

3 Forschungsstand zum organisationalen Lernen

Publikationen zum organisationalen Wandel oder der Lernenden Organisation sind bereits in den 60er Jahren zu verzeichnen (Cyert und March, 1963). Mittlerweile ist die Flut an Publikationen zu diesen Themen kaum zu überblicken (vgl. Baitsch, Delbrouck & Jutzi, 1999; Schreyögg & Noss, 1995 u.v.m.), eine bindende Terminologie fehlt. So sind die Begriffe „organisationales Lernen, lernende Organisation, organisationaler Wandel etc“, nicht klar definiert bzw. unterschieden. Aus diesem Grunde erscheint es sinnvoll, sich einem Bestimmungsversuch anzuschließen, der einerseits eine sinnvolle Kategorisierung der bisherigen Forschungsentwicklung leistet, andererseits eine klare Bestimmung der Begrifflichkeiten vornimmt. Die Überblickarbeit von Wiegand (1996) erscheint zwar auf den ersten Blick aufgrund des Erscheinungsdatums überholt, doch findet sich neueren Datums keine vergleichbare Schrift, die den Forschungsgegenstand so dezidiert aufarbeitet, klar systematisiert und analysiert¹. Nachfolgend wird hieraus eine kurze Auswahl wesentlicher Ansätze umrissen, die m.E. die Entwicklung des Forschungsfeldes gut skizzieren.

Als prominentes Ausgangswerk wird hier die Publikation von March und Olson (1975) angesehen, in der das Modell organisationalen Lernens als „Pionieransatz“ in die Geschichte des Forschungsfeldes einging und bis heute seine Wirkung zeigt. Dieses Konzept wird einer Kategorie von Ansätzen zugeordnet, die das Lernen der Organisationen als Anpassungsleistung erachten.

Pionieransatz von March und Olson (1975):

In dem Ansatz werden vier wesentliche „Lernschritte“ und die jeweils möglichen Störquellen beschrieben.

Der erste Schritt beschreibt, wie die individuellen Kognitionen in den individuellen Handlungen umgesetzt werden. Hierbei kann es zu Störungen kommen, die durch subjektiv wahrgenommene oder objektiv gegebene Rollenbeschränkungen determiniert sind. In die-

¹ Neueren Datums ist z.B. die Publikation von Kranz (2000), die jedoch inhaltlich keinen Erkenntnisgewinn über die Arbeit Wiegands (1996) hinaus bringt.

sem Zusammenhang kommt es zu Differenzen zwischen den individuellen Vorstellungen und der konkreten individuellen Handlung (role constrained experimental learning).

Im zweiten Schritt werden aus den individuellen Handlungen organisationale Handlungen: Hierbei kommt es zu präorganisationalem Erfahrungslernen. Dabei können Blockaden entstehen, die die Umsetzung des Gelernten in den Arbeitskontext behindern: Der Mensch handelt im Arbeitskontext in diesem Falle anders, als er es im privaten Bereich täte (audience experimental learning).

Im dritten Schritt führen organisationale Handlungen zu Reaktionen der Umwelt. Diese Phase ist gekennzeichnet durch ein Lernen, welches auf Vorurteilen und Aberglauben basiert. Dies führt zu einem intraindividuellen Ursache-Wirkungs-Konzept in der Organisation, das auf Voreingenommenheit basiert. Die wahren Folgen organisationalen Handelns werden nicht erkannt (superstitious experimental learning).

Im vierten und letzten Schritt schließt sich der Kreis, in dem die Reaktionen der Umwelt wieder auf die individuellen Kognitionen Einfluss nehmen. Hierbei handelt es sich um ein Erfahrungslernen, das unter der Mehrdeutigkeit der Umwelt erfolgt. Die Reaktionen der Umwelt werden bei Mehrdeutigkeit eventuell falsch gedeutet und anschließend entsprechend falsche Kognitionen aufgebaut (experimental learning under ambiguity).

Ende der 70er Jahre wandelten sich die Forschungsschwerpunkte bezüglich organisationalem Lernen hin zu den wissensbasierten Konzepten. Hierbei sind die Ansätze von Argyris und Schön (1996) und von Pautzke (1989) als besonders umfassend hervorzuheben.

Der Ansatz von Argyris und Schön hat seinen Ursprung in den 50er Jahren, in denen er auf handlungstheoretischer Grundlage die Ineffizienz der Organisationen begründet. Als Hauptursache bezeichnet er die fehlende Kongruenz zwischen individuellen Bedürfnissen und organisationalen Anforderungen. Dieses Konzept entwickelte Argyris in unterschiedlichen Forschungsteams permanent weiter, bis er 1978 in Zusammenarbeit mit Schön das prominente Modell der Lernebenen entwickelte.

Die Lernebenen von Argyris und Schön (1996)

Dieses Lernebenenmodell befasst sich mit dem Lernen in Organisationen, wobei hier die Wissensprozesse auf der direkten individuellen Ebene, also die Erörterung individualpsychologischer Lernprozesse, vernachlässigt werden (vgl. Abbildung 6).

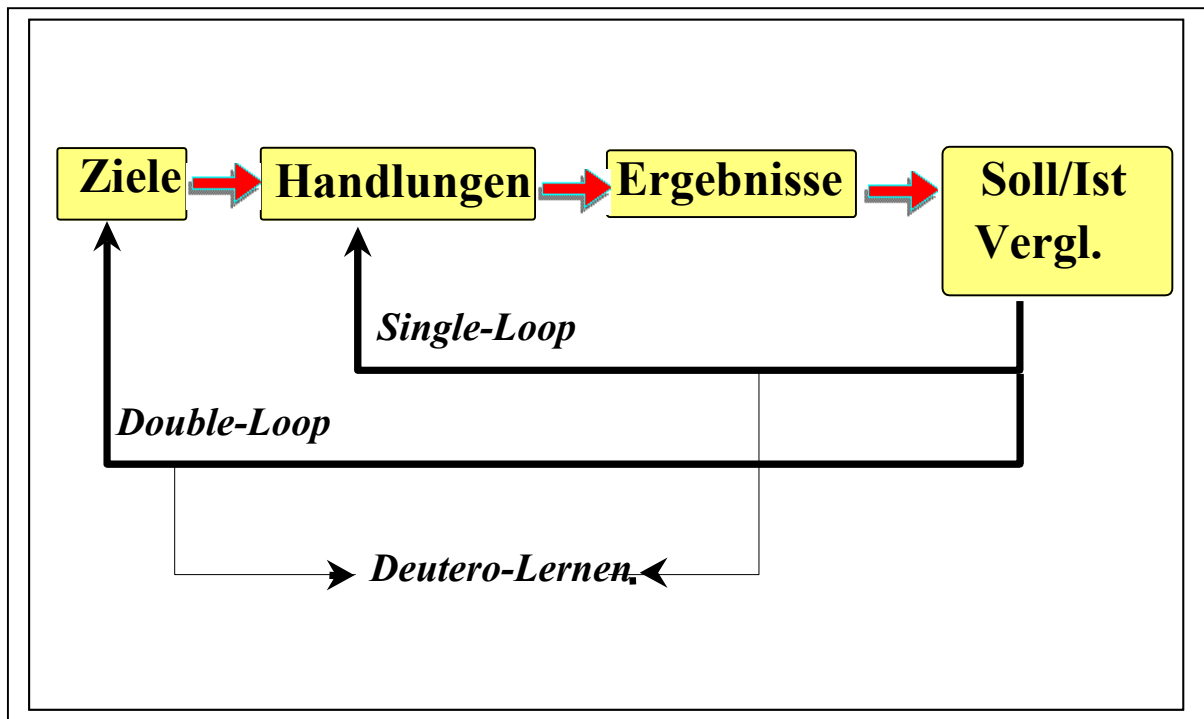


Abb. 3.1: Lernebenen in Anlehnung an Argyris und Schön (1996)

Beim single-loop-learning handelt es sich um eine operative Anpassung mit dem Ziel der internen Optimierung (z.B. betriebliches Vorschlagswesen). Die Ziele und Grundüberzeugung bleiben bei dieser Lernart erhalten. Erforderliche Anpassungsmaßnahmen erfolgen hierbei nur innerhalb der bestehenden Strategien, Normen und Annahmen, so dass die „exposed theory“ nicht in Frage gestellt wird.

Das double-loop-learning bezeichnet einen Prozess der Umweltanpassung. Hierbei ist das „unlearning“ möglich, bei dem bestehendes Wissen verändert oder gelöscht wird. Diese Phase kann durch Wertekonflikte gekennzeichnet sein und eine hohe Komplexität aufweisen. Die „exposed theory“ wird hier nun in Frage gestellt und somit der Kontext für single-loop-learning verändert. Somit kann festgehalten werden, dass das double-loop-learning ein Lernen höherer Ordnung ist, welches das Lernen niedrigerer Ordnung (single-loop-learning) durch die Veränderung der „exposed theory“ beeinflusst. Hedberg (1981) bezeichnet unlearning als *Voraussetzung* für die Generierung neuer Ziele. Mit deutero-learning wird die komplexeste Stufe des Lernens bezeichnet, welche davon handelt, das lernen zu lernen handelt. Hierbei handelt es sich um eine Ebene reflektierenden Lernens.

Dem Mitarbeiter werden die Wege des single-loop- und double-loop-lernings aufgezeigt. Das Wissen über die Lernprozesse ermöglicht dann einen kreative, innovative und wandlungsfähige Handlungskompetenz auf beiden Handlungsebenen/Lernebenen zugleich. Hierdurch wird die höchste Anpassungsfähigkeit und -geschwindigkeit ermöglicht.

Festzuhalten bleibt hier in jedem Falle, dass es sich bei den Lernebenen um einen Augmentationseffekt handelt. D.h., dass alle Lernzyklen bestenfalls gleichzeitig erfolgen, um den höchsten Effekt zu erzielen und es nicht das Ziel sein soll, nur auf der deuterio-learning Ebene zu agieren.

Die organisatorischen Wissensbasen von Pautzke (1989)

In dem Modell von Pautzke (1989) erfolgt die Einteilung der Schichten in Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit, mit der das Wissen bei organisationalen Entscheidungen verwendet und/ oder aktualisiert wird (vgl. Abbildung 7).

Die erste Ebene umfasst das von allen geteilte Wissen. Hierbei handelt es sich z.B. um die Organisationskultur oder das Weltbild. Das besondere Merkmal dieser Wissensebene ist, dass es nicht an einzelne Mitglieder gebunden, jedoch von jedem einzelnen abrufbar ist.

Die zweite Ebene befasst sich mit dem der Organisation zugänglichen individuellen Wissen. Dabei handelt es sich um konkrete Wissensbestände, die durch organisationale Entwicklungsprozesse verändert und aktualisiert werden (z.B. Kenntnisse über Strukturen und deren Veränderungen).

Bei der dritten Stufe, der aktuellen Wissensbasis, handelt es sich eher um eine Aggregationsebene. Sie umfasst die ersten beiden Ebenen und stellt damit das aktuell abrufbare Wissen in einer Organisation dar.

Auf die Aggregationsebene folgt der Bereich des der Organisation nicht zugänglichen individuellen Wissens. Dieser Bereich ist durch das Wissen aus den Lebenswelten der Mitarbeiter gekennzeichnet. Diese Wissensaspekte sind der Organisation üblicherweise nicht zugänglich, können aber dann evtl. wichtig werden, wenn ganz spezifische Kompetenzen eines Mitarbeiters gefragt sind (z.B. Kenntnisse einer fremden Kultur aus Urlaubsreisen etc.).



Abb. 3.2: Die Wissens Ebenen von Pautzke (1985) nach Wiegand (1996, S. 234)

Deutlich abstrakter ist die nachfolgende Ebene des Metawissens. Besonderes Merkmal dieses Wissens ist es, dass es nicht individuell (intern) gespeichert wird, sondern sich auf fremden (externen) Speichermedien befindet (Bibliotheken, Serviceeinrichtungen, die Informationen besorgen können, Datenbanken, Internet etc.). Hier stellt demnach die Fähigkeit, dieses Wissen abzurufen, die eigentlich wichtige Schnittstelle dar (Medienkompetenz).

Nach der Ebene des Metawissens folgt eine weitere Aggregationsebene, die als latente Wissensbasis bezeichnet wird. Sie ist gekennzeichnet durch aktuell nicht verfügbares, latent verfügbares Wissen. Diese bereits sehr abstrakte Wissensform ergibt sich aus der Kombination von der Organisation nicht zugänglichem individuellem Wissen und dem Metawissen.

Die letzte und wohl abstrakteste Ebene wird als Bereich des sonstigen kosmischen Wissens operationalisiert. Es handelt sich hierbei um eine Residualgröße, bei der die Gesamtheit des im Modell bislang nicht beachteten Weltwissens zusammengefasst wird. Es ist erahnbar, dass die aktuelle und die latente Wissensbasis nur einen Bruchteil des kosmischen Wissens darstellen können.

Organisationales Lernen erfolgt hiernach in drei unterschiedlichen Formen:

1. latentes Wissen wird in die aktuelle Wissensbasis integriert
2. aktuelles Wissen wird verbessert
3. aktuelles paradigmatisches Wissen wird im Sinne der „Evolution“ weiterentwickelt
(Wiegand, 1996, S. 237)

Im Gegensatz zu Argyris und Schön (1996), welche die Wissensprozesse auf organisationaler Ebene beschreiben, wird bei Pautzke (1989) die Lokalisation des Wissens in Bezug auf das Individuum behandelt. Hiermit sind die zwei wesentlichen Forschungsschwerpunkte der wissensbasierten Ansätze organisationalen Lernens abgebildet.

Lernende Organisation als Ort systemischen Denkens von Senge (1990)

Eine weitere Richtung der Forschung wird als eklektischer Ansatz betitelt, da sich die Modelle aus Erkenntnissen unterschiedlichster Forschungsergebnisse zusammensetzen. Ein prominenter und in der Praxiswelt sehr häufig rezipierter Ansatz ist der von Senge (1990) (vgl. Abbildung 8).

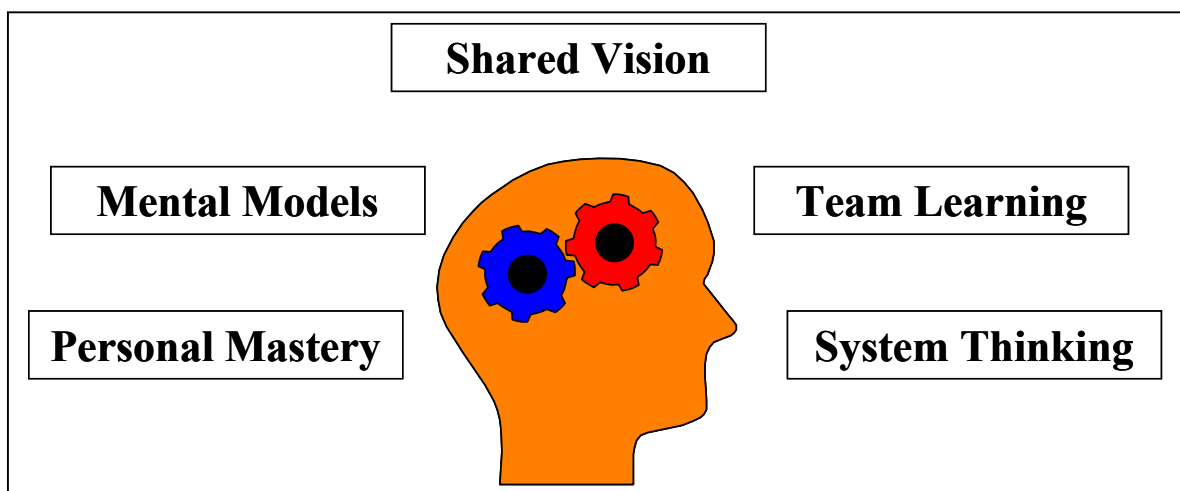


Abb. 3.3: Die 5 Disziplinen organisationalen Lernens von Senge in Anlehnung an Wiegand (1996)

Die lernende Organisation wird hier als Ort systemischer Denker aufgefasst, in der die Personen hinreichend Fähigkeiten und Willen besitzen, um organisationales Lernen zu ermöglichen. Die Organisationen befinden sich jedoch in dynamischen Umwelten und sind

im Gegensatz zu ihren Mitgliedern tendenziell lernunfähig, da die Mitarbeiter aufgrund struktureller Bedingungen nicht mehr in der Lage sind, ausreichend zu kommunizieren. Innerhalb der Organisationen sind zwei Lernformen möglich. Einerseits das „*adaptive learning*“ (Anpassung an die Bedingungen der Welt) und „*generative learning*“ (das Erlernen einer neuen Weltsicht), bei dem die Lernbeschränkungen bewusst werden (Wiegand, 1996, S. 275). In dem Ansatz werden fünf Disziplinen vorgestellt, die zusammen organisationales Lernen fördern.

Personal Mastery steht für die Annahme, dass die Entwicklung der vollwertigen Persönlichkeit Voraussetzung für organisationales Lernen ist, da die Organisation nicht mehr lernen kann als ihre Mitglieder.

Mental Models beschreibt das Aufdecken, Aufbrechen und die Veränderung eigener mentaler Modelle, da die Veränderung von Organisationen auch die Veränderung der internen Denkstrukturen voraussetzt.

Die Disziplin der *shared visions* bezieht sich auf die Annahme, dass nur durch Partizipation geteilte gemeinsame Visionen entwickelt werden können. Diese Visionen unterliegen jedoch der individuellen Interpretation, die ihrerseits wieder auf die mentalen Modelle zurück zu führen ist. Da gemeinsame Visionen wichtig für organisationales Verhalten ist, greifen diese Disziplinen hier ineinander.

Die nächste Disziplin befasst sich mit dem *team learning*. Teams sind seiner Meinung nach die zentralen Lerneinheiten eines Unternehmens. Um im Team arbeiten zu können muss Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft vorhanden sein, damit über die mentalen Modelle, die gemeinsamen Visionen und die „komplette“ Persönlichkeitsentwicklung ein Austausch möglich ist.

Abschließend werden mit *system thinking* die Lernorte vorgestellt. Zum einen handelt es sich um „*learning laboratories*“ (Lerngruppen), in denen Erfahrungslernen praktiziert wird und andererseits „*Managerial microworlds*“ (Computersimulationen), die auf den mentalen Modellen der Manager basieren.

„*Eine lernfähige Organisation wäre/ist dann ein Ort systemischer Denker, die dialogisch miteinander kommunizieren*“ (Wiegand, 1996, S. 280)

Integrative Ansätze. Organisationen als Lernsysteme Shrivastava (1983)

Unter integrativen Ansätzen werden Konzepte verstanden, die sich auf der Grundlage vorangegangener Arbeiten entwickeln. Shrivastava stützt sich auf unterschiedliche Annahmen aus der Organisationsforschung, die er folgendermaßen zusammenfasst:

1. Organisationales Lernen (OL) ist eher ein organisationaler denn ein individueller Prozess, wenngleich die Individuen die „Agenten des Lernens“ (Shrivastava, 1983, S.16) darstellen. Das Lernen wird durch soziale, politische und strukturelle Variablen beeinflusst
2. Das OL ist eng mit den organisationalen Erfahrungen verknüpft, durch die das Unternehmen seine Ziele an die Umweltbedingungen anpassen und effizientere Lösungsstrategien bei Problemen entwickeln kann
3. das Ergebnis des Lernens ist eine gemeinsam geteilte Ursachen-Wirkungs-Überzeugung, die sich in Entscheidungsprozessen niederschlägt
4. Organisationales Lernen verändert die Handlungstheorien der Entscheidungsträger und damit die gesamten Entscheidungsprozesse
5. Lernen erfolgt auf allen Lernebenen, wie z.B. der Individual-, Gruppen-, Abteilungs- und Unternehmensebene
6. OL ist in Form von Lernsystemen institutionalisiert, die formale und informelle Mechanismen des Managementinformationssystems beinhalten

Auswirkungen dieses Ansatzes finden sich in jüngeren Konzepten von z.B. bei Pautzke (1989) wieder (Wiegand, 1996, S. 288).

In dem Ansatz wird von Lernsystemen ausgegangen, die in Organisationen institutionalisiert sind. Für die vorliegende Arbeit ist diese Systematik insofern interessant, als dass hier bürokratische Organisationen explizit in den Kanon potentiell lernfähiger Organisationen aufgenommen werden.

Eine tabellarische Übersicht erleichtert das Verstehen des 6 x 10-Felder-Konzepts (vgl. Tabelle 2).

Tab. 3.1: Die wesentlichen Lernsysteme Shrivastavas (1983, S. 21)

Characteristics	One man institution	Mythological learning system	Information seeking culture	Participative learning system	Formal management systems	Bureaucratic learning systems
Individual-vs. organizational dimension	individually oriented	group oriented	organizationally oriented	individually oriented	group oriented	organizationally oriented
Evolutionary-design dimension	evolutionary	evolutionary	evolutionary	designed	designed	designed
Type of knowledge	subjective	subjective/mythical	subjective/objective	subjective/objective	objective	objective
Structuredness	medium	low	low	medium	high	high
Explicitness of rules	low	low	low	medium	low	high
Scope of system	general	general	general	problem specific	task or area specific	task specific
Media for communication	writs, memos	stories	word of mouth	discussion groups	reports	memos, reports
Motivation and activity	crises	social norms	social norms	problems	periodic requirements	specific decision
Time frame	current information	historical information	current information	current information	current/future	historical information
Organizational make up	single or top management	informal networks	none	problem or department specific	divisions or departments	departments

Die Systematik der Lernsysteme verdeutlicht, dass Shrivastava trotz der Strukturformalisierung, der festgelegten Informations- und Entscheidungswege, der klaren Aufgaben- und Regelerorientierung, ein Lernen, bzw. die Implementierung von Lernsystemen in bürokratischen Organisationen für möglich hält, er unterscheidet sich hier von vielen anderen Ansätzen, in denen Bürokrationen als Inbegriff lernunfähiger Organisationen dargestellt werden.

Das konstruktivistische Konzept von Rüegg-Stürm (2001)

Rüegg-Stürm verfolgt mit dem ebenfalls systemtheoretisch fundierten Ansatz den Anspruch, die Weiterentwicklung der systemorientierten Managementlehre voranzutreiben. Hierbei besteht die Grundannahme, dass Organisationen autopoietische Systeme sind. „Diese Theorie betrachtet *Produkte* (oder Entitäten) und *Prozesse*, Körper und Geist als *untrennbare Einheiten*, die sich *wechselseitig (dialektisch) bedingen und konstituieren*.“ (Rüegg-Stürm, 2001, S. 5, Hervorhebungen im Original). Eine Organisation ist in diesem Konzept durch die rekursive Erzeugung von Wirklichkeitsstrukturen und Wirklichkeitsordnung gekennzeichnet. Die hierbei entstehenden Reibungspunkte zeigen sowohl die Möglichkeit für als auch die Notwendigkeit von organisationalen Wandel.

Die bisher dargestellten Ansätze sollen einerseits einen Überblick über unterschiedliche Perspektiven der Forschung ermöglichen, andererseits aber auch die Problematik verdeutlichen, die diese Ansätze in Bezug auf das Lernen von explizit bürokratischen Organisationen aufwerfen. Entweder werden diese Organisationsformen als lernunfähig kategorisiert (vgl. Steinmann & Schreyögg, 1993) oder wie bei Shrivastava (1983) als „Sonderfall“ konzipiert. Diese Einschränkungen verhindern m.E. eine wertfreie Betrachtung des Forschungsgegenstandes, weswegen eine Perspektive nötig erscheint, die das Lernen in und von Organisationen a-priori unabhängig von der Organisationsform betrachtet. Der konzeptionelle Bezugsrahmen von Wiegand (1996) wird diesem Anspruch gerecht und soll deswegen die Grundlage für die Arbeit darstellen.

Der konzeptionelle Bezugsrahmen von Wiegand (1996)

Wiegand bezeichnet seine Perspektive als „konzeptionelle Klammer“ (1996, S. 323) um andere organisationstheoretische Formen und Konzepte zum organisationalen Lernen. Hieraus ergeben sich häufig begriffliche Überschneidungen mit bekannten Konzepten, die entweder gewollt sind oder bei denen sich die Notwendigkeit ergibt, die Begriffe neu zu bestimmen. Bei der Darstellung des Bezugsrahmens erscheint es deshalb als sinnvoll, vorab eine transparente Begrifflichkeit zu schaffen.

Die Organisation wird als offenes sozio-technisches System verstanden, welches über einen angebbaren Mitgliederkreis und zeitpunktbezogenes Wissen verfügt, das in unterschiedlichen Lernebenen lokalisiert ist (Wiegand, 1996, S. 325).

Von organisationalem Lernen wird gesprochen, wenn

- „zustandsgebundene (Lern-)Prozesse
- in und/oder von Organisationen
- Wissen geschaffen wurde,
- das die Verhaltensmöglichkeiten der Organisationen c.p. vergrößert“ (ebd. S. 324)

Als relevante Lernebenen, auf denen Veränderungen des Wissens erfolgen, werden die Individuen, Gruppen und die Organisation angegeben. Grundsätzlich wird angenommen, dass sich die Organisation permanent in einem Zustand der Wissensgenerierung befindet und gleichzeitig bereits erworbenes Wissen speichert.

Die Individuen innerhalb der Organisation stellen in dieser Perspektive die Agenten des Lernprozesses dar, die über vier wesentliche Wissensbereiche (Emergenzebenen) verfügen.

- Die Basis stellt das individuelle Wissen dar, welches in deklaratives und prozedurales Wissen unterteilt wird.
- Das Basiswissen wird ergänzt durch das Wissen einer (Arbeits-)Gruppe und
- das einer Wissensgemeinschaft. Wobei eine (Arbeits-)Gruppe stets eine Wissensgemeinschaft, eine Wissensgemeinschaft jedoch nicht immer eine (Arbeits-)Gruppe ist.
- Die höchste Emergenzebene stellt das Organisationswissen dar.

Wichtig erscheint hier, dass die „Höhe“ der Emergenzebene zunehmenden Beschränkungen und Bedingungen unterliegt; d.h., dass die Anforderungen an die Qualität der Kommunikation und die Kommunikationskompetenz mit der „Höhe“ der Lernebene zunehmen (Wiegand, 1996, S. 338 ff).

Neben den Anforderungen an die Kommunikation wird auch die Bedeutung positiver Emotionen für die Verarbeitung kognitiver Prozesse im Rahmen der kognitiven Lerntheorie erörtert. Bezugnehmend auf Conrad (1991) zeigt Wiegand (1996, S. 352 f) auf, dass positive Emotionen zu größeren individuellen Leistungen führen und diese sich auf die gesamte Arbeitssituation förderlich auswirken. Hieraus resultieren verbesserte kognitive Verarbeitungsprozesse, die wiederum größere intellektuelle Fähigkeiten generieren. An diesem Punkt schließt sich der Kreis über die resultierende positive Emotion.

Kritisch wird angemerkt, dass die Kehrseite dessen, nämlich die negativen Emotionen, zu einer Reduktion der Informationsverarbeitungsfähigkeit führen und somit komplexes Problemlösen erschweren könnte.

Bei Delbrouck werden die Voraussetzungen für „Emergentes Lernen“² (1999 S. 19 f.) als erstes in der Kontinuitätsvorstellung hinsichtlich der lokalen Theorie gefasst. Hierbei wird organisationales Lernen begünstigt, wenn lokale Theorien als veränderbar gelten.

² Emergentes Lernen ist hier zu verstehen als sich weiterentwickelnde Lernfortschritte im Sinne eines Prozesses.

Als zweiter Aspekt wird der Konformitätsdruck genannt. Wird der Konformitätsdruck gering gehalten und werden neue Ideen begrüßt, so wird emergentes Lernen durch Diffusion ermöglicht.

Abschließend wird die Definitionsmacht erwähnt, die ein Kennzeichen dafür ist, wer berechtigt ist, lokale Theorien zu verändern. Je mehr Mitglieder Einfluss auf die Gestaltung der lokalen Theorien nehmen können, desto höher wird das Lernpotenzial der Organisation eingestuft.

Organisationales Lernen konzeptionell sicher zu fassen, zeigt sich bei der Betrachtung des Forschungsfeldes als noch nicht endgültig gelöstes Problem. Kühl (1999) fasst die momentane Forschungslage zusammen: „Es ist sicherlich nicht verwerflich ‚Chartas‘ und ‚Disziplinen‘ des Change Managements zu verkünden oder Konzepte wie die lernende Organisation zu propagieren. Man sollte sich bloß bewusst sein, dass es sich um ähnliche (und ähnlich vergängliche) Rationalitätskonstruktionen wie Taylorismus, Lean Management und Business Process Reengineering handelt und nicht um allgemeingültige Regeln des Veränderungsmanagements“ (ebd. S. 46, Einschub im Original).

Somit soll an dieser Stelle der Exkurs zu unterschiedlichen Perspektiven organisationalen Lernens als abgeschlossen gelten, ohne den Anspruch der Vollständigkeit zu erheben. Der Aspekt des Lernens selbst – losgekoppelt von den Konzepten *organisationalen* Lernens – wird in den folgenden Ausführungen bestimmt.

Erfahrungslernen als Grundlage eines Modells organisationalen Lernens

Neben der kognitiven Lerntheorie von Bandura (1979), die das Beobachtungslernen thematisiert, bietet auch die Perspektive des Erfahrungslernens eine mögliche Herangehensweise an die Lernprozesse in und von Organisationen. Hierbei wird der Erwerb von Wissen durch die Transformation von Erfahrungen erreicht (Kolb, 1984). In dem Konzept werden vier Lernphasen dargestellt, die ihrerseits zu vier unterschiedlichen Wissensformen führen (vgl. Abbildung 9).

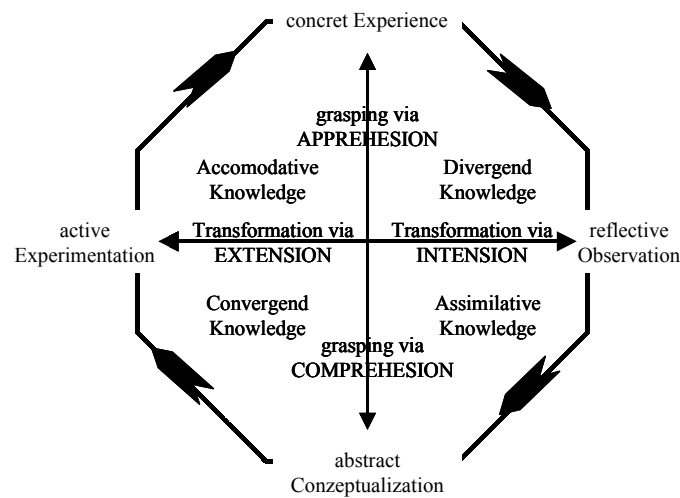


Abb. 3.4: Structural Dimensions underlying the Process of Experiential Learning and the Resulting Basic Knowledge Forms (Kolb, 1984, S. 42)

Dieses Lernmodell basiert auf den Theorien von Dewey, Lewin und Piaget und stellt somit einen eklektischen Ansatz dar (Miettinen, 2000). Um erfolgreich zu lernen ist es hiernach erforderlich, dass alle vier Phasen „durchlaufen“ bzw. „kognitiv durchgearbeitet“ werden (Wiegand, 1996, S. 366). Kolb bezeichnet Lernen als „...a process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb, 1984, S. 38). Da jedoch unterschiedliche Personen an gleichem Ort und in der gleichen Situation unterschiedlich lernen, entsteht individuelles situationsspezifisches Wissen, wodurch es zu einer „Fragmentierung“ (Wiegand, 1996, S. 366) des Wissens in Organisationen kommt. Diese Fragmentierung des Wissens stellt einen ergebnisoffenen Lernprozess in Organisationen dar.

Die Ergebnisoffenheit des Lernprozesses wiederum ist eine wesentliche Voraussetzung für ein Modell, welches den Anspruch hat, sich mit individuellen Lernprozessen zu befassen. Aus diesem Grund eignet sich das Modell von Kolb als Basis für ein Verständnis organisationalen Lernens, wenngleich der eklektische Charakter des Lernansatzes Raum für grundsätzliche Methodenkritik bietet (Miettinen, 2000).

Wiegand (ebd.) betrachtet das Individuum in einer Organisation als Agenten des Lernens, so dass eine Organisation nur lernen kann, wenn auch die Mitglieder derselben lernen. Delbrouck (1999) weist darauf hin, dass die Mitglieder einer Organisation (eines Systems) auch Mitglieder anderer Systeme sind und somit Erfahrungen/Lernergebnisse aus anderen

Kontexten in die Organisation einbringen, die zu Störungen führen können. Diese Störungen können wiederum Impulse für Lernprozesse in der Organisation darstellen.

Lernen erfolgt im Rahmen der sozialkognitiven Theorie in vier Schritten (Bandura, 1989). Im *ersten Schritt* wird eine Modellperson beobachtet (in diesem Fall die Führungskraft). Hierbei spielen Aspekte, wie Sympathie, Verhaltenskomplexität und der Wert des Verhaltens für die beobachtende Person eine Rolle. Die beobachtende Person muss u.a. über hinreichende Kapazität zum Verarbeiten der Informationen und z.B. Neugier bzw. Interesse verfügen.

Darauf folgt im *zweiten Schritt* die Speicherung des Verhaltens im Gedächtnis, die s. g. Behaltensphase. Die Qualität der Speicherung (Umfang und Tiefe) ist u.a. von der Kontinuität der dargebotenen Reize (tatsächliche oder intraindividuelle Wiederholung) aber auch von der symbolischen Repräsentation abhängig. Dies bedeutet, dass die Führungskraft, als Initiator der Lernprozesse selbst eine Verhaltenskontinuität zeigen muss, um das angestrebte Verhalten bei den Mitarbeitern zu evozieren, und die beobachtende Person muss in der Lage sein, das Verhalten zu codieren.

Hieran schließt sich der *dritte Schritt* an, der der Reproduktion. Die lernende Person setzt das gewonnene Wissen in die Praxis um, um das Gelernte zu erproben. Dieses Verhalten wird in bestehende Verhaltensmuster integriert.

Der *letzte Schritt* des Lernprozesses ist der der Motivation des Lernenden. Die Häufigkeit der Imitation des beobachteten Verhaltens ist demnach u.a. von dem erwarteten Wert des Ergebnisses für die beobachtende Person abhängig und wird durch Verstärkung moderiert.

Zusätzlich zu diesem Anreiz sind auch direkte oder stellvertretende externe Verstärker oder Bestrafungsreize relevant (Steiner, 2001). Sind die Anreize hoch und die direkten oder stellvertretenden Verstärker positiv, so wird die Umsetzung des erwünschten Verhaltens wahrscheinlicher. Sind die Anreize gering und das Verhalten wird bestraft oder nicht verstärkt, erfolgt eine Extinktionsphase (um bestehendes Verhalten zu „verlernen“) oder das Verhalten wird gar nicht erst gespeichert und /oder in eine Handlung umgesetzt.

Bedingungen für das Modell des Lernens an Modell sind die Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter, die emotionale Beziehung zwischen Beobachter und Modell, die Konsequenz des Verhaltens, die stellvertretende Verstärkung, der soziale Status des Modells und die soziale Macht des Modells.

Dennoch werden Lernen und Verhalten konzeptionell deutlich unterschieden. Herkner (1996) fasst zusammen: „Lernen (*Speichern des beobachteten Verhaltens*) hängt von *Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen ab. Verhalten (Ausführung des gelernten Verhaltens) wird von Konsequenzerwartungen und Effizienzerwartungen beeinflusst*“ (Herkner, 1996, S. 77).

Diese Effizienzerwartungen sind von herausragender Bedeutung wenn Verhaltensänderungen angestrebt werden. Wird davon ausgegangen, dass alle Personen permanent (allgemeinen) Umwelteinflüssen ausgesetzt sind, werden auch permanent Erfahrungen gesammelt, Vorbilder (Führungskräfte) wahrgenommen, das Wissen erweitert oder verändert und somit gelernt. Dies korrespondiert mit den neueren Ansätzen zum lebenslangen Lernen im betrieblichen Kontext (vgl. Achtenhagen & Lempert, 2000; Schnabel, 2002) Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass auch Organisationen permanent lernen.

Die Verknüpfung von individuellem und organisationalem Lernen erfolgt über die verschiedenen individuellen Emergenzebenen des Wissens (vgl. Abbildung 10).

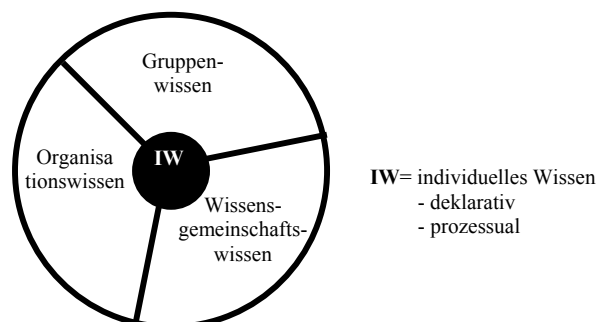


Abb. 3.5: Individuum als Speicher ebenenspezifischer Wissensformen (in Anlehnung an Wiegand, 1996, S. 328)

Somit kann festgehalten werden, dass die Individuen Agenten des Lernens sind und letztlich den Wandel in und von Organisationen maßgeblich bestimmen. Eisenbach, Watson und Pillai (1999) kommen zu dem Schluss, dass „(o)ne of the most comprehensive leadership theories of organizational transformational change is the theory of transformational and transactional leadership“ (ebd. p. 83). Transformationale, charismatische und visionäre Führungskräfte können zur Veränderung der Organisation beitragen, indem sie in der Lage sind, die erforderlichen Verhaltensweisen zum rechten Zeitpunkt innerhalb des Wandlungsprozesses zu zeigen. Bramson und Buss (2002) sowie Eggers und Johnson (2002) betonen die Notwendigkeit für Lernprozesse in öffentlichen Verwaltungen und stellen

hierbei das gemeinsame Verfolgen von Visionen in den Vordergrund. Sie beziehen sich hierbei auf langjährige Erfahrungen mit dem Projekt „Whole System Change[©]“ in amerikanischen öffentlichen Verwaltungen und verweisen auch auf deren Bedeutung für den europäischen Raum.

Wird nun das Modell von Wiegand (1996) zu Organisationen als Wissensspeicher näher betrachtet, so scheint der Vorgang der Wissensgenerierung über den Kontakt mit anderen Individuen unterschiedlicher oder ähnlicher Gruppen und Wissensgemeinschaften sowie der Umwelt initiiert zu werden (vgl. Abbildung 11). In den theoretischen Ausführungen werden hier vor allem intraindividuelle Prozesse beschrieben, die Rolle und der Einfluss der Führungskräfte werden bedauerlicherweise nicht diskutiert. Dies wird an späterer Stelle der vorliegenden Arbeit erfolgen wobei das Modell von Wiegand erweitert wird.

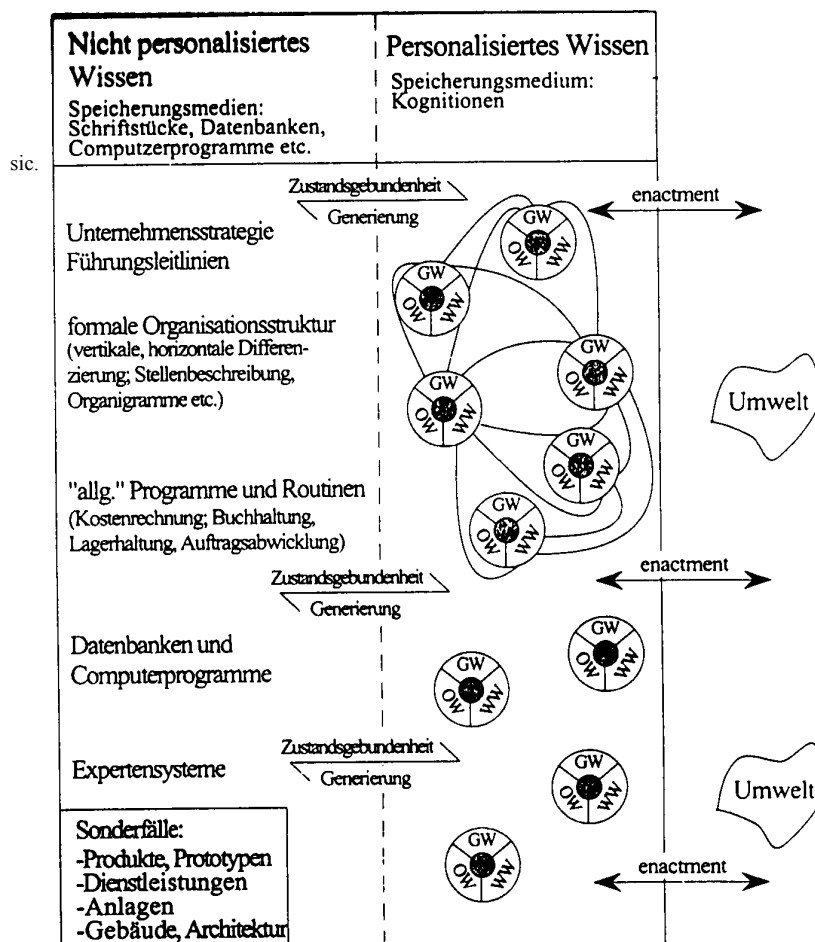


Abb. 3.6: Die Organisation als Wissensspeicher (Wiegand, 1996, S. 327)