

I. Organisationales Lernen und lernende Organisationen

Organisationales Lernen zur Sicherung von Wettbewerbsfähigkeit

Über die Notwendigkeit organisationaler Lernfähigkeit und daraus resultierender organisationaler Lernprozesse¹ besteht seit Beginn der diesbezüglichen Forschung in den 1960er Jahren weitgehende Einigkeit. Argyris / Schön betonen in ihrer frühen Studie, dass Organisationen, da sie innerhalb ökonomisch, politisch und technologisch instabiler Umwelten agieren, zur Sicherung ihrer Überlebensfähigkeit stets dazu gezwungen sind, sich in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess an diese Umwelten anzupassen.² Im folgenden Jahrzehnt reifte insbesondere in der Wirtschaftswelt die Erkenntnis, dass Organisationen – und damit waren vorwiegend wirtschaftliche Unternehmen gemeint – mit zunehmend schnelleren und intensiveren Veränderungen und Turbulenzen in ihrem Handlungsumfeld konfrontiert werden und daher, um ihre Wettbewerbsfähigkeit aufrechterhalten zu können, mittels sowohl antizipativer als auch reaktiver Veränderungsstrategien den neuen Umwelтанforderungen in stets neuer Weise gerecht werden müssen.³ Gemäß Zahn wurde vor dem Hintergrund sich zunehmend dynamisch verändernder Umweltbedingungen die Fähigkeit zum Lernen für Organisationen gar zur sichersten Quelle für eine dauerhafte Aufrechterhaltung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit.⁴

Doch nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern auch die nicht primär nach materiellem Gewinn und Wettbewerbsvorteilen strebenden Organisationen im Nonprofit-Bereich wurden im Laufe der vergangenen Jahrzehnte mit sich erheblich wandelnden Umweltbedingungen und damit einhergehend mit neuen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert. Dies wird mit Blick auf deutsche wie auch internationale Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit sehr deutlich. Aufgrund der veränderten weltpolitischen Lage nach Ende des Kalten Krieges, die die Notwendigkeit, Entwicklungsländer mittels Anreizen in Form von Entwicklungshilfe an den antikommunistischen Block zu binden, obsolet werden ließ, wie auch aufgrund der insbesondere seit den 1990er Jahren zunehmenden Verknappung staatlicher Haushaltsmittel, stehen Entwicklungsorganisationen inzwischen unter einem wachsenden Druck zu

¹ In der Forschungsliteratur sind auch die Bezeichnungen „organisatorisches Lernen“ (vgl. z.B. Müller-Stewens / Pautzke 1991) und „Organisationslernen“ (vgl. z.B. Geißler 1995a; Ibid. 1995b) zu finden. In Anlehnung an den in der Forschung vorherrschenden Sprachgebrauch wird in dieser Arbeit jedoch durchgängig der Ausdruck „organisationales Lernen“ verwendet.

² Vgl. Argyris / Schön 1978, S. 9.

³ Vgl. Dierkes / Albach 1998, S. 15; Argyris / Schön 1999, S. 9f.; Reinhardt 1993, S. 26; Müller-Stewens / Pautzke 1991, S. 185.

⁴ Vgl. Zahn 1996, S. 43. Vgl. auch de Geus 1988, S. 71.

Rechtfertigung, Legitimierung und dem Nachweis der Wirtschaftlichkeit der eigenen Arbeit gegenüber der Öffentlichkeit.⁵

Doch auch Inhalte und Zieldefinitionen der Entwicklungszusammenarbeit sind einem zunehmenden Wandel unterworfen. Beispielsweise erfolgte in den 1990er Jahren eine Neubestimmung des Auftrags der deutschen Entwicklungszusammenarbeit als nun globale Strukturpolitik.⁶ Mit einer solchen Neuausrichtung reagierte das BMZ auf Veränderungen im Zuge von Globalisierungsprozessen, die insbesondere in entwicklungsrelevanten Politikbereichen wie etwa der Umwelt-, Handels- und Finanzpolitik globale Ansätze erfordern. Ziel ist es, Strukturen und Rahmenbedingungen auf internationaler und globaler Ebene so zu gestalten, dass die Entwicklungsmöglichkeiten der Länder der Dritten Welt nicht wie bisher gehemmt, sondern vielmehr gefördert werden. Die Erfüllung dieses neuen Auftrages erfordert von Entwicklungsorganisationen neue Arten der Kooperation sowie der Generierung, des Austausches und der Nutzung von Wissen.

Der wachsende Druck zur inhaltlichen und finanziellen Legitimierung entwicklungspolitischer Maßnahmen, die inhaltliche Neuorientierung der Entwicklungszusammenarbeit als globale Strukturpolitik und nicht zuletzt die Arbeitsaufnahme im bis dahin weitgehend unbekanntem Tätigkeitskontext Mittel- und Osteuropas nach Ende des Kalten Krieges stellen Faktoren dar, die die Umweltbedingungen und damit einhergehend die Anforderungen und Erwartungen, mit denen Entwicklungsorganisationen konfrontiert werden, insbesondere im Laufe der 1990er Jahre erheblich veränderten und nach wie vor verändern. Gerade unter diesen Bedingungen müssen Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, die sich ähnlich wie Wirtschaftsunternehmen zur Sicherung ihrer Handlungs- und Überlebensfähigkeit stets weiterentwickeln müssen, Lernfähigkeit beweisen.

Forschungsstand und Definitionen

Der Begriff des organisationalen Lernens wurde bereits in den 1960er Jahren in einigen wenigen Forschungsarbeiten verwendet⁷, ein eigenständiger Forschungszweig entstand daraus jedoch erst Ende der 1970er Jahre durch die Arbeit von Argyris / Schön, deren Theorie heute noch als eine der umfassendsten zum organisationalen Lernen gilt.⁸ Intensive Aufmerksamkeit widmete die Forschung lernenden Organisationen und organisationaler Lernfähigkeit ab

⁵ Vgl. dazu Nuscheler 2003, S. 22; Evers / Kaiser / Müller 2003, S. 49; Kaiser / Evers 2003, S. 79.

⁶ Zu Zielen, Ansätzen und Handlungsfeldern globaler Strukturpolitik, wie sie vom BMZ definiert wird, siehe <http://www.wiram.de/sourcebook/themen/strukturpoll1.htm>. Vgl. auch Kaiser 2003, S. 12; Renger 2003, S. 28; Gómez 1999; Deutscher 1999, S. 7.

⁷ Beispiele dafür sind die Arbeiten von Cyert / March 1963 und Simon 1969.

⁸ Vgl. Argyris / Schön 1978.

Ende der 1980er Jahre. Sie konzentrierte sich dabei insbesondere auf die Ausarbeitung praxisorientierter Anleitungen für Wirtschaftsunternehmen zur verbesserten Anpassungsfähigkeit an sich zunehmend rascher verändernde Umweltbedingungen.⁹

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass nicht nur Unternehmen zur Aufrechterhaltung ihrer Wettbewerbsfähigkeit, sondern ebenso Nonprofit-Organisationen zur Anpassung an sich wandelnde Umweltbedingungen lernen müssen, erweist es sich als erhebliches Defizit, dass Letzteren in der Forschung zu organisationalem Lernen eine vergleichsweise nur sehr geringe Aufmerksamkeit zukommt. Weiterhin ist zu beklagen, dass trotz der sich inzwischen über mehrere Jahrzehnte erstreckenden einschlägigen Forschung nach wie vor kaum ein umfassender und allgemein akzeptierter theoretischer Bezugsrahmen zur Frage des organisationalen Lernens besteht und sich die existierenden theoretischen Modelle stattdessen in einer Vielzahl fragmentarischer Überlegungen und Auffassungen mit oft nur wenig empirischem Gehalt erschöpfen.¹⁰

Ebenso heterogen wie die Erklärungsversuche sind die daraus hervorgehenden Definitionen organisationalen Lernens und lernender Organisationen. Neben sehr allgemein gehaltenen Formulierungen, wie etwa der von Senge, der eine lernende Organisation als „an organization that is continually expanding its capacity to create its future“¹¹ versteht, oder der von Geißler, der organisationales Lernen als einen Prozess ansieht, „in dem sich das Steuerungspotential der Organisation im Umgang mit ihrem Kontext und mit sich selbst verändert“¹², existieren spezifischere Definitionen mit sehr unterschiedlichen Ansatzpunkten. Während beispielsweise Argyris / Schön das Auffinden und die Korrektur von Fehlern als organisationales Lernen definieren¹³, sieht Huber eine Organisation dann lernen, „wenn *all ihre Bestandteile* sich Informationen angeeignet und diese Informationen zugunsten der Organisation griffbereit haben (...)“¹⁴. Einige AutorInnen gehen einen Schritt weiter und erklären, dass eine lernende Organisation nicht nur die Fähigkeit zur Anpassung an veränderte Umweltbedingungen auszeich-

⁹ Beispielhaft für den Boom der Forschungsliteratur zum organisationalen Lernen seit Ende der 1980er Jahre stehen Senge 1990; Pedler / Boydell / Burgoyne 1991a; Probst / Büchel 1994; Geißler 1995a; Ibid. 1995b, ebenso wie Sondernummern zahlreicher Zeitschriften zum Thema (siehe z.B. Organization Science, Jg. 2, Nr. 1, Februar 1991, Spezial “Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March”; International Journal of Organizational Analysis, Jg. 3, Nr. 1, 1995, Spezial “Organizational Learning”; Zeitschrift Führung + Organisation, Jg. 65, Nr. 1, Januar / Februar 1996).

¹⁰ Vgl. dazu auch Pautzke 1989, S. 103; Müller-Stewens / Pautzke 1991, S. 188; Reinhardt 1993, S. 43, 81; VanDeVen 1992, S. 93; Pedler / Boydell / Burgoyne 1991b, S. 59; Gaiser 2002, S. 23; Hodel 1995, S. 91.

¹¹ Senge 1990, S. 14.

¹² Geißler 1995a, S. 10.

¹³ Vgl. Argyris / Schön 1978, S. 303.

¹⁴ Huber, George: „Organizational Learning: An Examination of the Contributing Processes and a Review of the Literature“, Konferenzbeitrag, Carnegie-Mellon University, 18.-20. Mai 1989, zit. n. Argyris / Schön 1999, S. 199. Ebenso wie Huber betont auch Brée das alle Bestandteile der Organisation umfassende ganzheitliche Lernen als eines der bedeutendsten Merkmale einer lernenden Organisation. Vgl. Brée 1999, S. 215.

ne, sondern sie auch eine Fortschritts- und Innovationskompetenz aufweisen müsse, die über reaktive Anpassungsprozesse hinausgehe und der Organisation eine kontinuierliche Selbsttransformation ermögliche.¹⁵ Weitgehender Konsens herrscht in der Forschung darüber, dass nur ein von der Organisation bewusst angestoßener Prozess, nicht jedoch ein evolutionärer, zufälliger Wandel als Lernen bezeichnet werden darf.¹⁶

Trotz der großen Heterogenität der Modelle und Definitionen lässt sich doch eine Trennlinie zwischen den verschiedenen Ansätzen ziehen. Zwar besteht Einigkeit darüber, dass organisationales Lernen, obwohl auf individuellen Lernprozessen basierend, nicht gleichzusetzen ist mit der Summe des Lernens der einzelnen Organisationsmitglieder. Stattdessen muss, um einen Lernprozess als organisational definieren zu können, das Wissen, welches sich Einzelne im Rahmen individuellen Lernens angeeignet haben, durch aktive Maßnahmen auf der Ebene der gesamten Organisation kollektiviert, vernetzt und zugänglich gemacht werden.¹⁷ Dennoch ist in den Ansätzen zahlreicher ForscherInnen ein klarer Fokus auf kognitive Lernprozesse auf der Ebene der Individuen erkennbar. De Geus beispielsweise entwirft sein Modell organisationalen Lernens auf der Basis der Annahme, dass Lernprozesse, die tatsächlich Auswirkungen auf Entscheidungen und künftige Arbeitsabläufe innerhalb der Organisation haben, aufgrund des bestehenden Macht- und Einflussgefälles primär auf hohen Führungsebenen ablaufen und somit die Führungskräfte als Individuen stellvertretend für ihre Organisation lernen.¹⁸ Auch Argyris / Schön, die mit ihrem Fokus auf Veränderungen des von allen Organisationsmitgliedern geteilten Wissens eines der bekanntesten und am meisten rezipierten Modelle organisationalen Lernens entworfen haben, stützen sich in ihrer Analyse und Erklärung von Lernprozessen innerhalb von Organisationen überwiegend auf das kognitive Lernen von Individuen.¹⁹

Andere AutorInnen konzentrieren sich dagegen auf die Organisation als Subjekt des Lernens und abstrahieren dabei weitgehend von individuellen Lernprozessen der Organisations-

¹⁵ Vgl. z.B. Reinhardt 1993, S. 83; Sattelberger 1991, S. 13; Willke 1998, S. 66. Für weitere Definitionen organisationalen Lernens und lernender Organisationen siehe Hodel 1995, S. 61f.

¹⁶ Vgl. beispielsweise Argyris 1999, S. 12.

¹⁷ Vgl. Kissling-Näf / Knoepfel 1998, S. 241; Argyris / Schön 1999, S. 200; Zahn 1996, S. 45; Reichwald 1996, S. 108; Lundberg 1995, S. 13; Pfeiffer 1997, S. 19; Duncan / Weiss 1979, S. 88ff. Vgl. dazu auch den organisatorischen Lernzirkel nach Müller-Stewens / Pautzke 1991, S. 193-196.

¹⁸ Vgl. de Geus 1988, S. 71. Ein weiterer Vertreter dieses Ansatzes ist beispielsweise Garratt (1990).

¹⁹ Im Mittelpunkt des Ansatzes von Argyris / Schön steht die Handlungstheorie eines jeden Organisationsmitgliedes, die sich aus der nach außen hin vertretenen Theorie („espoused theory“) sowie der tatsächlich handlungsleitenden Theorie („theory in use“) zusammensetzt. Organisationales Lernen findet dann statt, wenn die Individuen Fehler in ihrer handlungsleitenden Theorie entdecken, diese korrigieren und die Ergebnisse dieses Lernprozesses in den von allen Organisationsmitgliedern geteilten Wissensbestand einbetten, wodurch die handlungsleitende Theorie der gesamten Organisation verändert wird. Auch wenn Argyris / Schön durch diesen Prozess der Überführung individueller Lernergebnisse auf die organisationale Ebene eine Verbindung zwischen individuellem und organisationalem Lernen herstellen, liegt der eindeutige Schwerpunkt ihrer Analyse doch auf den Individuen als Agenten des Lernens. Vgl. Argyris / Schön 1978; Ibid. 1996, Ibid. 1999; Argyris 1999. Vgl. auch Hodel (1995, S. 61), Gaiser (2002, S. 35, 37) und Reinhardt (1993, S. 78), die diesen Fokus des Ansatzes von Argyris / Schön auf individuelle kognitive Lernprozesse besonders hervorheben.

mitglieder. Eines der theoretischen Modelle, welches in der Analyse organisationaler Lernprozesse auf der den Individuen übergeordneten Ebene der Organisation ansetzt, stellt die Nutzung, Veränderung und Weiterentwicklung des innerhalb der Organisation existierenden Wissensbestandes und damit der organisationalen Wissensbasis in den Mittelpunkt.

Die organisationale Lernfähigkeit sowie die tatsächlich stattfindenden Lernprozesse innerhalb der FES im Zuge der Aufnahme ihrer Arbeit in Mittel- und Osteuropa Anfang der 1990er Jahre werden auf der Basis dieses Modells, welches im Folgenden näher dargestellt wird, analysiert werden. Die wichtigsten Gründe für die Auswahl dieses theoretischen Referenzrahmens für die Untersuchung organisationalen Lernens bei der Stiftung liegen zum einen in der Tatsache, dass innerhalb einer Entwicklungsorganisation wie der FES, die als politische Stiftung in weiten Teilen nach wie vor zurückhaltend mit Informationen über ihr Innenleben umgeht²⁰ und deren Lernprozesse und -erfolge im Unterschied zu Wirtschaftsunternehmen nur sehr schwer anhand quantitativer Indikatoren zu ermitteln sind²¹, individuelle Lernprozesse einzelner Organisationsmitglieder für Außenstehende kaum nachzuvollziehen sind. Zum anderen erlaubt der Fokus auf die organisationale Wissensbasis eine deutlich stärkere Berücksichtigung von Organisationsstruktur und Kommunikationskultur als wichtige Einflussfaktoren auf die organisationale Lernfähigkeit, als es bei Ansätzen möglich wäre, die kognitive Lernprozesse auf der Ebene der Individuen zum Ausgangspunkt ihrer Analyse machen.

Organisationales Lernen als Veränderung der organisationalen Wissensbasis

Das auf der Veränderung und Nutzung der organisationalen Wissensbasis basierende Modell zur Untersuchung und Erklärung organisationalen Lernens entstand nicht zuletzt als Reaktion auf die von Argyris / Schön entwickelte Theorie, die sich nach Ansicht ihrer Kritiker zu sehr auf Individuen innerhalb der Organisation fokussiert und dabei die organisatorische Komponente des Lernens vernachlässigt.²² Als Wissensbasis wird dabei das kollektiv geteilte Wissen einer Organisation definiert, „welches den Mitgliedern einer Organisation im Prinzip verfügbar ist“²³ oder auch, wie es Geißler formuliert, „die Gesamtheit des kooperativ vermittelbaren Wissens und Könnens“²⁴.

²⁰ Vgl. dazu die Ausführungen in Kap. II.8.3.

²¹ Vgl. dazu Kap. II.9.2.

²² Vgl. beispielsweise Duncan / Weiss 1979, S. 88.

²³ Pautzke 1989, S. 76.

²⁴ Geißler 1995a, S. 11. Auf die Definition von Wissen, die diesem Modell zugrunde liegt, gehen nur wenige Autoren ein. Falls die Konzeption von Wissen tatsächlich explizit gemacht wird, geschieht dies in der Regel auf eine sehr allgemein gehaltene Art und Weise, wie etwa bei Pautzke, der Wissen als „all das (...) was tatsächlich in Handlungen und Verhalten einfließt und dieses prägt“ (Pautzke 1989, S. 66) definiert.

Eine lernende Organisation zeichnet sich gemäß dieses Ansatzes durch die permanente Aktualisierung und Vergrößerung ihrer Wissensbasis aus, wobei organisationales Lernen als die Veränderung, Fortentwicklung und Nutzung dieser Wissensbasis verstanden wird. Eine inhaltliche Veränderung und Weiterentwicklung der Wissensbasis kann sich zum einen durch den Import neuen Wissens von außerhalb, zum anderen durch die Generierung neuer Wissensbestände innerhalb der Organisation vollziehen, ebenso wie durch die Veränderung bereits vorhandenen Wissens, indem beispielsweise bisher latentes Wissen²⁵ in explizites, offengelegtes Wissen transferiert wird. Voraussetzungen für die Nutzung und Umsetzung des neuen und weiterentwickelten Wissens sind die Kommunikation und Weitergabe dieses Wissens innerhalb der Organisation und damit einhergehend seine organisationsweite Zugänglichkeit, seine Integrationsfähigkeit in die bereits vorliegenden Wissensbestände sowie ein Konsens bei den Organisationsmitgliedern bezüglich der Relevanz und Nützlichkeit dieses Wissens, welcher innerhalb der Organisation entwickelt und gepflegt werden muss.²⁶

Beim organisationalen Lernen mittels der Erweiterung und Nutzung der Wissensbasis geht es daher nicht nur um den Erwerb neuen und die Weiterentwicklung vorhandenen Wissens, sondern in ganz entscheidender Weise auch darum, wie Wissen intern kommuniziert, aufbereitet und zugänglich gemacht wird, um es tatsächlich in Entscheidungsprozesse einfließen lassen zu können, denn, wie Duncan / Weiss erklären, „it is the access to and use of knowledge and not the possession of it that is critical in this concept of organizational knowledge“²⁷.

Zur Aufnahme und Generierung neuen Wissens, zur Veränderung existierender Wissensbestände wie auch zur internen Kommunikation und Zugänglichkeit derselben bedarf es als grundlegende Voraussetzung einer entsprechenden Organisationsstruktur und Kommunikationskultur, welche, um organisationales Lernen gewährleisten zu können, diese Prozesse nicht nur ermöglichen, sondern gezielt fördern müssen.

²⁵ Während Pautzke die Bezeichnung „latentes Wissen“ verwendet, sprechen Kaiser / Evers bezüglich desselben Sachverhalts von „implizitem Wissen“. (Vgl. Kaiser / Evers 2003, S. 101.) Der in diesem Zusammenhang häufiger verwendete englische Begriff ist „tacit knowledge“.

²⁶ Vgl. Pautzke 1989, S. 89-112; Müller-Stewens / Pautzke 1991, S. 193; Geißler 1995a, S. 32f., 41, 58; Hodel 1995, S. 62; Wildemann 1991, S. 80; Kirsch 1990, S. 500.

²⁷ Duncan / Weiss 1979, S. 86. Auch Hennemann legt eine besondere Betonung darauf, dass organisationales Lernen nur dann stattfindet, wenn „das neue bzw. veränderte Wissen der Organisation im Rahmen von Entscheidungsprozessen zur Verfügung steht“. (Hennemann 1997, S. 21.) Vgl. dazu auch Fatzer 1998, S. 25.

Organisationsstruktur und Kommunikationskultur als Voraussetzungen für die organisationale Lernfähigkeit

Organisationsstruktur und Kommunikationskultur²⁸ stellen zentrale Voraussetzungen für die organisationale Lernfähigkeit dar. Friedman / Lipshitz / Overmeer erklären dazu: „If structures represent the relatively tangible 'hardware' of organizational learning, then organizational culture represents the 'software'“.²⁹ Ein Patentrezept für die konkrete Ausgestaltung von Organisationsstruktur und Kommunikationskultur existiert jedoch nicht, da jede lernende Organisation eine „zu ihrer Operationsweise kongeniale Kommunikations- und Informationsinfrastruktur“³⁰ benötigt.

Dennoch können einige grundlegende Kennzeichen einer Organisationsstruktur und -kultur, die sich begünstigend auf organisationales Lernen auswirken, benannt werden. Einigkeit herrscht in der Forschung beispielsweise darüber, dass insbesondere flache Hierarchieebenen und dezentrale Strukturen, die mit einer Dezentralisierung von Aufgaben, Verantwortung und Kompetenzen einhergehen, die Flexibilität, Interdependenz und Interaktion sowie die funktions- und bereichsübergreifende Kommunikation innerhalb einer Organisation fördern und somit wichtige Voraussetzungen für organisationales Lernen darstellen.³¹ Während in stark hierarchisch und zentralistisch strukturierten Organisationen in der Regel in einem nur sehr beschränkten Kreis von MitarbeiterInnen auf hoher Hierarchieebene wichtige Informationen kommuniziert und Entscheidungen getroffen werden, sind Entscheidungsbefugnisse und relevantes Wissen in Organisationen mit flachen Hierarchien oder gar Heterarchien³² auf

²⁸ Während Argyris / Schön, als eine der wenigen Autoren, die ihr Verständnis von Organisationsstruktur explizit machen, diese auf sehr umfassende Weise definieren, indem sie darunter sowohl die innerhalb einer Organisation existierenden technologischen Voraussetzungen zur Kommunikation, wie etwa Internet und Intranet, als auch etablierte Kommunikationskanäle wie beispielsweise Diskussionsforen und Konferenzen ebenso wie Anreizsysteme und das räumliche Umfeld einer Organisation subsumieren (vgl. Argyris / Schön 1999, S. 43) und damit bereits die organisationale Kommunikationskultur in weiten Teilen mit einschließen, soll die Organisationsstruktur hier in einem engeren Sinne definiert und somit eine deutlichere Grenze zur Kommunikationskultur gezogen werden. Als Organisationsstruktur wird hier lediglich der strukturelle Aufbau einer Organisation, wie er aus dem Organigramm hervorgeht, einschließlich der Hierarchieebenen, des Grades der Dezentralisierung sowie der Existenz von Projekt- und Arbeitsgruppen, ebenso wie die technologische Informations- und Kommunikationsinfrastruktur verstanden. In Abgrenzung dazu bezeichnet die Kommunikationskultur die Art und Weise, wie diese technologischen und infrastrukturellen Voraussetzungen für eine funktions-, themen- und bereichsübergreifende Kommunikation tatsächlich ausgestaltet und genutzt werden.

²⁹ Friedman / Lipshitz / Overmeer 2001, S. 760.

³⁰ Willke 1998, S. 39. Anders als die große Mehrzahl der Autoren, die der „Hardware“ Struktur und der „Software“ Kommunikationskultur eine in etwa gleichgewichtige Bedeutung für organisationales Lernen beimessen, ist nach Ansicht von Geißler die Organisationsstruktur der eigentlich bestimmende Faktor für organisationale Lernfähigkeit und für die tatsächliche Vollziehung organisationaler Lernprozesse. Vgl. Geißler 1991, S. 82.

³¹ Vgl. beispielsweise Argyris 1999, S. 6; Boch / Echter / Haidvogel 1997, S. 6; Geißler 1995a, S. 35; Hedberg 1981, S. 14; Schuhmann 1997, S. 156; Shrivastava 1983, S. 25; Thompson 1997, S. 4.

³² Der Begriff Heterarchie entstammt der Organisationstheorie und bezeichnet im Gegensatz zur Hierarchie, im Rahmen derer Organisationsstrukturen von Über- und Unterordnungsverhältnissen geprägt sind, ein hinsichtlich Machtverhältnissen ausgeglichenes Nebeneinander der verschiedenen Organisationseinheiten. Entscheidungskompetenzen sind in heterarchischen Strukturen dezentralisiert, Koordination und Kooperation innerhalb der

eine große Zahl von MitarbeiterInnen und Arbeitsgruppen verteilt. Mit einer Verflachung der Hierarchien in der Organisationsstruktur geht daher auch eine Verflachung der „Informationshierarchien“³³ einher. Darauf hinzuwirken ist Aufgabe einer jeden lernenden Organisation, da stark ausgeprägte Hierarchien in aller Regel dazu führen, dass Wissen und Informationen, die insbesondere für MitarbeiterInnen der unteren Hierarchieebenen nur beschränkt zugänglich sind, innerhalb einer Organisation als Machtinstrument begriffen werden, die Bereitschaft zur Wissensweitergabe damit sinkt und somit die Entwicklung und Durchsetzung neuer Ideen erschwert und der Einfluss etablierter Ideen konserviert wird.³⁴

Neben einem weitgehend gleichberechtigten Zugang zu Informationen und Wissen erlauben flache Hierarchien und dezentrale Strukturen auch in weit höherem Maße als stark hierarchische und zentralistische Ansätze die Bildung von Netzwerken zum fach-, abteilungs- und auch funktionsübergreifenden Informations- und Wissensaustausch, mittels derer neues Wissen generiert, vorhandenes Wissen verändert und somit die organisationale Wissensbasis fortentwickelt werden kann. Maßnahmen, mit denen derartige Netzwerke aufgebaut und gestärkt werden können, sind beispielsweise die Intensivierung von Projekt- und Teamarbeit, die bewusste Zusammensetzung multidisziplinärer Arbeitsgruppen, die Förderung der gleichzeitigen Mitarbeit einzelner Organisationsmitglieder in mehreren Abteilungen sowie die regelmäßige Rotation von MitarbeiterInnen zwischen verschiedenen Fachbereichen und Abteilungen.³⁵

Ein weiterer Vorteil der Dezentralisierung und Verflachung von Hierarchien, im Rahmen derer die zentralistische Entscheidungskompetenz der oberen Hierarchieebenen geschwächt und die Eigenverantwortung der einzelnen Organisationseinheiten und MitarbeiterInnen gestärkt werden, liegt in der Möglichkeit, in verstärktem Maße Anreizsysteme einzusetzen. Thompson / Jones erklären dazu: „Zentralisierung ist charakterisiert durch Eingriffe und Kontrollen vor einer Handlung, durch Regeln und Regulierungen, die festlegen, was getan werden

Organisation finden unter gleichberechtigter Einbeziehung aller Organisationsmitglieder statt. Für eine ausführliche Darstellung der Kennzeichen und Funktionen von Heterarchien siehe Reihlen 1998; Ibid. 2003; von Goldammer 2003; McCulloch, 1945.

³³ Den Begriff „Informationshierarchie“ benutzen Boch / Echter / Haidvogel und setzen ihn in Gegensatz zur „Informationsgleichheit“, im Rahmen derer allen Organisationsmitgliedern alle innerhalb der Organisation existierenden Informationen und Wissensbestände zugänglich sind und somit alle MitarbeiterInnen selbst über deren Relevanz für ihre eigene Arbeit entscheiden können. Vgl. Boch / Echter / Haidvogel 1997, S. 65.

³⁴ Vgl. Eberwein / Ecker / Topcu 1998, S. 273, 276; Berthoin / Lenhardt / Rosenbrock 1998, S. 868.

³⁵ Vgl. Boch / Echter / Haidvogel 1997, S. 86, 122; Kissling-Näf / Knoepfel 1998, S. 241; Boch 1997, S. 5-122. Auch Willke betont im Besonderen die Vorzüge derartiger Netzwerke und stellt Hierarchien und vernetzte Systeme als zwei grundlegend unterschiedliche Lernsysteme gegenüber. Während Hierarchien von „erstarrter Komplexität“ geprägt sind, im Rahmen derer die Spitze des Systems die Lerninhalte definiert, bezeichnet Willke vernetzte Systeme als „organisierte Komplexität“, mittels derer „Lernen als Prozess in einem systematischen Kontext“ möglich ist. Als drittes Lernsystem sieht Willke die Anarchie mit ihrer „unorganisierten Komplexität“, wo jedes Individuum die Lerninhalte für sich selbst definiert. (Willke 1998, S. 42.)

muss und wie, wann, wo und durch wen. Dezentralisierung ist charakterisiert durch Eingriffe und Kontrollen nach Abschluss einer Handlung und durch Honorierungen und Leistungsziele, die hoch genug sind, um die größten Anstrengungen beim Personal einer Organisation zu bewirken.“³⁶ Während, wie Boch / Echter / Haidvogel beklagen, in zahlreichen Organisationen ausgeprägte Hierarchien und fehlende Anreize die Bereitschaft zur Weitergabe von Wissen und damit einen organisationsweiten Wissensfluss verhindern³⁷, wird durch die Dezentralisierung von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung und einer damit einhergehenden fach- und funktionsübergreifenden Vernetzung der Austausch von Informationen und Wissen zu einem wichtigen Förderungskriterium und kann durch entsprechende Anreize gestärkt werden.³⁸

Neben all diesen Vorzügen dezentraler Organisationsstrukturen darf jedoch die eine Dezentralisierung begleitende Gefahr nicht übersehen werden, dass, da zentrale Steuerungsmöglichkeiten verloren gehen, sich innerhalb der Organisation zentrifugale Tendenzen durchsetzen und infolge dessen einzelne Organisationseinheiten eine zu große Selbständigkeit entwickeln, als dass eine sämtliche Organisationsbereiche einschließende Kommunikation und Vernetzung noch gewährleistet werden könnte. Um eine solche Eigendynamik bestimmter Einheiten und ein damit einhergehendes „fragmentiertes Lernen“³⁹ zu verhindern, bedarf es des Aufbaus starker Netzwerke, die durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien, welche vernetzt und integriert einen schnellen, flexiblen, aktuellen und insbesondere hierarchieunabhängigen Informations- und Wissensaustausch zwischen verschiedenen Mitgliedern und Einheiten einer Organisation gewährleisten, ebenso getragen werden können wie durch institutionalisierte Formen des bereichsübergreifenden Dialogs und des mündlichen Wissensaustausches.⁴⁰

³⁶ Thompson, F. / Jones, L.R.: *Reinventing the Pentagon. How the New Public Management Can Bring Institutional Renewal*, San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1994, S. 21, zit. n. Schedler / Proeller 2000, S. 79.

³⁷ Vgl. Boch / Echter / Haidvogel 1997, S. 59.

³⁸ Vgl. dazu Schedler / Proeller 2000, S. 80. Anreize definieren Schedler / Proeller als monetäre oder nichtmonetäre Zahlungen bzw. Versprechungen, mit denen ein erwartetes Verhalten nicht erzwungen, sondern z.B. durch Zuschüsse (positive Anreize) attraktiver oder durch Abgaben (negative Anreize) unattraktiver gemacht werden soll. Vgl. Schedler / Proeller 2000, S. 220.

³⁹ Den Ausdruck „fragmentiertes Lernen“ bzw. „fragmented learning“ benutzt Kim und beschreibt damit den Sachverhalt, dass in „very decentralized organizations that do not have the networking capabilities to keep the parts connected“ (Kim 1993, S. 46), häufig nur einzelne Akteure oder Organisationseinheiten, jedoch nicht die gesamte Organisation lernt. „Fragmentiertes Lernen“ bedeutet daher die Erweiterung und Fortentwicklung lediglich eines Teiles der organisationalen Wissensbasis und kann daher nicht als organisationales Lernen definiert werden. Vgl. dazu die in Kap. I. 2. angeführten Definitionen organisationalen Lernens von Huber (Huber, George: „Organizational Learning: An Examination of the Contributing Processes and a Review of the Literature“, Konferenzbeitrag, Carnegie-Mellon University, 18.-20. Mai 1989, zit. n. Argyris / Schön 1999, S. 199) und Brée (1999, S. 215), die organisationales Lernen nur dann verwirklicht sehen, wenn in den Lernprozess *alle* Bestandteile der Organisation einbezogen werden.

⁴⁰ Vgl. Schedler / Proeller 2000, S. 82; Boch / Echter / Haidvogel 1997, S. 6; Thompson 1997, S. 12; Wildemann 1996, S. 80; Levitt / March 1988, S. 328. Beispiele für entsprechende Informations- und Kommunikationstechnologien.

Eine weitere Gefahr der Dezentralisierung von Organisationsstrukturen, die mit einer wachsenden Verselbständigung einzelner Organisationseinheiten in engem Zusammenhang steht und der ebenfalls mittels starker Netzwerke entgegengewirkt werden kann, ist die zunehmend weitläufige Verstreuung von Wissensbeständen. Da jedoch nur die Möglichkeit einer gezielten Auffindung organisationaler Wissensbestände ihre effektive Nutzung und Weiterentwicklung gewährleisten kann, muss es Aufgabe einer jeden lernenden Organisation sein, ein System der Dokumentation und des Managements von Wissen aufzubauen, aus dem hervorgeht, welches Wissen wo und in welcher Ausprägung innerhalb der Organisation vorhanden ist. Auch hier kommt der Institutionalisierung und Formalisierung der mündlichen Wissensweitergabe und der persönlichen Vernetzung eine mindestens ebenso große Bedeutung zu wie der schriftlichen Dokumentation und Archivierung von organisationalem Wissen, die in zahlreichen Organisationen jedoch noch häufig verkannt wird.⁴¹

Flache Hierarchien, dezentrale Organisationsstrukturen sowie eine Kommunikationskultur, die einen hierarchiefreien und gleichzeitig fach- und abteilungsübergreifenden Informations- und Wissensaustausch gewährleistet, sind jedoch nicht nur Voraussetzungen dafür, dass organisationale Lernprozesse auf Grundlage der Ausweitung, Fortentwicklung und Nutzung der organisationalen Wissensbasis stattfinden können, sondern stellen ebenso eine Notwendigkeit dafür dar, dass die Ergebnisse derartiger Lernprozesse wieder organisationsweit kommuniziert, bewertet⁴² und für künftiges Handeln nutzbar gemacht werden können.

Struktur und Kultur von Entwicklungsorganisationen: Erhöhung der organisationalen Lernfähigkeit durch Dezentralisierung und neue Arten des Wissensmanagements?

Neben Wirtschaftsunternehmen und auch Institutionen des öffentlichen Sektors, welche im Rahmen des New Public Management⁴³ als Reaktion auf wachsenden Erneuerungs- und Effizienzdruck ihre Strukturen dezentralisierten und sich somit von einem von steilen Hierarchien geprägten bürokratischen Steuerungsmodell zunehmend lösten, modernisierten im Laufe der 1990er Jahre auch zahlreiche Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, die sich ebenfalls einem wachsenden Druck zur Effizienz und Legitimierung ihrer Arbeit gegenüber-

nologien sind Internet und Intranet. Als Beispiele für einen institutionalisierten mündlichen Wissensaustausch können Diskussionsforen, Konferenzen, Referatstreffen wie auch die Zusammensetzung multidisziplinärer Teams und Projektgruppen genannt werden.

⁴¹ Vgl. Boch / Echter / Haidvogel 1997, S. 6, 59; Zahn 1996, S. 47.

⁴² Auf die Bedeutung, die Ergebnisse organisationaler Lernprozesse einem Bewertungs- und damit wieder potentiell einem Lernprozess zu unterziehen, weist besonders Reinhardt (1993, S. 29, 33) hin, der die „Implementierung angemessener Prozesse zur kontinuierlichen Selbstbewertung“ und damit die Errichtung „extensive[r] Feedback-Schleifen“ fordert, damit die gemachten Erfahrungen sowohl hinsichtlich ihrer Effektivität als auch bezüglich ihrer Relevanz für die organisationale Wissensbasis überprüft werden können.

⁴³ Für eine ausführliche Darstellung von Kennzeichen und Zielen des New Public Management siehe beispielsweise Budäus 1998; Schedler / Proeller 2000; Schröter / Wollmann 1998; Thompson 1997.

hen, ihre Organisationsstrukturen. Entscheidungskompetenzen wurden dezentralisiert und auf die Durchführungsebene in die einzelnen Länder verlagert, wodurch die Länderbüros vor Ort gegenüber der Zentrale eine größere Autonomie hinsichtlich Programm- und Projektsteuerung erhielten.⁴⁴

Ein bedeutendes Potential einer solchen Dezentralisierung liegt darin, dass in der Arbeit der einzelnen Länderbüros, da diese nun gegenüber der Zentrale autonomer agieren können, eine noch intensivere Auseinandersetzung mit lokalen Bedürfnislagen und Kontextbedingungen in den Projektländern stattfinden kann und sich die Vertretungen der Entwicklungsorganisationen vor Ort damit eine höhere Aufnahmekapazität für lokales Wissen verschaffen können.⁴⁵ Auf diese Weise kann zum einen dem insbesondere seit den 1980er Jahren häufig beklagten einseitigen Wissenstransfer von Nord nach Süd, das heißt von den Geberländern in die Projektländer, entgegengewirkt werden.⁴⁶ Zum anderen können sich die Organisationen durch die intensivere Berücksichtigung lokaler Wissensbestände die Möglichkeit eröffnen, neues und bisher unzureichend berücksichtigtes Wissen von außen in ihre organisationale Wissensbasis einfließen zu lassen und diese damit zu erweitern und fortzuentwickeln.

Wie Evers / Kaiser / Müller jedoch beklagen, wird trotz eines in zahlreichen Entwicklungsorganisationen erkennbaren Trends zur Dezentralisierung und Kompetenzverlagerung auf die Ebene der Länderbüros lokales Wissen nach wie vor nur unzureichend aufgenommen und in die praktische Arbeit integriert. Obwohl sich Akteure und Organisationen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit inzwischen in weiten Teilen vom Glauben an ein global gültiges Modernisierungsparadigma und einer damit einhergehenden Überzeugung von der Richtigkeit und Alternativlosigkeit eines Wissenstransfers von den Geber- in die Empfängerländer distanziert haben, bleibt in der praktischen Arbeit das Wissen der westlichen bzw. nördlichen Geberländer dominant, wobei eine Hierarchisierung von lokalem Wissen und ausländischem Expertenwissen stattfindet.⁴⁷ Der in zahlreichen Entwicklungsorganisationen und Geberinstitutionen im Laufe der 1990er Jahre feststellbare Trend zur Dezentralisierung der Strukturen konnte ganz offenbar, wie Evers / Kaiser / Müller betonen, den Zugang zu lokalem

⁴⁴ Ein solcher Dezentralisierungsprozess hinsichtlich der Gesamtstruktur der Entwicklungszusammenarbeit war insbesondere in den Geberländern Niederlande, Dänemark, Großbritannien und teilweise auch Kanada sowie bei der Weltbank, der Europäischen Union (EU) und bei UNDP erkennbar. Innerhalb des deutschen Systems der Entwicklungszusammenarbeit hat lediglich die GTZ ihre Strukturen merklich dezentralisiert, während sich andere deutsche Organisationen diesem Prozess nicht angeschlossen haben. (Vgl. Evers / Kaiser / Müller 2003, S. 59f.) Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass bedeutende deutsche Entwicklungsorganisationen, wie etwa der Deutsche Entwicklungsdienst sowie die politischen Stiftungen, bereits dezentral strukturiert sind.

⁴⁵ Vgl. dazu insbesondere Evers / Kaiser / Müller 2003, S. 45.

⁴⁶ Zum Problem des einseitigen Wissenstransfers von den westlichen Industrie- in die südlichen Entwicklungsländer und der daraus entstehenden Kritik innerhalb der entwicklungstheoretischen Diskussion vgl. Kap. III.3.

⁴⁷ Evers / Kaiser / Müller stellen dazu fest: „Die Legitimation des eigenen Wissens dient der Delegitimierung lokalen Alltagswissens.“ (Evers / Kaiser / Müller 2003, S. 68.)

Wissen nur unzureichend öffnen und blieb daher in weiten Teilen lediglich ein Instrument zur Verbesserung interner Wissensflüsse.⁴⁸

Eine solche Optimierung interner Wissensflüsse als Konsequenz der Dezentralisierung von Organisationsstrukturen erfolgte insbesondere dadurch, dass sich in einigen Entwicklungsorganisationen die nun mit größeren Entscheidungskompetenzen ausgestatteten Länderbüros regional und fächerübergreifend zu Netzwerken zusammenschlossen und somit neben der Verbindung zwischen Zentrale und Durchführungsebene nun auch intensive Querverbindungen zwischen den Auslandsvertretungen entstanden. Die bis dahin weitgehend eindimensionale Kommunikation zwischen den einzelnen ExpertInnen vor Ort und der Zentrale wurde somit ergänzt durch eine länder- und regionenübergreifende Vernetzung zwischen den verschiedenen Länderbüros.⁴⁹ Mittels eines solchen Kommunikationsnetzwerkes, im Rahmen dessen vielfältiges Wissen von außen importiert und gleichzeitig durch den Austausch und die Kombination der verschiedenen Wissensbestände bereits bestehendes Wissen verändert und neues Wissen innerhalb der Organisation generiert wird, kann die organisationale Wissensbasis stets aktualisiert und fortentwickelt werden.⁵⁰

Eine Dezentralisierung der Organisationsstrukturen kann jedoch nicht nur zu einer intensivierte Vernetzung der Auslandsbüros untereinander führen, sondern birgt auch die Gefahr, dass sich die einzelnen Vertretungen zu große Unabhängigkeitsräume erobern, dadurch eine zu starke Selbständigkeit erlangen und sich somit tendenziell aus dem Gesamtgefüge lösen. Um solche zentrifugalen Tendenzen der Länderbüros zu verhindern, muss die Zentrale stets die Instanz bleiben, die zum einen durch Selektion, Autorisierung und entsprechende Verteilung des kommunizierten Wissens den Wissensstrom strukturiert und zum anderen durch Rückkoppelungsmechanismen eng mit den Länderbüros verbunden bleibt. Nur durch eine enge Vernetzung und intensive Kommunikation zwischen den ExpertInnen vor Ort und der Zentrale kann zudem gewährleistet bleiben, dass die Zentrale das aus den Länderbüros ver-

⁴⁸ Vgl. Ibid., S. 69, 74. Evers / Kaiser / Müller verweisen in diesem Zusammenhang auch auf das Problem der mangelnden Anschlussfähigkeit lokalen Wissens an die bereits existierenden Wissensbestände der Entwicklungsorganisationen. (Vgl. Ibid. 2003, S. 74.) Eine solche Anschlussfähigkeit neuen Wissens wird jedoch als eine der zentralen Voraussetzungen dafür definiert, neues Wissen in die organisationale Wissensbasis einfließen und für Entscheidungsprozesse nutzbar machen zu können. Vgl. dazu Pautzke 1989, S. 89ff; Müller-Stewens / Pautzke 1991, S. 193.

⁴⁹ Vgl. Evers / Kaiser / Müller 2003, S. 60ff.

⁵⁰ An dieser Stelle muss auf die Definition des hier zugrunde liegenden Wissensbegriffs verwiesen werden, die sich von dem Foucaultschen Wissensverständnis, nach dem Wissen gleich Macht ist, unterscheidet. Zweifellos wird der Aufbau und die Veränderung der organisationalen Wissensbasis nicht nur durch von außen nachvollziehbare Wissensströme geprägt, sondern ebenso vom Umgang der handelnden Menschen mit diesem Wissen und ihren Machtbeziehungen untereinander. Da jedoch derartige Prozesse innerhalb von Organisationen für Außenstehende kaum nachvollziehbar sind und daher auch in der Analyse organisationaler Lernprozesse bei der FES unberücksichtigt bleiben müssen, wird auch an dieser Stelle von Wissen als „reinem“, nicht durch menschliches Handeln und menschliche Machtbeziehungen „verunreinigtem“ Wissen ausgegangen.

mittelte Wissen auch tatsächlich aufnehmen und in ihre Arbeit einfließen lassen kann. Wie Evers / Kaiser / Müller am Beispiel von UNDP darstellen, kommt neben den Möglichkeiten, die Internet, Intranet und andere moderne Informations- und Kommunikationstechnologien bereitstellen, insbesondere dem Informations- und Wissensaustausch auf persönlicher Ebene, etwa durch regelmäßige Treffen zwischen MitarbeiterInnen der Länderbüros und der Zentrale, eine hohe Bedeutung für die Herstellung einer Vernetzung und Rückkoppelung zwischen Zentrale und Auslandsbüro zu.⁵¹

Während sich Organisationen wie etwa UNDP zur Intensivierung ihrer internen Kommunikations- und Wissensströme und damit zu einer Qualitäts- und Effizienzsteigerung ihrer gesamten Arbeit auf die Dezentralisierung ihrer Strukturen und eine damit einhergehende direkte Vernetzung zwischen verschiedenen Länder- und Regionalbüros konzentrierten, setzten andere Entwicklungsinstitutionen und -organisationen ihren Schwerpunkt auf neue Arten des Wissensmanagements. Als beispielhaft dafür gelten die Weltbank wie auch das BMZ.

Die Weltbank implementierte 1996 Wissensmanagement als strategisches Unternehmenskonzept und setzte sich dabei das vorrangige Ziel, unter anderem durch den Abbau von Hierarchien die Bereitschaft zur Wissensweitergabe innerhalb der Organisation zu fördern. Im Rahmen eines seit 1999 existierenden Personalprogramms werden gezielte Anreize zum *knowledge sharing*, dem Teilen und der Weitergabe von Wissen, gesetzt. Gleichzeitig formalisierte die Weltbank, unter anderem mittels der Einrichtung virtueller Plattformen, die bis dahin nur informell bestehenden Netzwerke zwischen MitarbeiterInnen zum abteilungs-, sektor- und länderübergreifenden Wissens- und Informationsaustausch und förderte nun intensiver die Rotation von MitarbeiterInnen zwischen verschiedenen Abteilungen und Fachbereichen innerhalb der Zentrale.⁵²

Auch im BMZ, in dem sich Wissensmanagement lange Zeit in der Speicherung von Wissen in Dokumenten, Berichten und Akten erschöpfte, setzte sich im Laufe der 1990er Jahre die Erkenntnis durch, dass zwischen der Dokumentation und Archivierung von Wissen einerseits und der Nutzung dieses Wissens andererseits eine Kluft besteht, die durch neue Arten des Wissensmanagements überbrückt werden muss. Durch den Abbau von Kommunikationshürden zwischen verschiedenen Referaten und Abteilungen, die verstärkte Zusammensetzung multidisziplinärer Arbeitsgruppen sowie die Bildung von Kommunikationsnetzwerken durch Einsatz und Integration moderner Informations- und Kommunikationstechnologien soll nun in

⁵¹ Vgl. Evers / Kaiser / Müller 2003, S. 46, 60ff.

⁵² Vgl. Ibid., S. 49ff.; Kaiser / Evers 2003, S. 102.

höherem Maße die Artikulation anstatt die Dokumentation von Wissen wie auch der länder- und sektorenübergreifende Wissensaustausch gefördert werden.⁵³

Durch gezielte Maßnahmen zur Förderung des Abbaus von Hierarchien, der Dezentralisierung, der sektor-, länder- und regionenübergreifenden Vernetzung sowie durch die Veränderung von Arbeitsabläufen und der internen Kommunikation im Rahmen einer Modernisierung des Wissensmanagements eröffneten sich zahlreiche Organisationen und Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit die Möglichkeit, ihre organisationale Wissensbasis zu erweitern, fortzuentwickeln und zu nutzen. Die zu beobachtenden Veränderungs- und Erneuerungsprozesse hinsichtlich Organisationsstruktur und Kommunikationskultur wirken sich nicht nur förderlich auf die Bereitschaft zur Artikulation und Weitergabe sowie den fach- und funktionsübergreifenden Austausch von Wissen aus, sondern gewährleisten durch die der Zentrale zugedachte Steuerungs- und Selektionsfunktion hinsichtlich der vielfältigen Wissensströme auch die Anschlussfähigkeit des neuen Wissens an die bereits existierenden Wissensbestände und damit dessen Einfließen in die organisationale Wissensbasis und in künftige Entscheidungsprozesse.

Die Bereitschaft zur Aufnahme von neuem Wissen aus dem lokalen Kontext in Entwicklungsländern konnte jedoch, wie Evers / Kaiser / Müller unter anderem am Beispiel der Weltbank verdeutlichen, weder durch die Dezentralisierung von Organisationsstrukturen noch durch neue Arten des Wissensmanagements signifikant gesteigert werden.⁵⁴ Der Zugang zu lokalem Wissen, der durch die Veränderungen in Organisationsstruktur und Kommunikationskultur aufgrund der größeren Autonomie der Länderbüros und des Abbaus von Kommunikationshürden erleichtert wurde, wird nach wie vor nur unzureichend wahrgenommen, wodurch die Entwicklungsorganisationen und -institutionen eine bedeutende, und vielleicht sogar ihre bedeutendste Möglichkeit zur Erweiterung der organisationalen Wissensbasis in weiten Teilen ungenutzt lassen. Es wird zu überprüfen sein, ob dieser unter anderem für die Weltbank getroffene Befund auch für die Arbeit einer politischen Stiftung wie der FES, die im vergangenen Jahrzehnt zwar ebenso Maßnahmen zur Dezentralisierung und zur Entwicklung neuer Arten des Wissensmanagements getroffen hat, die sich jedoch in Hinblick auf Faktoren wie etwa Struktur, Größe und Mandat deutlich von einer Organisation wie der Weltbank unterscheidet, ebenso Gültigkeit beanspruchen kann.

⁵³ Die Ziele und konkreten Maßnahmen der Modernisierung des Wissensmanagements bei Weltbank und BMZ werden hier bewusst nur in sehr groben Zügen dargestellt, da im Rahmen des Ausbaus des Wissensmanagements der FES sich vergleichbare Prozesse vollzogen und in weiten Teilen ähnliche Maßnahmen ergriffen wurden, auf die noch näher eingegangen werden wird. Detaillierte Ausführungen zum Wissensmanagement bei Weltbank und BMZ finden sich bei Evers / Kaiser / Müller 2003, S. 49ff. sowie bei Kaiser / Evers 2003, S. 91ff.

⁵⁴ Vgl. Evers / Kaiser / Müller 2003, S. 53.