

## 1.1.1 Organisationales Lernen

Michael Dick

### 1.1.1.1 Aufbau des Beitrags

Im ersten Teil wird das Konzept anhand seiner Definition, Kernelemente, Begründung und Begriffsgeschichte eingeführt. Im zweiten Teil werden die Perspektiven der wichtigsten beteiligten Disziplinen entfaltet. Die *Managementtheorie* prägt nicht nur die internationale Rezeption des organisationalen Lernens, sie integriert auch Ansätze verschiedener Disziplinen. Das strategische Management entdeckt mit der verstärkten Ausrichtung auf organisationsinterne Ressourcen das Verhalten in Organisationen und dessen Analyse, Entwicklung und Wirkung als wettbewerbsrelevante Ressource. Ein Kernbegriff, der sich den verschiedenen lerntheoretischen Schulen gegenüber als anschlussfähig erweist, sind die *organisationalen Routinen*. Als gruppenspezifische Erscheinungsformen werden sie in der *Organisationsentwicklung* bearbeitet, während Informationsroutinen im weitesten Sinne Thema des *Wissensmanagements* sind. Schließlich werden im dritten Teil die Voraussetzungen und Wirkungen des Konzepts im Hinblick auf Lernen, Organisation und berufliche Bildung skizziert, wobei auch einige Kritikpunkte referiert werden. Umfassende Sammelbände zum Thema haben beispielsweise COHEN/SPOULL (1996) oder DIERKES et al. (2001) vorgelegt.

### 1.1.1.2 Einführung

#### *Definition*

Organisationales Lernen bezeichnet die *Entwicklung der Fähigkeit einer Organisation sich mit ihrer Umwelt angemessen zu verändern*. Diese Veränderung schließt die Anpassung oder Korrektur bestehender Produkte, Strukturen oder Verfahren ein, geht aber darüber hinaus und kann Veränderungen im Kerngeschäft, der inneren Verfassung oder etwa das Verschieben der Organisationsgrenzen durch Aufspaltung, Fusion oder Vernetzung bedeuten. Von organisationalem Lernen kann dann gesprochen werden, wenn dieser Lernprozess *absichtsvoll* und in antizipierter Richtung verläuft, er schließt Ver-

änderungen, die lediglich von außen oder zufällig angestoßen werden, aus. In diesem Punkt grenzt sich organisationales Lernen von Konzepten des organisatorischen Wandels ab (organizational change, AMBURGEY et al. 1993; HANNAN/FREEMAN 1984; HAVEMAN 1992; LIEVEGOED 1974). Der Lernbegriff impliziert, dass ein *Subjekt des Lernens* bestimmbar ist, welches die Absicht und die Richtung des Lernprozesses formuliert. Organisationales Lernen ist folglich an ein *Bewusstsein des Lernens* gebunden. Eine weitere Voraussetzung für die Möglichkeit des organisationalen Lernens ergibt sich durch den Begriff der Organisation als kollektive Gesamtheit, die zwischen einem Innen, also zu ihr gehörenden Personen und Gegenständen, und Außen für nicht Dazugehöriges unterscheidet. Jede Veränderung betrifft die *Organisation im Verhältnis zu ihrer Umwelt* (ALDRICH 1979). Nur in diesem Verhältnis können Lernziele formuliert, Lernresultate bewertet und Veränderungen wahrgenommen werden. Damit lässt sich ein weiterer Kern bestimmen, der das Konzept kennzeichnet: Organisationales Lernen wird als ein *Zyklus* verstanden, in dem Ziele gesetzt, Handlungen daraufhin geplant, durchgeführt und schließlich bewertet werden. Weichen die Handlungsergebnisse von der Erwartung ab oder werden die Ziele nicht erreicht, besteht ein Korrekturbedarf. Diese Korrektur kann als Anpassungs- oder Lernprozess die Verhaltensbedingungen, die Verhaltensziele oder die Lernstrategie selbst betreffen. Organisationales Lernen wird weitgehend in einer Analogie zu Modellen menschlichen Verhaltens konzipiert - ohne dass als Subjekt des Lernens explizit die Person genannt sein muss. Die Spannweite der Konzepte ist hier ähnlich breit wie der Verhaltensbegriff in der Psychologie und umgreift behavioristische (CYERT/MARCH 1963; MARCH/OLSEN 1975), kognitivistische (kollektive Wissensbasis; DUNCAN/WEISS 1979; HUBER 1996), interaktionistische (ARGYRIS 1985; ARGYRIS/SCHÖN 1974; DAFT/WEICK 1984; TSOUKAS 1996), systemtheoretische (PROBST/BÜCHEL 1994; SENGE 1996; WIMMER 1999) und situierte Positionen (BROWN/DUGUID 1996). Einen Überblick entlang lerntheoretischer Grundlagen geben MAIER et al. (2001), PAWLOWSKY (2001), SACKMANN (1999) oder SHRIVASTAVA (1983) in einer frühen Typologie.

Organisationales Lernen wird notwendig, weil die Umwelt von Organisationen komplexer und dynamischer wird: Für das Geschehen in und das Ergebnis von Unternehmen relevante Umweltgrößen (Markt, Technologie, Gesellschaft, Information) werden mehr, sie beeinflussen sich wechselseitig und verändern sich mit höherer Geschwindigkeit. In der Industrie ist diese Entwicklung durch kleinere und variantenreichere Serien, kürzere Produktlebenszyklen, steigende Serviceanforderungen und stärkere Preis- und Auftragsschwankungen gekennzeichnet. Hier sollen technische und organisatorische Maßnahmen flexiblere Produktionsstrukturen und geringere Führungsspannen ermöglichen. Strukturell ähnlich ist die Problemlage in der öffentlichen Verwaltung. Einer angespannten Einnahmesituation stehen wachsende und neue Anforderungen gegenüber: fehlende globale Steuerungsmechanismen, soziodemographischer Wandel, soziale und kulturelle Transferansprüche oder die Schaffung innovationsfreundlicher Rahmenbedingungen. Insgesamt ist der Transformationsdruck auf wirtschaftlich handelnde Organisationen steigend und grundlegend (SCHREYÖGG/CONRAD 2000).

### *Begriffsgeschichte*

Der Begriff Organisationales Lernen wird in den 60er Jahren aufgeworfen (CANGELOSI/DILL 1965; CYERT/MARCH 1963; WILENSKY 1967), erhält in den siebziger Jahren erste konzeptionelle Konturen (ARGYRIS/SCHÖN 1974; DUNCAN/WEISS 1979; MARCH/OLSEN 1975), erfährt in den 80er Jahren seine Expansion und theoretische Ausdifferenzierung, und wird bis in die Mitte der 90er Jahre populär aufbereitet und rezipiert (BERTHOIN ANTAL/ DIERKES 2002). Ein Meilenstein 1990 ist das Erscheinen von Peter SENGE 's „Fifth Discipline“, das zum Bestseller wird (SENGE 1996) und dem Konzept damit die Aufmerksamkeit der Praxis erschließt und vorerst sichert. Etwa zur gleichen Zeit wird das Konzept auch in Europa verstärkt in die Diskussion gebracht und rezipiert, in England durch „The Learning Company“ (PEDLER et al. 1991), in Deutschland durch „Die Lernende Organisation“ (SATTELBERGER 1991). Seit den späten 90er Jahren taucht der Kernbegriff weniger in Aufsatztiteln, weiterhin aber als Schlüsselwort auf. Das Konzept diversifiziert und wird durch das

Konzept des Wissensmanagements ergänzt (DICK/WEHNER 3.7.7, 2003).

Kennzeichnend für die Literatur zum Thema, soweit der Verfasser sie überblickt, ist die selbstkritische Reflexion der Forschungslage. 1985 stellen FIOL/LYLES fest: „the organizational learning literature is full of multiple interpretations of the concept“ (805), HUBER beklagt 1991 den „general lack of cumulative work and the lack of synthesis of work from different research groups“ (1996, 125), weitere 5 Jahre später formulieren WEICK/WESTLEY es gäbe „more reviews of organizational learning than there is substance to review“ (1996, 440). Inzwischen hat sich daran nicht viel geändert, unter Verweis auf weitere Überblicksarbeiten der 90er Jahre bilanziert PAWLOWSKY:

„... the current growth of literature on organizational learning coincides with a sense of ambiguity, lack of consensus and even growing confusion. Attempts at integrative theorizing are the exception“ (2001, 64).

In einem Literatur Review wurden 17 Schlüsselpublikationen extrahiert, die Arbeiten der Gruppe um James G. MARCH erreichen hier in mehreren aufeinanderfolgenden Jahrgängen zwischen 57% und 64% der Zitationen (Introduction to COHEN/SPROULL 1996, xiv). Es spricht einiges dafür, dass das Verhältnis zwischen eigenständigen, empirisch fundierten auf der einen und adaptierten, kombinierten Ansätzen auf der anderen Seite bisher zu einseitig ausfällt. Ein Beleg dafür in Deutschland sind die zahlreichen Dissertationen, die das Konzept theoretisch und historisch rekonstruieren, dabei eine immense Menge an Literatur aufarbeiten und systematisieren, aber deskriptiv bleiben und sich empirischer Vertiefung enthalten (für die ökonomische Theorie HENNEMANN 1997, die Managementlehre KLEINGARN 1997, die Soziologie KRANZ 2000).

### **1.1.1.3 Perspektiven**

Das Konzept des organisationalen Lernens ist so heterogen wie die daran beteiligten Disziplinen und deren Kulturen: Zu nennen sind die Pädagogik und Betriebspädagogik mit ihrem umfassenden Bildungsbegriff und einer Perspektive auf die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen (ARNOLD 1996; GEIBLER 1994), die systemisch ausgerichtete und an Veränderungsprozessen interessierte Organisationsentwicklung (FATZER

1999; > DYBOWSKI/DIETZEN 3.4.5; > HEEG 3.8.3), die eher an der gewerblichen Industriearbeit orientierte Arbeits- und Organisationspsychologie (BAITSCH 1993; BAITSCH et al. 1998; SONNTAG 1996), die soziologische Organisationstheorie (GHERARDI/NICOLINI 2001), abstrakt an der Verfasstheit und Herstellung der Organisation selbst interessiert, die Betriebswirtschaft, die das Lernen und die Organisation zweckgebunden konzipiert sowie die Managementforschung, die noch pragmatischer versucht, das Vorgehen von Managern zu verallgemeinern.

### *Strategisches Management*

Ökonomische Theorie und Managementforschung sind die Bereiche, die das Thema des organisationalen Lernens als erste besetzen und bis heute dominieren. Aus der hier eingenommenen Perspektive des leitenden Managements geht es um Wettbewerbsvorteile und langfristige Wertschöpfung, indem in die „unverwechselbare Identität des Unternehmens, seine Einzigartigkeit und sein spezifisches Wissen“ investiert wird statt etwa in Produktionsanlagen, die schnell veralten (QUINN 1995, 15). Als Indikator wichtiger als der Marktanteil sei der Anteil der Aktivitäten, die auf den unverwechselbaren Kernkompetenzen beruhen, an allen Aktivitäten des Unternehmens.

Das Konzept geht aus einer mehrfach begründeten Kritik an der Ausrichtung der klassischen Managementtheorie hervor. Diese betrifft (1) deren einseitige Außenorientierung, (2) die Annahme, die strategische Ausrichtung eines Unternehmens sei durch das Kriterium der Gewinnmaximierung objektiv begründbar sowie (3) den damit verbundenen Anspruch, jede strategische Entscheidung sei linear und analytisch herzuleiten. Zusammengefasst lautet die kritisierte Annahme, Unternehmensentwicklung sei ein durch das strategische Management geplanter Wandel. Verschiedene theoretische Alternativmodelle bereiten den Weg zum heute dominierenden Verständnis organisatorischen Lernens und Wandels.

Ad (1): Strategisches Management zielt auf die Sicherung dauerhafter Wettbewerbsvorteile. Dabei wird von einem allgemeinen Orientierungsraster ausgegangen, das vier analytische Kategorien unterscheidet, an denen Management sich ausrichtet: Strengths (Stärken) und Weak-

Weaknesses (Schwächen) als innere Eigenschaften der Organisation sowie Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken) als Aspekte der Umwelt („SWOT-Modell“, HENNEMANN 1997, 52ff.). Analyse und Steuerung durch das Management richten sich auf die Nutzung von Stärken und Chancen und die Minimierung oder Vermeidung von Schwächen und Risiken. Der *resource-based view* betont gegenüber der bis dato dominierenden Ausrichtung an Märkten, Geschäftsfeldern und Branchenstrukturen die internen Ressourcen, speziell die Humanressourcen, als Wettbewerbsfaktor (ebd.; RASCHE 1994). Externe und interne Bedingungen seien in enger wechselseitiger Beziehung zu analysieren, da sich aus dem Einen das Kriterium zur Bewertung des jeweils Anderen ergebe. Damit nimmt das strategische Management eine zirkuläre Perspektive ein. Es gehe darum, Kernkompetenzen zunächst zu bestimmen, gezielt zu entwickeln und richtig zu positionieren (PRAHALAD/HAMEL 1990). Bei dieser Aufgabe rückt zwangsläufig auch die besondere Qualität der die Kernkompetenzen begründenden Fähigkeiten und Wissensbestände in den Blickpunkt: „Capabilities involve complex patterns of coordination between people and other resources“ (GRANT 1991, 122; SPENDER 1996a). Aus dem resource-based view geht der *knowledge-based view* hervor (GRANT 1996; TSOUKAS 1996).

Ad (2): Das Konzept der *begrenzten Rationalität* (*bounded rationality*) von Managemententscheidungen führt zu einer ähnlichen Erkenntnis. Objektive Begründbarkeit sei ein Ideal, das an der Unvollständigkeit des Wissens, der Schwierigkeit, zukünftige Ereignisse zu bewerten sowie der begrenzten Auswahl an Entscheidungsalternativen scheitere (GIGERENZER/SELTEN 2001; SELTEN 2000; SIMON 1981 u. 1996). Folglich reduzieren Entscheider die Komplexität ihrer Entscheidungsaufgaben, z. B. durch selektive Wahrnehmung oder durch Habitualisierung. Entscheidungs- und damit Managementkompetenzen seien daher nur unzureichend formal ab- und ausbildbar, sie beruhen auf subjektiver Erfahrung und soziokultureller Tradition. Eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes führt in direkter Linie zur ersten Erwähnung des Terminus Organisationales Lernen. Das bekannt gewordene „*Garbage Can Modell*“ (BERGER/BERNHARD-MEHLICH 1999; COHEN et al. 1972)

geht davon aus, dass in unübersichtlichen Entscheidungssituationen („organisierte Anarchie“) die Handelnden, die Probleme und deren Lösungen bei geeigneten oder weniger geeigneten Gelegenheiten zufällig aufeinander treffen. Sehr vereinfacht gesprochen ergibt sich die Möglichkeit des wirksamen Entscheidens wiederum nur durch die Akkumulation von Erfahrung, durch Learning by Doing oder reflektiertes Experimentieren in Entscheidungssituationen (BAECKER 1998a).

Ad (3): Entsprechend ist auch die Vorstellung von Unternehmensentwicklung als einem geplanten Wandel eine Illusion. Nicht nur die unvollständigen Informationen, sondern auch unterschiedlich motivierte Interessengruppen, Machtverhältnisse und die Trägheit von Organisationen behindern den gezielten Wandel (HANFT 1996). Stattdessen wird Wandel analog zur biologischen Evolutionslehre als evolutionärer Prozess beschrieben (*Population Ecology Theory*; HANNAN/FREEMAN 1977 u. 1984; KIESER/WOYWODE 1999). Mechanismen der Variation (etwa durch Neugründungen), Selektion (Konkurs, Branchenkrisen) sind dabei auf der Ebene ganzer Populationen (also organisationsübergreifend) wirksam. Umgekehrt ist aber auch die Bewahrung und Reproduktion erfolgreicher Strategien notwendig. Diese bilden sich als Erfahrungsbestände, Regel- und Glaubenssysteme heraus. Auch hier also sind die wettbewerbsrelevanten Ressourcen praxis- und handlungsgebunden, geht es doch um den Aufbau und die Förderung von überlebensrelevanten Kompetenzen und Routinen (MCKELVEY/ALDRICH 1983; NELSON/WINTER 1982).

Zusammengefasst läuft die Kritik an der klassischen Managementtheorie von verschiedenen Ausgangspunkten auf die Verhaltensanalogie und die Entdeckung eines Repertoires an organisationsinternen Regeln und Routinen hinaus (KIESER et al. 2001).

### *Organisationale Routinen*

Unter *organisationalen Routinen* wird ein Muster regelhafter Verhaltensweisen zwischen Personen oder zwischen Personen und anderen Ressourcen verstanden. Merkmale von Routinen sind u. a. ihre prozedurale oder sequenzielle Qualität, ihre Verlässlichkeit, ihre non-verbale Repräsentation, und die Tatsache, dass sie in

Organisationen von mehreren Akteuren getragen werden (COHEN/BACDAYAN 1996). PENTLAND/RUETER (1994) unterscheiden Routinen als automatische Reiz-Reaktionsverbindung (automatic responses), Routinen als Ausdruck aktiver Anstrengung (effortful accomplishments) und Routinen als Handlungsgrammatik (grammars of action) und zeichnen damit den Weg einer zunehmenden Differenzierung und Wandlung des Konzeptes nach. Zunächst wurden Routinen als automatisierte Verhaltensweisen verstanden, durch die sich Such- und Wahlmöglichkeiten reduzieren. Der Erwerb von Routinen erfolgt über die Verhaltenskonsequenzen. Dies entspricht dem frühen Verständnis organisationalen Lernens, dem Erwerb von „standard operating procedures“ (CYERT/MARCH 1963) oder der Ausbildung von „individual skills“ als der Fähigkeit zu einer glatten Sequenz koordinierten Verhaltens, das sich in einem spezifischen Kontext als effizient erwiesen hat (NELSON/WINTER 1982). Da Routinen zu einem Teil ohne bewusste Aufmerksamkeit vollzogen werden, bilden sie eine Nahtstelle zu den Konzepten des impliziten Wissens oder tacit knowledge (s. u.). Die zweite Konnotation betont im Anschluss an GIDDENS (1988), dass auch Routinen aktives Handeln darstellen und Wahlmöglichkeiten enthalten. Somit können sie Strukturen verändern oder neu bilden. Es seien Dekodierungs- und Anpassungsleistungen notwendig, um Routinen immer wieder anders auftretenden Situationen anzupassen. Diese Auffassung korrespondiert mit dem sozial-konstruktivistischen Paradigma (BERGER/LUCKMANN 1999), das die aktive Konstruktion und gemeinschaftliche Aushandlung von Bedeutungen betont. Damit ist die kollektive Dimension des Lernens angedeutet. In der wechselseitigen Verschränkung individuell und gemeinschaftlich ausgebildeter Routinen entstehen nun die *Handlungsgrammatiken*. Sie abstrahieren von konkreten Situationen und beschreiben eine Grundstruktur von Handlungsorientierungen, die in verschiedenen Situationen konkretisiert werden können, ähnlich dem Gebrauch von Sprache. Damit können Routinen als Handlungsmöglichkeiten oder Rahmungen angesehen werden, die als eingeübte Koordinationen zwischen allen relevanten Aspekten einer Aufgabe oder Situation entstehen:

„an organizational routine is ... a set of possible patterns - enabled and constrained by a variety of organizational, social, physical, and cognitive structures“ (PENTLAND/RUETER 1994, 491).

Dieses Verständnis nähert sich dem tätigkeits-theoretisch fundierten Modell der Praxisgemeinschaft (WENGER 1998) oder des Tätigkeitssystems (ENGESTRÖM 1999) als historisch gewachsene Koordinationsstrukturen (> WEHNER/CLASSES 5.1.2)

### Organisationsentwicklung

Chris ARGYRIS und Donald SCHÖN entwickeln ihr Konzept des organisationalen Lernens aus der Beobachtung einer besonderen Form der organisationalen Routinen heraus. *AbwehrROUTINEN (defensive routines)* sind

„actions and policies, enacted within an organizational setting, that are intended to protect individuals from experiencing embarrassment or threat, while at the same time preventing individuals, or the organization as a whole, from identifying the causes of the embarrassment or threat“ (ARGYRIS/SCHÖN 1996, 99f.; vgl. ARGYRIS 1999, 132).

Solche Abwehrmechanismen bestehen aus zweiseitigen Botschaften, deren Charakter dadurch verschleiert wird, dass sie als eindeutig dargestellt werden. Die Doppeldeutigkeit wird gleichzeitig undiskutierbar gehalten und die „Undiskutierbarkeit des Undiskutierbaren wird ebenfalls jeder Diskussion enthoben“. Ein Beispiel dafür ist, wenn Kooperationen zwischen Personen oder Unternehmensbereichen nicht zustande kommen, obwohl - oder gerade weil - von allen Beteiligten immer wieder deren hohe Bedeutung hervorgehoben wird. Die affirmative Feststellung „Wir müssen kooperieren.“ kann das Ende jeder praktischen Bemühung sein (ausführliche Fallbeispiele a. a. O.).

Dadurch, dass diese Doppelbotschaften und die sie auslösenden Abwehrreaktionen undiskutierbar sind, verselbständigen sie sich leicht und bilden eingespielte Schleifen (loops). Die eigentliche Botschaft (die zugrundeliegenden Befürchtungen) wird so geschickt verschleiert, dass etwas anderes, häufig das Gegenteil der eigentlichen Absicht verstanden wird. Folglich erreicht man mit der Botschaft nicht das Gewünschte, wird in seinen Befürchtungen bestätigt und hat noch mehr Grund diese zu verschleiern. SELIGMAN (1979) hat die motivationalen

Konsequenzen im Konzept der erlernten Hilflosigkeit beschrieben, systemische Therapeuten haben deren wechselseitig bedingtes Entstehen in Familiensystemen als Double-Bind bezeichnet (BATESON et al. 1956). In Organisationen finden sich solche Kommunikationsmuster nicht nur als Konflikte zwischen zwei Personen, sondern bilden komplexe Schleifen durch die gesamte Organisation. Solche Mechanismen sind weder naturgegeben noch bewusst von außen installiert, sondern sie sind durch wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln erworben. In diesem Sinne kann von organisationalem Lernen gesprochen werden.

Durch diese Art der Kommunikation wird eine verdeckte Organisationsrealität geschaffen. Handlungen in Organisationen beziehen sich immer auch auf diese verdeckte Ebene. Rationale Begründungen, legitimierte Ziele und Aufgaben sind also nur ein Teil der den Handlungen zugrundeliegenden Motive. ARGYRIS/SCHÖN (1996) nennen diese Begründungen *Espoused Theories* (favorisierte Theorien). Das sind die Theorien, die die Akteure für sich in Anspruch nehmen, meist spiegeln sie ein professionelles Ideal oder eine internalisierte Norm wider. *Theories in Use* (real verwendete Theorien) hingegen erklären das Verhalten, wie es von außen beobachtet werden kann. In der Differenz zwischen diesen beiden Ebenen handlungsleitender Theorie liegt eine weitere Quelle des organisationalen Lernens.

Genutzte und favorisierte Theorien handeln von der Wirklichkeit in der Organisation oder der sie betreffenden Wirklichkeit außerhalb. Auch wenn es immer Personen sind, die handeln - sie handeln in Bezug auf die Organisation und genau dieses spiegeln die Theorien wider. Theorien, Werte und Regeln werden gemeinschaftlich konstruiert, angewendet, weitergegeben und bleiben so unabhängig von Einzelpersonen gültig (*Mentale Modelle* bei SENGE 1996). Entsprechend plausibel ist die Beobachtung, dass die AbwehrROUTINEN bleiben, obwohl die handelnden Personen wechseln. Die Veränderungsarbeit an diesen handlungsleitenden Theorien bezeichnen die meisten Autoren in Anlehnung an ARGYRIS/SCHÖN (1978) übereinstimmend als *Double-Loop- oder Typ 2-Lernen*. Es hebt sich vom *Single-Loop- oder Typ 1-Lernen* ab, das lediglich in einer Anpassung der Handlung an die

äußeren Bedingungen besteht (Überblick: PROBST/BÜCHEL 1994, 178). Double Loop Lernen bezieht die zugrundeliegenden Theorien mit ein. Dadurch können neue Orientierungsmaßstäbe für das Handeln entstehen, gemeinschaftliche Bezugsrahmen verändern sich. Durch diesen Lernmodus wird es möglich, negative Handlungsverstärker und Regelkreise zu unterbrechen und neue Routinen einzuüben.

Peter SENGE versteht Lernprozesse in Organisationen allgemein als eine Abstimmung individueller und gemeinschaftlicher Orientierungen auf den drei Ebenen der Vision, der praktischen Arbeitsteilung und der theoretischen Modelle. Den Lernprozess beschreibt er anhand von fünf Disziplinen. *Persönliche Meisterschaft* (1) betrifft die Arbeit an den persönlichen Visionen, Zielen und Fähigkeiten und beschreibt einen individuellen Entwicklungsprozess aus ganzheitlicher Perspektive. Diese Disziplin findet jedoch nicht isoliert statt, vielmehr werden die persönlichen Visionen mit den Visionen anderer Organisationsmitglieder abgestimmt und so zu *gemeinsamen Visionen* (2) koordiniert. Dieser Prozess ist Teil des organisatorischen Alltags. Er bildet ein stetiges Spannungsfeld, im Abgleich von Zielen und verfügbaren Ressourcen zeigt sich, welche Fähigkeiten und Methoden entwickelt werden müssen. Im Teamlernen (3) stimmen die Handelnden sich ab, entwickeln gemeinsame und komplementäre Kompetenzen und organisieren sich arbeitsteilig. Die in der Praxis erfolgreichen Problemlösungen werden wiederum generalisiert und verallgemeinert. Auf diese Weise entstehen Annahmen oder Theorien, die uns ein Verständnis über die Wirklichkeit der Organisation und ihr Umfeld ermöglichen und die unsere Wahrnehmung bestimmen. Um eine produktive Balance zwischen der Stabilität dieser Annahmen und deren Veränderung in Lernprozessen zu gewährleisten bedarf es ihrer Reflexion, der gemeinsamen Arbeit an *mental Modellen* (4). In der fünften Disziplin, dem *Systemdenken* schließlich werden diese Lernmodi zu einem Denken integriert, das sich auf Wechselbeziehungen richtet statt isoliert auf einzelne Dinge, und das Prozesse über die Zeit ins Auge nimmt, da Interventionen in komplexen Systemen zeit- und ortsversetzt wirken. Mitglieder einer lernenden Organisation sollen in vernetzten Zusammenhängen denken und die

Konsequenzen des eigenen Handelns auf das gesamte Unternehmen einschätzen lernen.

### *Wissensmanagement*

Die verdichteten und optimierten Koordinationen zwischen Personen und Strukturen, die wir als organisationale Routinen kennen gelernt haben, sind auch Gegenstand des Wissensmanagements. Es stellt die Frage, was koordiniert wird, nach den gelernten und angewendeten Inhalten. Denn streng genommen ist nicht die Routine die wettbewerbsrelevante Ressource, sondern das in ihr als Handlungsleitlinie wirksam werdende Wissen. Wissensmanagement betrifft den Umgang mit Wissen in all seinen Erscheinungsformen in Organisationen (> DICK/WEHNER 3.7.7; WEHNER/DICK 2001). Es lässt sich allgemein als die Aufgabe, Wissen in und zwischen Tätigkeitssystemen (Teams, Abteilungen, Projektgruppen etc.) zu transformieren, beschreiben. Drei zirkulär und stetig stattfindende Transformationsprozesse unterscheiden wir dabei (DICK/WEHNER 2002):

- Die *Transformation zwischen Wissen und Informationen oder Daten*, die aus dem in konkreten Aufgabensituationen wirksamen Wissen kontextunabhängige Informationen und / oder Daten generiert – um diese wiederum als Basis für weitere Handlungssituationen verfügbar zu machen;
- die *Transformation zwischen impliziten und expliziten Repräsentationsformen* des Wissens, die u. a. der Wissensschaffung (NONAKA/TAKEUCHI 1997) dient sowie
- die *Transformation zwischen individuellen und gemeinschaftlichen Strukturen*, die einerseits Kontinuität und Tradition sichert, andererseits die subjektive Aneignung von kulturell getragenen Regeln, Werkzeugen und Verfahren ermöglicht.

Diese Transformationen lassen sich als Lern- oder Aneignungsprozesse auf verschiedenen Tätigkeitsebenen - Operation, Handlung, System, Kultur - verstehen. Sie laufen nicht unabhängig voneinander ab, sondern greifen ineinander. Dabei zeigt sich, dass Wissen nicht ohne weiteres messbar, formalisierbar und standardisierbar ist. *Lokales Wissen (local knowledge)* ist in die physikalischen und soziokulturellen Strukturen von Tätigkeitssystemen (wie z. B. Organi-

sationen oder Fertigungssysteme) eingebettet und wird durch Partizipation an diesen erworben. Es ist lokal begrenzt und daher nicht zwangsläufig zur übergeordneten Koordination oder in anderen Kontexten anwendbar (SCRIBNER et al. 1991; WAIBEL et al. in press). Da es aber gerade seine schweigenden, lokalen und kontextbezogenen Eigenschaften sind, die Wissen für Organisationen wertvoll machen (BLACKLER 1995; SPENDER 1996b), stellt sich für jedes Wissensmanagement die Frage nach den Grenzen, innerhalb derer und über die hinaus Wissen transformiert und weitergeben werden soll und kann. Wissensgrenzen sind Markierungen für Organisationskultur. Vor diesem Hintergrund gewinnt Wissensmanagement seine Bedeutung für die Entwicklung von Organisationen.

Den Versuch, verschiedene Konzepte des Wissensmanagements zu integrieren, unternimmt PAWLOWSKY (1998). Er betrachtet Lernebenen (Individuum, Gruppe, Organisation, Netzwerke), Lernformen (kognitiv, verhaltens- und kulturbezogen), Lerntypen (die drei „Loops“: single, double und deuterio) und Lernphasen (Identifikation, Generierung, Diffusion, Integration, Nutzung). Dieser integrative Ansatz ist ein Rahmenmodell für die Lernfähigkeit von Organisationen, ähnlich wie SCHÜPPEL (1996), der zudem ausführlich auf individuelle, strukturelle und kulturelle Wissens- und Lernbarrieren eingeht.

Es wird deutlich, dass analog zu den beschriebenen Lernzyklen auch zwei Ebenen der Wissensschaffung zu unterscheiden sind: ein kurzfristiger Handlungszyklus zwischen Planung, Durchführung und Bewertung konkreter Handlungsvollzüge und ein langfristiger Kultivationszyklus, der in einer Art „Lebenskurve des Wissens“ dessen Entstehung, Diffusion und - seltener genannt - Löschung umfasst. Zu deren Verständnis könnten wissenssoziologische Ansätze beitragen, die bisher in diesem Diskurs wenig beachtet werden (KUHN 1967; MANNHEIM 1980; SCHÜTZ/ LUCKMANN 1979).

#### 1.1.1.4 Einflüsse und Wirkungen

##### *Organisationsbegriff*

Analog zur beschriebenen Veränderung der Managementperspektive hat sich in der Organi-

sationstheorie der Schwerpunkt der Betrachtung von der *Organisationsstruktur* zur *Organisationswandlung* verschoben (MORGAN 2000). Einflussreich auf diesem Weg ist die Systemtheorie der Organisation (BAECKER 1998b; LUHMANN 2000). Organisationen werden hier als sich selbst im Verhältnis zur Umwelt beobachtende und reproduzierende Systeme verstanden, was einen stetigen Prozess der Balancierung zwischen Ungleichgewicht und angestrebtem Gleichgewicht bedeutet. Die von GIDDENS (1988) geprägte Strukturierungstheorie hebt ebenfalls die Reflexivität, Rekursivität und Entwicklungsfähigkeit von Organisationen hervor (ORTMANN et al. 2000). Neben soziologischen werden zunehmend psychologische Ansätze aufgegriffen, die Verhaltens- und Entwicklungsprozesse auf Organisationsebene beschreiben (KATZ/KAHN 1966; WEICK 1985; WIMMER 1999). Diese *Dynamisierung der Organisationstheorie* ist eine Voraussetzung für das Konzept des organisationalen Lernens und wird von diesem verstärkt. Sie führt zwangsläufig zu der Frage, wie Organisationen über Organisationen reflektieren, da ein Lernsubjekt prinzipiell bewusstseinsfähig ist. Inwieweit die Erweiterung des Konzeptes auf verteilte Organisationen oder firmenunabhängige Praxisgemeinschaften dazu beiträgt, ist abzuwarten (ORLIKOWSKI 2002; LEE/COLE 2003).

##### *Lernbegriff*

WEICK/WESTLEY (1996) fragen sich, warum Organisationstheoretiker sich dem Lernbegriff just zu dem Zeitpunkt zuwenden, da die Psychologie sich davon entferne, halten ihn in Abgrenzung vom Wandlungs- und Adaptationsbegriff aber für nützlich. Es fällt auf, dass einschlägige Autoren in ihrer Auseinandersetzung über die Zeit den Lernbegriff von seiner behavioristischen über die kognitive, soziale, konstruktivistische bis hin zur situierten Perspektive nachvollziehen und dabei keine orthodoxen oder ausschließenden Konzepte verwenden (etwa die Gruppen um MARCH oder HEDBERG). Kennzeichnend ist aber von Beginn an, dass Lernen als zirkulärer Prozess in enger Interaktion zwischen einem Organismus / System und dessen Umwelt gesehen wird. Übereinstimmung herrscht trotz verschiedener Bezeichnungen auch in der Unterscheidung zwischen einem kleineren Zyklus des

Anpassungslernens und einem größeren Zyklus des innovierenden Lernens. Ebenfalls kennzeichnend ist die hohe Bedeutung der *Lernfähigkeit* (Deutero Learning), etwa als Lernbereitschaft, Fehlerfreundlichkeit, Perspektivenübernahme, Distanznahme, Lernstil, Dialog oder Feedback.

Das Organisationslernen ist das hervorstechendste Beispiel für eine Entgrenzung des Lernbegriffs vom Verhalten über die Kognition und das ganzheitliche Subjekt zum Tätigkeitssystem, also dem kollektiv verfassten Subjekt. Seine zeitliche Entgrenzung deutet sich im Konzept des *Lebenslangen Lernens* an, die mediale und methodische Entgrenzung beim E-Learning und Blended Learning (> ZIMMER 3.6.9). Schließlich findet die räumliche Entgrenzung im deutlich sich abzeichnenden Trend des Zusammenwachsens der bisher getrennten Sphären Arbeit, Lernen und Innovieren statt (BAITSCH 1998; BROWN/ DUGUID 1996; FISCHER/RAUNER 2002; WENGER 1998; > BREMER 2.4).

### *Berufliche Bildung*

Berufliche Bildung fragt danach, wie professionell Handelnde angemessen ausgebildet werden. Dadurch werden als anschlussfähige Konzepte eher Qualifikation und Kompetenz vertiefend untersucht (> RÖBEN 3.4.2; BREMER/HAASLER 3.5.1). Dezentrale Organisationsformen, Partizipation und Gruppenarbeit verbreitern die Basis für Lern- und Innovationsprozesse in Unternehmen (DEHNBOSTEL 2002; DYBOWSKI 2002). Entsprechend dient berufliche Bildung nicht nur der Vermittlung von Fachwissen, das die Anforderungen an berufliches Handeln antizipiert, sondern auch der Vorbereitung auf den Umgang mit stetigem Wandel. Die dazu angestrebte höhere Autonomie beim einzelnen Facharbeiter trifft sich mit einem ganzheitlichen Begriff der Persönlichkeitsbildung, der Fachkompetenzen und Querschnitts- bzw. Schlüsselqualifikationen integriert (vgl. die Beiträge in ARNOLD & MÜLLER 1999).

Die Verankerung der Berufsbildung in der betrieblichen Praxis und die Überschneidung mit der empirisch ausgerichteten Arbeitspsychologie hat methodische Konzepte hervorgebracht, die als organisationales Lernen redefiniert werden können (z. B. FISCHER/RÖBEN 2003). *Dezentrale Lernorte* etwa verschränken erfahrungs- und

curriculumbasiertes Lernen in einer Arbeitsinfrastruktur als auch in einer Lerninfrastruktur miteinander (> DEHNBOSTEL 3.6.5; DEHNBOSTEL et al. 1992). Sowohl arbeitsbezogene Ziele wie Wirtschaftlichkeit und Qualität als auch individuelle Lernziele werden dort verfolgt. Man hofft so, das erfahrungsbasierte und das curriculare Wissen gleichwertig berücksichtigen und möglicherweise im beruflichen Handlungswissen integrieren zu können. Einen ähnlichen Anspruch verfolgen Qualitäts- oder Problemlösezyklen, die an den konkreten Problemen und Erfahrungen der Beteiligten ansetzen (DERBOVEN et al. 1999; > GONON 3.7.2)

### *Kritik*

Häufig sind die unter dem Etikett des organisationalen Lernens bearbeiteten Fragestellungen sehr breit und grundsätzlich angelegt. Aus der Praxisperspektive wird kritisiert, das Konzept sei philosophisch überhöht, es fehle ihm an Detaillierung und konkreten Umsetzungshinweisen (GARVIN 1993). Dies unterstreicht zwar den Bedarf, den die Praxis hat, zeigt aber auch, dass umgekehrt die Praxis des Lernens in Organisationen bisher zu wenig systematisch beobachtet und reflektiert wird. Es dominieren komplexe theoretisch abgeleitete Konzepte, die keine empirische Operationalisierungen oder Vorschläge dazu enthalten. Umgekehrt werden empirische Erfahrungen und darauf exklusiv zugeschnittene Modelle (z. B. ARGYRIS, SENGE) zu wenig unter anderen Modellvorstellungen ausgewertet. Schließlich fällt der Bezug des Lernens auf Kollektive schwer, wenn die empirische Umsetzung auf experimentelle Paradigma begrenzt wird und daher nur das Individuum unter kontrollierten Bedingungen abbilden kann. Nötig wären kontextbezogene und explorative Studien, die die soziokulturelle und mikropolitische Dimension berücksichtigen und das Programm des organisationalen Lernens in konkrete Fragestellungen herunterbrechen.

### **1.1.1.5 Literatur**

- Aldrich, H. E. 1979: *Organizations and Environments*. New York: Prentice Hall.
- Amburgey, T. L.; Kelly, D.; Barnett, W. P. 1993: Resetting the Clock: The Dynamics of Organizational Change. *Administrative Science Quarterly*, 38, 51-73.



- Argyris, C. 1985: *Strategy, Change and Defensive Routines*. Boston, MA: Pitman.
- Argyris, C. 1999: Eingebaute Inkompetenz - ein Führungsdilemma. In G. Fatzner (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch* (S. 129-144). Köln: EHP.
- Argyris, C.; Schön, D. A. 1974: *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco / CA: Jossey Bass.
- Argyris, C.; Schön, D. A. 1978: *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. San Francis: Jossey Bass.
- Argyris, C.; Schön, D. A. 1996: *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arnold, R. 1996: Systemlernen und Berufsbildung. In H. Geißler (Hrsg.), *Arbeit, Lernen und Organisation* (S. 371-383). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Arnold, R.; Müller, H. 1999: *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Baecker, D. 1998a: Zum Problem des Wissens in Organisationen. *Organisationsentwicklung* (3), 5-21.
- Baecker, D. 1998b: *Organisation als System*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baitsch, C. 1993: *Was bewegt Organisationen?: Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Campus.
- Baitsch, C. 1998: Lernen im Prozeß der Arbeit - zum Stand der internationalen Forschung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 1998. Forschungsstand und Forschungsperspektiven* (S. 269-337). Münster u.a.: Waxmann.
- Baitsch, C.; Jutzi, K.; Delbrouck, I.; Hasenbein, U. 1998: Organisationales Lernen: eine organisationspsychologische Konzipierung der Entwicklung von Kompetenz bei Individuen, Gruppen und Organisationen. In H. Geißler; A. Lehnhoff; J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im interdisziplinären Dialog* (S. 91-108). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bateson, G.; Jackson, D. D.; Haley, J.; Weakland, J. H. 1956: Towards a Theory of Schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 215-246.
- Berger, P. L.; Luckmann, T. 1999: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (16. Aufl.; orig. 1966). Frankfurt am Main: Fischer.
- Berger, U.; Bernhard-Mehlich, I. 1999: Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In A. Kieser (Hrsg.), *Organisationstheorien*. 3. Aufl. (S. 133-168). Stuttgart: Kohlhammer.
- Berthoin Antal, A.; Dierkes, M. 2002: *Organisationslernen und Wissensmanagement: Überlegungen zur Entwicklung und zum Stand des Forschungsfeldes* (Schlusskapitel von Dierkes et al., 2001). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), Abt. Organisation und Technikgenese (FS II 96-108).
- Blackler, F. 1995: Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16 (6), 1021-1046.
- Brown, J. S.; Duguid, P. 1996: Organizational Learning and Communities-of-Practice. Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation (zuerst in *Organization Science*, 2 (1), 1991). In M. D. Cohen; L. S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning* (S. 58-82). Thousand Oaks et al.: Sage.
- Cangelosi, V. E.; Dill, W. R. 1965: Organizational Learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 10 (2), 175-203.
- Cohen, M. D.; Bacdayan, P. 1996: Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory: Evidence from a Laboratory Study (zuerst in *Organization Science*, 5 (4), 1994). In M. D. Cohen; L. S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning* (S. 403-429). Thousand Oaks et al.: Sage.
- Cohen, M. D.; Sproull, L. S. (Eds.) 1996: *Organizational Learning*. Thousand Oaks et al.: Sage.
- Cohen, M. D.; March, J. G.; Olsen, J. P. 1972: A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Cyert, R. M.; March, J. G. 1963: *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Daft, R. L.; Weick, K. E. 1984: Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9 (2), 284-295.
- Dehnbostel, P. 2002. Dezentrales Lernen als vernetztes und reflexives Arbeiten im Prozess der Arbeit. In M. Fischer; F. Rauner (Hrsg.), *Lernfeld: Arbeitsprozess* (S. 341-354). Baden-Baden: Nomos.
- Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.) 1992: *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Berlin: BIBB, Berichte zur Beruflichen Bildung.
- Derboven, W.; Dick, M.; Wehner, T. 1999: *Erfahrungsorientierte Partizipation und Wissensentwicklung. Die Anwendung von Zirkeln im Rahmen von Wissensmanagementprojekten*. Hamburg: Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit Nr. 18.
- Dick, M.; Wehner, T. 2002: Wissensmanagement zur Einführung: Bedeutung, Definition, Konzepte. In W. Lüthy; E. Voit; T. Wehner (Hrsg.), *Wissensmanagement-Praxis. Einführung, Handlungsfelder und Fallbeispiele* (S. 7-27). Zürich: vdf.
- Dick, M.; Wehner, T. (Hrsg.) 2003: *Wissensmanagement - psychologische Perspektiven und Redefinitionen*. Wirtschaftspsychologie (5), 3.

- Dierkes, M.; Berthoin Antal, A.; Child, J.; Nonaka, I. (Eds.) 2001: *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Duncan, R.; Weiss, A. 1979: Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In B. M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior, Vol. 1* (S. 75-123). Greenwich: JAI Press.
- Dybowski, G. 2002: Berufliches Arbeitsprozesswissen im lernenden Unternehmen. In M. Fischer; F. Rauner (Hrsg.), *Lernfeld: Arbeitsprozess* (S. 355-368). Baden-Baden: Nomos.
- Engeström, Y. 1999: *Lernen durch Expansion*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Fatzer, G. (Hrsg.) 1999: *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch*. Köln: EHP.
- Fiol, C. M. ; Lyles, M. A. 1985 : Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-813.
- Fischer, M.; Rauner, F. (Hrsg.) 2002: *Lernfeld: Arbeitsprozess*. Baden-Baden: Nomos.
- Fischer, M.; Röben, P. 2003: Ansätze und Resultate des Wissensmanagements in der europäischen Chemieindustrie. Ergebnisse aus vier europäischen Ländern. *Wirtschaftspsychologie, Sonderheft Wissensmanagement, hrsg. v. Michael Dick & Theo Wehner*, 5 (3).
- Garvin, D. A. 1993: Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71 (4), 78-91.
- Geißler, H. 1994: *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gherardi, S.; Nicolini, D. 2001: The Sociological Foundations of Organizational Learning. In M. Dierkes; A. Berthoin Antal; J. Child; I. Nonaka (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (S. 35-60). New York: Oxford University Press.
- Giddens, A. 1988: *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gigerenzer, G.; Selten, R. (Eds.) 2001: *Bounded rationality: the adaptive toolbox (Dahlem Workshop 84, 1999)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Grant, R. M. 1991 : The Resource-based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. *California Management Review*, 33 (3), 114-135.
- Grant, R. M. 1996: Toward a Knowledge-based Theory of the Firm. *Strategic Management Journal*, 17 (winter special issue), 109-122.
- Hanft, A. 1996: Organisationales Lernen und Macht. Über den Zusammenhang von Wissen, Lernen, Macht und Struktur. In G. Schreyögg & P. Conrad (Hrsg.), *Managementforschung 6* (S. 133-162). Berlin: de Gruyter.
- Hannan, M. T.; Freeman, J. 1977: The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82, 929-964.
- Hannan, M. T.; Freeman, J. 1984: Structural Inertia and Organizational Change. *American Sociological Review*, 49, 149-164.
- Haveman, H. A. 1992: Between a rock and a hard place: Organizational change and performance under conditions of fundamental environmental transformation. *Administrative Science Quarterly*, 37, 48-75.
- Hennemann, C. 1997: *Organisationales Lernen und die lernende Organisation. Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Huber, G. P. 1996: Organizational Learning. The Contributing Processes and the Literatures (zuerst in *Organization Science*, 2 (1), 1991). In M. D. Cohen; L. S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning* (S. 124-162). Thousand Oaks et al.: Sage.
- Katz, D.; Kahn, R. L. 1966: *The social psychology of organizations*. New York et al.: Wiley.
- Kieser, A.; Woywode, M. 1999: Evolutionstheoretische Ansätze. In A. Kieser (Hrsg.), *Organisationstheorien. 3. Aufl.* (S. 253-285). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, A.; Beck, N.; Tainio, R. 2001: Rules and Organizational Learning: The Behavioral Theory Approach. In M. Dierkes; A. Berthoin Antal; J. Child; I. Nonaka (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (S. 598-623). New York: Oxford University Press.
- Kleingarn, H. 1997: *Change Management. Instrumentarium zur Gestaltung und Lenkung einer lernenden Organisation*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kranz, O. 2000: *Wie lernen Organisationen? Soziologische Reflexionen zu Konzepten organisationalen Lernens: ein Literaturbericht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kuhn, T. S. 1967: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lee, G. K.; Cole, R. E. 2003: From a Firm-Based to a Community-Based Model of Knowledge Creation: The Case of the Linux Kernel Development. *Organization Science*, 14 (6), 633-649.
- Lievegoed, B. C. 1974: *Organisationen im Wandel*. Bern: Haupt.
- Luhmann, N. 2000: *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maier, G. W.; Prange, C.; von Rosenstiel, L. 2001: Psychological Perspectives on Organizational Learning. In M. Dierkes; A. Berthoin Antal; J. Child; I. Nonaka (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (S. 14-34). New York: Oxford University Press.
- Mannheim, K. 1980: *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- March, J. G.; Olsen, J. 1975: The Uncertainty of the Past - Organizational Learning under Ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3, 147-171.
- McKelvey, B.; Aldrich, H. E. 1983: Populations, natural selection, and applied organizational science. *Administrative Science Quarterly*, 28, 101-128.
- Morgan, G. 2000: *Bilder der Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nelson, R. R.; Winter, S. G. 1982: *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. 1997: *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Orlikowski, W. J. 2002: Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. *Organization Science*, 13 (3), 249-273.
- Ortmann, G.; Sydow, J.; Windeler, A. 2000: Organisation als reflexive Strukturierung. In G. Ortmann; J. Sydow; K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft (2. Aufl.)* (S. 315-354). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pawlowsky, P. 1998: Integratives Wissensmanagement. In P. Pawlowsky (Hrsg.), *Wissensmanagement. Erfahrungen und Perspektiven* (S. 9-45). Wiesbaden: Gabler.
- Pawlowsky, P. 2001: The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In M. Dierkes; A. Berthoin Antal; J. Child; I. Nonaka (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (S. 61-88). New York: Oxford University Press.
- Pedler, M.; Burgoyne, J.; Boydell, T. (Eds.) 1991: *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. London: McGraw-Hill.
- Pentland, B. T.; Rueter, H. H. 1994: Organizational Routines as Grammars of Action. *Administrative Science Quarterly*, 39, 484-510.
- Prahalad, C. K.; Hamel, G. 1990: The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68 (3), 79-91.
- Probst, G.; Büchel, B. 1994: *Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.
- Quinn, J. B. 1995: Das intelligente Unternehmen - ein neues Paradigma. In Beratergruppe Neuwaldegg (Hrsg.), *Intelligente Unternehmen - Herausforderung Wissensmanagement. Wissen strategisch nutzen* (S. 13-45). Wien: Service Fachverlag.
- Rasche, C. 1994: *Wettbewerbsvorteile durch Kernkompetenzen: ein ressourcenorientierter Ansatz*. Wiesbaden: Gabler.
- Sackmann, S. A. 1999: Die lernfähige Organisation: Theoretische Überlegungen, gelebte und reflektierte Praxis. In G. Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch* (S. 227-254). Köln: EHP.
- Sattelberger, T. (Hrsg.) 1991: *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hrsg.) 2000: *Managementforschung 10: Organisatorischer Wandel und Transformation*. Wiesbaden: Gabler.
- Schüppel, J. 1996: *Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schütz, A.; Luckmann, T. 1979: *Strukturen der Lebenswelt. Band I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scribner, S.; Di Bello, L.; Kindred, J.; Zazanis, E. 1991: *Coordinating Two Knowledge Systems: A Case Study*. New York: Laboratory for Cognitive Studies of Work, CUNY.
- Seligman, M. E. P. 1979: *Erlernte Hilflosigkeit (orig. 1975)*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Selten, R. 2000: Thünen-Vorlesung: eingeschränkte Rationalität und ökonomische Motivation. *Erweiterung der EU (Berlin: Duncker & Humblot)*, 129-157.
- Senge, P. 1996: *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shrivastava, P. 1983: A typology of organizational learning. *Journal of Management Studies*, 20 (1), 7-28.
- Simon, H. A. 1981: *Entscheidungsverhalten in Organisationen. Eine Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Management und Verwaltung (orig. 1945, New York)*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Simon, H. A. 1996: Bounded Rationality and Organizational Learning (zuerst in *Organization Science*, 2 (1), 1991). In M. D. Cohen; L. S. Sproull (Eds.), *Organizational Learning* (S. 175-187). Thousand Oaks et al.: Sage.
- Sonntag, K. 1996: *Lernen im Unternehmen: effiziente Organisation durch Lernkultur*. München: Beck.
- Spender, J. C. 1996a: Competitive Advantage from Tacit Knowledge? Unpacking the Concept and its Strategic Implications. In B. Moingeon; A. Edmondson (Eds.), *Organizational Learning and Competitive Advantage* (S. 56-73). London et al.: Sage.
- Spender, J. C. 1996b: Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm. *Strategic Management Journal*, 17 (Winter Special Issue), 45-62.
- Tsoukas, H. 1996: The Firm as a Distributed Knowledge System: A Constructionist Approach. *Strategic Management Journal*, 17 (winter special issue), 11-25.
- Waibel, M. C.; Dick, M.; Wehner, T. (in press). Local Knowledge in Activity Systems: The Socio-Cultural Perspective on Knowledge Development. In M. Fischer; N. Boreham (Eds.), *Work Process Knowl-*

- edge and Work-related Learning in Europe*. Thessaloniki: Cedefop.
- Wehner, T.; Dick, M. 2001: Die Umbewertung des Wissens in der betrieblichen Lebenswelt: Positionen der Arbeitspsychologie und betroffener Akteure. In G. Schreyögg (Hrsg.), *Wissen in Unternehmen. Konzepte, Maßnahmen, Methoden* (S. 89-117). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Weick, K. E.; Westley, F. 1996: Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. In S. R. Clegg; C. Hardy; W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (S. 440-458). London: Sage.
- Weick, K. E. 1985: *Der Prozeß des Organisierens (orig. 1969, Reading)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wenger, E. 1998: *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilensky, H. L. 1967: *Intelligence. Knowledge and Policy in Government and Industry*. New York: Basic Book Publishers.
- Wimmer, R. 1999: Zur Eigendynamik komplexer Organisationen. Sind Unternehmungen mit hoher Eigenkomplexität noch steuerbar? In G. Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch* (S. 255-308). Köln: EHP.

## Sachwortregister

*Kernkompetenzen*  
*Lernende Organisation*  
*Lernfähigkeit*  
*Lerntheorie*  
*Lernzyklen (Single Loop, Double Loop)*  
*Managementforschung, -theorie*  
*Ökonomische Theorie*  
*Organisationale Routinen*  
*Organisationales Lernen (Organisationslernen)*  
*Organisationsentwicklung*  
*Organisationswandel*  
*Rationalität, begrenzte (bounded rationality)*  
*resource-based-view*  
*strategisches Management*  
*Wissensmanagement*