konstanz.
- 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.
- Walsh, J./Ungson, G. (1991)**, "Organizational Memory", Academy of Management Review, 16, 57 - 91.
- Watkins, K./Marsick, V. (1993)**, "Sculpting the Learning Organization", San Francisco.

Organisationales Lernen

- Weber, H. (1995)**, "Lernende Organisationen - Die neuen Wettbewerber", in: Arnold, R./Weber, H. (Hg.), Weiterbildung und Organisation - Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen, Kaiserslautern.
- Weick, K. (1991)**, "The Nontraditional Quality of Organizational Learning", Organization Science, 1, 116 - 124.
- Wiesenthal, H. (1995)**, "Konventionelles und Unkonventionelles Organisationslernen - Literaturreport und Ergänzungsvorschlag", Zeitschrift für Soziologie, 16, 434 - 449.
- Willis, G. (1992)**, "Enabling Managerial Growth and Ownership Succession", Management Decision, 30, 10 - 26.
- Willke, H. (1989)**, "Systemtheorie moderner Gesellschaften", Weinheim/München.
- Willke, H. (1995)**, "Systemtheorie III - Steuerungstheorie", Stuttgart/Jena.
- Wimmer, R. (1989)**, "Die Steuerung komplexer Organisationen", Sandner (Hg.), Politische Prozesse in Unternehmen, Frankfurt a.M./New York, 131 - 156.
- Wolff, R. (1982)**, "Der Prozess des Organisierens - Zu einer Theorie organisationalen Lernens", Spardorf.
- Wollnik, M. (1994)**, "Interventionschancen bei autopoietischen Systemen", Götz (Hg), Theoretische Zumutungen, Heidelberg, 118 - 159.
- Zimmer, G. (1987)**, "Selbstorganisation des Lernens", Frankfurt a.M.