

Unternehmensethik und organisationales Lernen – Zur theoretischen Fundierung einer pragmatischen Unternehmensethik¹

Uwe Wilkesmann

Unternehmensethik, organisationales Lernen, Organisationsstruktur, Organisationskommunikation

Im Diskurs über das organisationale Lernen wird viel über Reorganisation gesprochen, ohne dass reflektiert wird, was für ethische Implikationen die Einführung neuer Anreize, Strukturen o.ä. haben. Neue Organisationsformen stellen aus der Sicht der Mitarbeiter neue Rahmenordnungen dar, nach denen sie ihr Handeln ausrichten. In dem Aufsatz wird die Hypothese entfaltet, dass ein Zusammenhang zwischen den strukturellen Bedingungen von organisationalem Lernen und der Möglichkeit von Unternehmensethik besteht. Zu diesem Zweck wird der deutschsprachige Diskurs zur Unternehmensethik rekonstruiert und ein Modell des organisationalen Lernens vorgestellt, das den Zusammenhang zwischen Unternehmensethik und organisationalem Lernen verdeutlicht.



In den letzten Jahren ist in der Organisationsforschung viel über das organisationale Lernen debattiert worden. Organisationen sollen flexibler werden und neues Wissen generieren. Der Topos der Unternehmensethik scheint dabei in Vergessenheit geraten zu sein. Der Begriff des Lernens ist aber eine moralisch aufgeladene Kategorie: Lernen wird mit Verbesserung assoziiert.

In diesem Artikel wird gezeigt, dass eine Strukturgleichheit zwischen den Bereichen der Unternehmensethik und des organisationalen Lernens existiert. In den drei bedeutendsten Ansätzen der Unternehmensethik im deutschsprachigen Raum besteht ein Konsens darin, dass ein wichtiger – wenn auch für einige Autoren nicht der einzige – Ort der Unternehmensethik die Rahmenordnung innerhalb des Unternehmens ist. Wenn aber die

Unternehmensethik in der Rahmenordnung des Unternehmens inkorporiert ist, dann muss aufgezeigt werden können, worin die Rahmenordnung des Unternehmens besteht und – vor allem – wie sie geändert werden kann, wie also Ethik als Reflexion über Moral innerhalb des Unternehmens möglich ist. Die Rahmenordnungen, in denen sich die Unternehmensethik manifestiert, bestehen aus den Organisationsstrukturen und Anreizsystemen des Unternehmens. Aus der Perspektive der Mitarbeiter stellen Strukturen, Anreize und Verfahrensweisen Rahmenordnungen dar, nach denen sie sich in ihrem Handeln zu richten haben. Wenn Versicherungsvertreter eine hohe Prämie für Abschlüsse von Versicherungen bekommen, dann werden sie ihr Verhalten danach ausrichten, egal ob dies für den Kunden nützlich ist oder nicht. Wenn

Wissenschaftler ausschliesslich nach ihren Veröffentlichungen und Forschungsprojekten beurteilt werden, dann werden sie ihr Engagement danach ausrichten und die Lehre als Residualkategorie betrachten, auch wenn ihnen die Studierenden persönlich wichtig sind. Wenn ein Werker im Einzelakkord entlohnt wird, dann zählt für ihn nur der Mengenoutput und er wird keine Zeit für vorbeugende Instandhaltung, Qualitätskontrolle oder Umweltschutz opfern. Unternehmensethik als Ethik müsste also eine Reflexion über Strukturen und eine Änderung dieser Strukturen ermöglichen. Wie in der Rekonstruktion der Ansätze der Unternehmensethik gezeigt wird, liegt genau hier ihr blinder Fleck: Sie sagen nichts darüber aus, wie eine Rahmenordnungsänderung möglich ist.

An dieser Stelle kommt die Debatte des organisationalen Lernens ins Spiel. In dem Diskurs über das organisationale Lernen steht der Begriff des Lernens im Vordergrund. Drei Ebenen des Lernens sind zu differenzieren: das individuelle Lernen, das kollektive Lernen und das organisationale Lernen (Wilkesmann 1999). Zwar ist der Begriff des Lernens zuerst an Individuen geknüpft, dies ist aber für kollektives und organisationales Lernen nicht hinreichend. Das Lernen von Organisationen erschöpft sich nicht in dem individuellen Lernen der Mitarbeiter. Wenn Frau Müller eine neue Software bedienen lernt, hat die Organisation damit noch nicht gelernt. Von organisationalem Lernen soll im Folgenden nur dann gesprochen werden, wenn neue Strukturen, Anreize usw. eingeführt werden. Das gemeinsame Lernen muss sich in neuen Rahmenordnungen materialisieren, die handlungsleitend für einen grossen Teil der Organisation sind. Organisationales Lernen manifestiert sich demnach in der Änderung von Organisationsstrukturen. Aus der Perspektive der Organisationsmitglieder stellt dies eine

Änderung der Rahmenordnung des individuellen Verhaltens dar. Aus diesem Sachverhalt ergeben sich zwei wechselseitige Anknüpfungspunkte: Einerseits ist in dem Diskurs des organisationalen Lernens bisher noch nicht die Frage gestellt worden, welche Auswirkungen neue Routinen auf das Verhalten der Mitarbeiter haben und ob dies induzierte Verhalten unter Aspekten der Unternehmensethik gewollt werden kann. Dieser wichtige Aspekt wurde bisher in der Literatur zum organisationalen Lernen ausgeblendet. Andererseits bietet der hier entwickelte Ansatz des organisationalen Lernens ein Modell der Bedingungen für Änderungen von Strukturen und Anreizen. Es existiert also eine Strukturgleichheit zwischen dem organisationalen Lernen als Änderung von Organisationsstrukturen und der Unternehmensethik als Reflexion und Veränderung von (ethischen) Rahmenordnungen.

In den folgenden Ausführungen soll demnach die zentrale Hypothese entfaltet werden, dass ein Zusammenhang zwischen den strukturellen Bedingungen von organisationalem Lernen und der Möglichkeit von Unternehmensethik besteht. Es soll also nicht eine normative Begründung von Unternehmensethik erfolgen, sondern in einem pragmatischen Wissenschaftsverständnis gezeigt werden, welche strukturellen Formen von organisationalem Lernen Unternehmensethik ermöglichen. Unter Pragmatik soll hier die Bedingung der Möglichkeit von ethischen Reflexionen in Unternehmen verstanden werden. Zu diesem Zweck werden zuerst die drei wichtigsten Positionen der Unternehmensethik im deutschsprachigen Raum, dann der Begriff des organisationalen Lernens diskutiert und abschliessend die wechselseitigen Anknüpfungspunkte der beiden Debatten aufgezeigt.

1. Unternehmensethik

In diesem Abschnitt wird zum einen die Frage beantwortet, was unter Unternehmensethik zu verstehen ist. Zum anderen werden blinde Flecken der diskutierten Positionen benannt, die mit Hilfe des Modells zum organisationalem Lernen in den Blick kommen. Ethik wird hier als Disziplin definiert, die eine Reflexion über Moral leistet (vgl. Mohr 1999, 19). In der Form der Unternehmensethik folgt aus dieser Reflexion eine absichtsvolle Gestaltung der Unternehmenskultur und -struktur (vgl. Schnebel 1997). Moral «referiert auf die faktisch Geltung beanspruchenden Normen» (Mohr 1999, 19). Bei den hier diskutierten Normen soll es sich nicht um die persönliche Entscheidung eines eigenen Lebensentwurfes handeln (wer bin ich und wer möchte ich sein?), sondern um soziale Normen die diskursivierbar sind und über die – auch im Kompromiss – Einigkeit erzielt werden kann, d.h. die von anderen geteilt und gestützt werden². Unternehmenskultur wird hier als die jeweils faktisch herrschenden Normen und Werte in einem Unternehmen definiert.

Unternehmensethik ist von Wirtschaftsethik zu differenzieren. Die Wirtschaftsethik behandelt die Makroebene der Reflexion über die ökonomische Rahmenordnung. Die Unternehmensethik beschreibt dagegen die Mesoebene der Reflexion über die betriebsinterne Rahmenordnung. Manager können bei der Unternehmensethik nicht auf ihre mangelnde Einflussmöglichkeit zur Änderung nationaler und supranationaler Rahmenordnungen verweisen, sondern müssen zumindest zu ihrer Verantwortung der betrieblichen Rahmenordnung ihres Unternehmens stehen. Gerade wenn es um Reorganisation bei organisationalen Lernprozessen geht, wird die Frage virulent, ob die neuen Strukturen

und Anreize überhaupt ethisch rechtfertigbar und mit allgemeinen Zielen kompatibel sind. Unternehmensethik ist zum einen in die Wirtschaftsethik eingebettet, zum anderen aber immer auch als eine Form der lokalen Gerechtigkeit zu verstehen (Elster/Roemer 1991; Wieland 1993).

Ein ethischer Diskurs im Unternehmen kann seinen Ort nur im Rahmen von organisationalem Lernen, d.h. von Rahmenordnungsänderungen besitzen, wenn dabei – wie ich zeigen werde – bestimmte strukturelle Voraussetzungen gegeben sind. Gegenstand der Reflexion ist die Frage, ob die Routinen ein Verhalten induzieren, das ethisch nicht rechtfertigbar ist.

Im deutschsprachigen Raum bestimmen drei Positionen den Diskurs der Unternehmensethik³:

1. Der republikanische Ansatz von Steinmann et al.,
2. der Ansatz der Transformation der ökonomischen Vernunft von Ulrich et al.,
3. der «Rahmenordnungsansatz»-Ansatz von Homann et al.

1.1 Der republikanische Ansatz von Steinmann

Steinmann/Löhr (1994) betonen in ihrem Ansatz die Differenzierung zwischen Unternehmensethik und Wirtschaftsethik. Letztere regelt generelle Strukturkonflikte in allgemeinen ökonomischen Rahmenordnungen. Viele Konflikte sind nach Ansicht der Autoren institutionell nicht regelbar und müssen deshalb ad-hoc auf Unternehmensebene entschieden werden. Neben den Gewinn als Formalziel tritt das Sachziel, das nicht durch gesellschaftliche Institutionen vorgeregelt werden kann. Ethische Probleme auf der Sachzielenebene

werden durch das Management entschieden. Nach *Steinmann* und *Löhr* (1994, 106) zielt Unternehmensethik auf «die Entwicklung konsensfähiger Strategien des Unternehmens ab.» Die Unternehmensethik spezifiziert somit das Gewinnprinzip auf eine situationsgerechte Anwendung. Im ethischen Diskurs müssen demnach Handlungsoptionen generiert werden, die sowohl moralisch legitimierbar als auch erwerbswirtschaftlich vertretbar sind. Ethik wird in diesem Ansatz als drittes Steuerungsmedium im Unternehmen neben Macht und Recht angesehen.

Der Ansatz nach *Steinmann* und *Löhr* impliziert zwei Voraussetzungen: Es muss zum einen einen Ort geben, in dem ethische Reflexionen möglich sind. Es muss also eine Struktur geschaffen werden, in der ein Dialog für die Reflexion möglich ist und von der aus entsprechende Ergebnisse auch umgesetzt werden können (*Steinmann/Löhr* 1994, 144ff). Zum anderen setzt dieser Ansatz auf die moralische Selbstbindung der Akteure. Aus Einsicht wird die Handlung an den moralischen Prinzipien ausgerichtet.

Drei Probleme ergeben sich bei diesem Ansatz:

1. Das Problem der Macht: *Steinmann* und *Löhr* reflektieren das Problem der innerbetrieblichen Machtdifferenz einseitig: Zwar behandeln sie Macht als Barriere für ethisches Handeln, als Diskursregelverletzung, als Reaktionsweise auf ethische Zumutung und als Managementtechnik bei ethischer Sensibilisierung (vgl. *Mohr* 1999, 110), aber sie diskutieren nicht, wie Diskurse institutionalisiert werden müssen, angesichts der Allgegenwart von Macht in Organisationen. Allerdings differenzieren sie explizit zwischen dem faktischen Zustandekommen der Norm und der Einsicht in ihre Richtigkeit (*Steinmann/Löhr* 1995).

2. Das Problem des Adressaten: Der Adressat für Unternehmensethik ist in diesem Ansatz das Management. Zwar werden Diskurse gefordert, aber die Teilnehmer an den Diskursen werden nicht spezifiziert. Gerade aber bei der Rechtfertigung von Handlungsstrategien im Diskurs kann entscheidend sein, dass Mitarbeiter andere Interessen haben als Führungskräfte und somit für sie auch andere Argumente überzeugender sind.

3. Das Problem der Durchsetzung: Wie lassen sich moralisch gerechtfertigte Routinen in einer Organisation durchsetzen? Gegen die Position von *Steinmann* soll hier der Blickwinkel nur auf die betriebliche Rahmenordnung und deren Änderung gelegt werden. Der ethisch handelnde Manager, der alltägliche, ethische Ad-hoc-Konflikte entsprechend moralisch löst, ist unter wissenschaftlichen Aspekten unproblematisch, da er normativ gesehen schon richtig handelt. Interessant sind unethisch handelnde Manager und Mitarbeiter sowie die Frage, wie ihr Verhalten gesteuert werden kann. Dies ist aber nur über entsprechende Rahmenordnungen möglich: Die zentrale Erkenntnis der Sozialpsychologie seit *Milgram* besteht darin, dass selbst ethisch reflektierende Personen durch entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen zu unethischem Verhalten gebracht werden können. Hier ist auch die systemtheoretische Auffassung anschlussfähig, dass Personen als psychische Systeme nicht direkt, sondern nur über Kontexte erziehbar sind.

1.2 Der Ansatz der Transformation der ökonomischen Vernunft nach *Ulrich*

Ulrich (1986, 1990, 1998) begründet in seinem Ansatz den Primat der Ethik vor der Logik

des Marktes. Aus diesem Grunde ist für *Ulrich* das Verhältnis von Unternehmensethik und Gewinnprinzip die «Gretchenfrage». Das Gewinnprinzip muss sich «der normativen Bedingung der Legitimität» (*Ulrich* 1998, 428) unterordnen. Unternehmen sollen demnach nur mit ethisch legitimen Strategien Gewinn erwirtschaften. Manager müssen dies bei der Strategiewahl immer schon mitbedenken. Diese Verantwortung besitzen Manager nicht nur ihrem Unternehmen, sondern auch den ökonomischen Rahmenordnungen gegenüber. Über Wirtschaftsverbände können sie Einfluss auf die Gestaltung der allgemeinen ökonomischen Rahmenordnungen nehmen. *Ulrichs* Konzept ist an dem Ideal des diskursiven Einverständnisses nach *Habermas* orientiert. Er versteht dies als Leitbild, an dem das Handeln auszurichten ist. Das Primat der Ethik vor dem Gewinnprinzip gründet im Primat der Verständigungsorientierung⁴ vor dem strategischen Handeln. Die Verständigungsorientierung ist jedoch für die innerbetriebliche Realität eine sehr voraussetzungsvolle Annahme. Es ist zu diskutieren, ob mit einer weniger voraussetzungsvollen Begrifflichkeit sich die betriebliche Realität nicht angemessener beschreiben lässt, ohne ausschliesslich auf strategisches Handeln zu rekurrieren.

Drei Kritikpunkte sind an *Ulrichs* Ansatz vorzubringen:

1. Das Problem der Macht: Macht wird von *Ulrich* nicht explizit thematisiert, da Macht den idealen Diskurs zerstören würde. Im betrieblichen Alltag zeichnen sich Diskurse jedoch durch Verständigung und Verhandlung aus. Es geht um gute Argumente und um Interessen.

2. Das Problem des Adressaten: Es wird implizit nur die Selbstverpflichtung der Manager angesprochen.

3. Das Problem der Durchsetzung: Virulent wird dieses Problem besonders bei der Veränderung von ökonomischen Rahmenordnungen auf der Ebene der Wirtschaftsethik. Wie ist ein Wirtschaftsverband zu bewegen, die der Vertretung der eigenen Wirtschaftsinteressen entgegensteht? Aber auch auf der betrieblichen Ebene wird nicht unter Alltagsbedingungen spezifiziert, wie eine neue Rahmenordnung generiert und durchgesetzt wird.

1.3 Der Ansatz von *Homann*

Homann und Mitarbeiter (*Homann* 1990; *Homann/Blome-Drees* 1992; *Homann/Pies* 1994) bauen ihren Ansatz der Unternehmensethik auf dem homo oeconomicus auf. Es wird gerade nicht ein Akteur unterstellt, der durch moralische Selbstbindung sein Handeln leiten kann. Vielmehr findet Handlungssteuerung über Regeln statt. Handlungssteuerung über Regeln stellt erstens die Lösung eines Sicherheitsproblems dar. Durch Spezialisierung entsteht Abhängigkeit, die durch Free-rider-Verhalten ausgebeutet werden kann. Zweitens stellt die Handlungssteuerung über Regeln die Lösung eines Koordinationsproblems dar. In interdependenten Handlungszusammenhängen ist das Ergebnis einer Handlung nicht alleine von der Handlung eines Akteurs abhängig, sondern auch von der Reaktion der anderen Akteure auf diese Handlung. Drittens ist die Handlungssteuerung über Regeln als Lösung eines moralischen Problems anzusehen. Moralisches Handeln einzelner Akteure kann durch andere ausgebeutet werden. Durch die Einführung von Regeln werden diese drei Probleme gelöst. Die Moral ist nach *Homann* in diesen Regeln inkorporiert. Der Ort der Moral ist

demnach die Rahmenordnung des Handelns, oder – wie Homann (1998) es an anderer Stelle nennt – die «choices of rules». Das Handeln innerhalb der Rahmenordnung («choices within rules») ist an den Regeln orientiert, die per Sanktionen durchgesetzt werden. Die Moral, die in den Regeln inkorporiert ist, muss jedoch argumentativ begründbar sein.

Homann fragt demnach nicht nur nach der moralischen Begründbarkeit einer Norm, sondern richtet seinen Blick auf die Durchsetzung einer Norm. Der Gültigkeitsanspruch einer Norm hängt von ihrer Realisierbarkeit ab.

Ein entscheidendes Problem bleibt in dem Ansatz von Homann jedoch ungelöst: Wie kann eine Rahmenordnung geschaffen und verändert werden? Zwar sprechen Homann und Pies (1994, 11) an einer Stelle von einem «Diskurs über die Rahmenordnung», wie dieser aber aussehen kann und wie er zu institutionalisieren ist, darüber sagen sie nichts.

Als ein Ergebnis des Diskurses über diese drei Positionen der Unternehmensethik kann festgehalten werden: Homanns Feststellung, dass der Ort der Ethik die Rahmenordnung ist, wird allgemein geteilt. Von einigen Vertretern wird dies jedoch in dem Sinne interpretiert, dass die Rahmenordnung nur ein wichtiger Ort der Ethik ist. In diesem Aufsatz wird die Hypothese zugrunde gelegt, dass eine Moral in Routinen über Anreize durchgesetzt wird, ihre Änderung aber einer dialogischen Situation bedarf. Die Mitarbeiter im Unternehmen können durch Routinen zu einem unmoralischen Verhalten verführt werden. Verbraucht ein Mitarbeiter viele natürliche Ressourcen, um seinen Akkord zu erreichen, dann kann er selbst dies für moralisch verwerflich halten und dennoch seinen Akkord erfüllen. Ethisches Verhalten wäre in diesem Sinne nicht die individuelle Selbstbestrafung, um mora-

lisch richtig zu handeln, während alle anderen dennoch die Ressourcen verschwenden, sondern die Änderung der Routinen, d.h. die Abschaffung des Akkords und die Einführung eines Prämienlohns, der den sparsamen Umgang mit natürlichen Ressourcen belohnt⁵. Zu fragen ist jetzt, wie solches organisationales Lernen inszeniert werden muss, damit bei Rahmenordnungsänderungen ethische Aspekte prinzipiell berücksichtigt werden können. Ausserdem müssen die aufgezeigten Probleme der Macht, des Adressaten und der Durchsetzung gelöst werden.

2. Organisationales Lernen

In diesem Abschnitt wird die Frage geklärt, was organisationales Lernen bedeutet. Darauf aufbauend soll anschliessend die Frage beantwortet werden, in welcher Form organisationales Lernen Unternehmensethik unterstützen kann, bzw. unter welchen strukturellen Bedingungen von organisationalem Lernen die Möglichkeit zur ethischen Reflexion des betrieblichen Handelns besteht.

Der Begriff des organisationalen Lernens darf nicht in der Weise missverstanden werden, dass eine Organisation nur noch lernt: Ihre Hauptaufgabe besteht in der Produktion eines Produktes oder einer Dienstleistung. Aus diesem Grunde ist die begriffliche Differenzierung zwischen Routine- und Innovationsspielen hilfreich (Ortmann/Becker 1995, 63). *Routinespiele* bezeichnen das alltägliche Organisationswissen um den Produktionsablauf und dessen Steuerung. Auch die Koordination einzelner Bereiche kann routinisiert sein. Die Einübung der Routinespiele führt zu dem, was sich als Organisations-«Gedächtnis» bezeichnen liesse. Routinen sind in An-

reizen und Organisationsstrukturen institutionalisiert. Durch die Anreize und Strukturen wird ein Verhalten der Mitarbeiter induziert, das mit den Zielen der Organisation übereinstimmt oder auch nicht. Dysfunktionalitäten im letzten Fall können z.B. dann auftreten, wenn das Unternehmen umweltgerechtes Handeln in der Produktion propagiert, seine Mitarbeiter jedoch im Akkordlohn bezahlt und somit alles Verhalten finanziell bestraft, welches nicht dem Mengenoutput dient. Hier wäre eine entsprechende Umstellung auf Prämienlohn oder peer rating sowie ein entsprechendes Führungsverhalten notwendig. Routinespiele lassen nur «choices within rules» zu und reproduzieren so eine Organisation. Sie werden über Sanktionen in der Organisation durchgesetzt. Wer sich nicht an die Routinen hält, verspielt seine Karriere oder wird entlassen. Routinen repräsentieren somit die Rahmenordnungen des Unternehmens. *Innovationsspiele* bezeichnen das, was jeder intuitiv zuerst mit dem Begriff «organisationales Lernen» assoziiert. Hier geht es um die Generierung und Durchsetzung neuer Ideen, die im Erfolgsfall zu neuen Organisationsstrukturen, -kulturen oder Anreizen sowie neuem Wissen führen. Wenn sich neue Ideen durchsetzen, beinhaltet dies eine Strukturveränderung der Organisationen. Hier findet demnach eine Änderung der betrieblichen Rahmenordnungen, also der «choices of rules» statt⁶.

Routinen werden also in Unternehmen per Sanktionen durchgesetzt. Es findet ein individuelles Anpassungslernen an die Routinen statt. «Ich weiss, was mein Chef von mir erwartet.» Organisationales Lernen verändert diese Routinen.

Gegenstand der Debatte über das organisationale Lernen ist, wie neues Wissen in einer Organisation generiert, durchgesetzt und in personenunabhängigen Strukturen material-

siert wird. Den unter den klassischen Texten populärsten Ansatz des organisationalen Lernens stellt sicherlich die Arbeit von Argyris und Schön (1978) dar. Sie differenzieren (ähnlich wie Hedberg 1981 sowie mit einigen Differenzen auch Duncan und Weiss 1979) drei verschiedene Ebenen des Lernens:

1. *Die ideosynkratische Adaption (single-loop learning)*: Hier findet eine Reaktion auf eine Abweichung von einem vorgegebenen Standard oder einer Norm (definiert als Zielkorridor) statt.
2. *Die Umweltadaption (double-loop learning)*: In diesem Fall findet eine Modifikation der Handlung durch Umweltbeobachtung statt. Sie besteht aus der Konfrontation von organisationalen Hypothesen, Normen und Handlungsanweisungen mit der Beobachtung der Umwelt und einer Rückkopplung dieser Beobachtung an das Wissenssystem der Organisation. (vgl. Pawlowsky 1992, 207). Das Lernen ist hier durch die Umweltänderung begründet. Wenn z.B. die festgelegten Qualitäts- und Mengen-Ziel-Korridore den Marktanforderungen nicht mehr entsprechen, müssen sie neu definiert werden, ansonsten steuern sie die Produktion in eine falsche Richtung. Es werden deshalb neue Ziele gesetzt.
3. *Das organisationale Problemlösungslernen (deutero-learning)*: Dieser Begriff beschreibt die emphatische Form des Lernens. Die Verbesserung der Lernfähigkeit der Organisation selbst wird auf dieser Ebene thematisiert. Mit diesem Lernbegriff ist die dynamische Lernebene erreicht, die auch die anderen organisationalen Lernbegriffe kritisch reflektiert. Beim organisationalem Problemlösungslernen wird die Frage gestellt: «Warum machen wir XY?» Es geht um das Lernen des Lernens.

Zwei grundsätzliche Probleme charakterisieren aber diese klassischen Ansätze: Zum einen lässt sich die dritte Lernform, das «deutero-learning», sicherlich nicht auf die gesamte Organisation anwenden. Sie kann nur – unter bestimmten Voraussetzungen – in Kleingruppen innerhalb der Organisation beobachtet werden (Wiesenthal 1995; Wilkesmann 1999). Zum anderen lässt sich mit diesem systemtheoretischen Blickwinkel nicht erklären, wie neues Wissen innerhalb der Organisation generiert, kommuniziert und gespeichert wird. Die Transformationsregeln zwischen individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen müssen bestimmt werden. Auch die Auswirkungen auf das Handeln der Mitarbeiter kommen nicht in den Blick.

Deshalb wird auf ein anderes Modell der Inszenierung des organisationalen Lernens zurückgegriffen, das sich in folgender Abbildung veranschaulichen lässt (Abb. 1; vgl. Wilkesmann 1999):

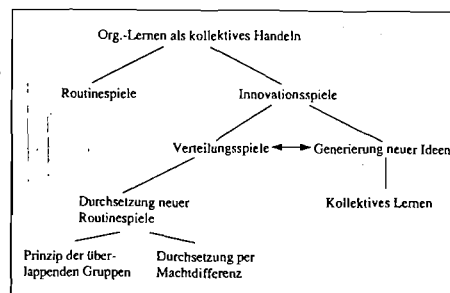


Abbildung 1: Übersicht über das Modell kollektiven Innovationslernens in Organisationen.

2.1 Die Generierung neuer Ideen im kollektiven Lernen

Innovationsspiele lassen sich analytisch in die Generierung neuer Ideen und in Verteilungsspiele differenzieren: Zum einen zeichnet

sich organisationales Lernen durch neue Lösungen zu organisationalen Problemen aus. Dieser Prozess soll hier Generierung neuer Ideen genannt werden. Zum anderen rütteln diese neuen Lösungen an dem Interessensstatus-quo. Organisationale Veränderungen verschieben auch immer Macht- und Einfluss-sphären einzelner Akteure. Dieser Prozess lässt sich mit Hilfe von Verteilungsspielen beschreiben.

Zuerst muss jedoch die Frage beantwortet werden, was individuelles, kollektives und organisationales Lernen heisst und in welcher Beziehung diese drei Formen stehen (Koch/Mandl 1999; Wilkesmann 1999). Neben dem individuellen Lernen⁷ kommt dem kollektiven Lernen in Gruppen eine zentrale Bedeutung zu (Oberschulte 1996; Probst/Romhardt 1999; Wilkesmann 1999), da in ihnen auch komplexe Probleme behandelt werden können. Damit werden solche Probleme bezeichnet, die nicht mit der Information eines Individuums alleine gelöst werden können. Ausserdem existieren bei komplexen Problemen keine Entscheidungskriterien für eine «richtige» Lösung, es gibt keinen bekannten Lösungsweg. Komplexe Probleme lassen sich besser in kollektiven Lernsituationen bewältigen. Dabei wird unterschiedliches individuelles Wissen, aber auch die Zusammenführung dieser verschiedenen Sichtweisen verlangt. Kollektive Lernsituationen benötigen somit neben der Input- auch die Prozessvariable. Inputvariablen sind definiert als Fähigkeiten, die einzelne Gruppenmitglieder in die Gruppe einbringen, wie individuelles Wissen und Sachverstand. Die Prozessvariable ist definiert als die Intragruppenleistung, d.h. die Kommunikation innerhalb einer Gruppe.

Beim kollektiven Lernen wird die Interdependenz zwischen individueller Kognition und sozialen Faktoren deutlich. Kognitiver

Wandel entsteht durch Konflikte (Levine et al. 1993). Sozio-kognitive Konflikte treten dann auf, wenn Individuen verschiedene Antworten zu einem Problem besitzen und gleichzeitig motiviert sind, auch eine gemeinsame Lösung zu finden. Wenn Machtdifferenzen keine Rolle spielen, wenn also keine fundamentalen Interessengegensätze existieren, dann ist eine gemeinsame Lösung möglich. Die einzelnen Teilnehmer an einer kollektiven Argumentation müssen deshalb die Logik der Argumentation beherrschen, d.h. sie müssen widersprechen und dennoch ein gemeinsames Ziel verfolgen (Miller 1986, 26). Eine solche Argumentation kann bei einer einzelnen Person zu einer Anregung führen, die – «...wie das fehlende Glied in der Kette» – eine Überlegung auslöst, die in einen individuell geäußerten Beitrag mündet, der in das gemeinsame Planungsgefüge ebenfalls als «fehlendes Kettenglied» passt. Ohne die vorangegangene Anregung wären sie jedoch nicht in der Lage gewesen, den genau passenden Planungsbeitrag zu erzeugen» (Weber 1997, 157). Die kollektive Argumentation führt zu einem Ergebnis, zu dem isolierte Einzelmitglieder nicht gelangen würden – auch nicht der «Beste» in der Gruppe (vgl. Weber 1997, 157ff). Eine gemeinsame Lösung kann unterschiedliche Formen annehmen. Entweder stimmt ein Akteur aus Überzeugung der Lösung zu, weil sie seinen Präferenzen entspricht, oder er kann sie akzeptieren, d.h. die Lösung als Kompromiss nachvollziehen.

Zentral für das kollektive Lernen ist, dass ein Freiraum für gemeinsames Lernen geschaffen wird, in dem auch Interessengegensätze überwunden werden können. Hier muss nicht nach Belohnung und Bestrafung bzw. dem Nachahmen erfolgreichen Verhaltens von Vorbildern gelernt werden, wie dies in den klassischen Unternehmensor-

ganisationen sicherlich die häufigsten Lernformen sind, sondern Argumente und Metakommunikation spielen eine bedeutende Rolle. Im Unternehmensalltag werden solche Gruppen in Form von Projektgruppen, Lernstättzirkeln, teilautonomen Arbeitsgruppen oder Steuerungskreisen institutionalisiert (vgl. Wilkesmann 1994)⁸. Wie noch zu zeigen sein wird, eröffnet kollektives Lernen auch die Möglichkeit zur ethischen Reflexion.

2.2 Interaktionsformen beim kollektiven Lernen

Mit diesen Gruppen kann ein Ort für diskursive Auseinandersetzungen zur Generierung neuer Ideen geschaffen werden, der der Habermasschen Ideal des kommunikativen Handelns nahe kommt, aber immer noch spezielle Unterschiede aufweist. In den Gruppen finden Face-to-face-Kommunikationsprozesse statt, die näher zu analysieren sind.

Schon in dem Interaktionsmodell nach Watzlawick (Watzlawick et al. 1982)⁹ wird zwischen Inhalts- und Beziehungsebene differenziert. Interaktionsstörungen lassen sich durch Metakommunikation lösen, d.h. auf der metakommunikativen Ebene können z.B. Störungen in der Beziehungsebene zum Inhalt gemacht werden. Das Modell betont also die Möglichkeit und die Notwendigkeit der Reflexion, die dem Medium der Sprache inhärent sind. In der Face-to-face-Kommunikation wird der Beziehungsaspekt sofort geklärt, die Aussage wird vom Sprecher immer durch die non-verbale Ebene kommentiert und der Hörer kann auf alle Aspekte sofort antworten. Damit existiert die Möglichkeit, in unmittelbarem zeitlichem Zusammenhang eine Metadiskussion über die Inhalts- oder Beziehungsebene zu führen. Habermas (1981) h.

herausgearbeitet, dass implizit oder explizit bei jeder Aussage die drei Geltungsansprüche der Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit erhoben werden: Jede Aussage erhebt den Anspruch, einen wahren Sachverhalt in der Realität zu beschreiben (Geltungsanspruch der Wahrheit), dass eine soziale Beziehung definiert wird, die auf gemeinsam geteilten sozialen Normen beruht (Geltungsanspruch der Richtigkeit) und dass der Sprecher aufrichtig ist (Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit). Wird mindestens einer dieser Geltungsansprüche vom Hörer nicht akzeptiert, dann kann er im Falle einer verständigungsorientierten Interaktionssituation diesen Zweifel metakommunikativ klären. Auf den ersten Blick scheint die Form der Metadiskussion sich nicht in der innerbetrieblichen Realität wieder zu finden. In Formen von Gruppenarbeit, in denen neues Wissen generiert werden soll, ist dies jedoch unter gewissen Voraussetzungen möglich: Wenn der Gruppe nicht zu viele Personen angehören, keine relevanten Machtunterschiede in Form von direkten Unterstellungsverhältnissen existieren und die Gruppe längere Zeit zusammen arbeitet, dann kann sich diskursives Interaktionsverhalten in der Gruppe entwickeln. Wilkesmann (2000a) hat das Interaktionsverhalten in Projektgruppen analysiert und dabei auch den Aspekt von Metadiskussionen berücksichtigt. Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass erfolgreiche Projektgruppen viel häufiger Metadiskussionen über Kriterien zu strittigen Sachfragen (Geltungsanspruch der Wahrheit) und Metadiskussionen über Beziehungskonflikte¹⁰ führen als weniger erfolgreiche Projektgruppen. Ausserdem korreliert die Häufigkeit der Metadiskussion positiv mit der Wahrnehmung der Interaktion als fair. Die als fair und verständigungsorientiert wahrgenommene Interaktion korreliert sehr hoch positiv mit einer konsensualen Lösungsfindung

innerhalb der Projektgruppe. Zur Lösungsfindung und Umsetzung der Lösung sind häufig auch Akteure ausserhalb der Projektgruppe relevant. Wenn die Mitglieder einer Projektgruppe die Interaktion zu externen Akteuren als verständigungsorientiert einschätzen, dann korreliert dies stark positiv mit einer konsensualen Lösungsfindung. Zusätzlich kann in diesen Fällen die Lösung schneller in der Organisation umgesetzt werden. Mit dieser Erhebung kann kein Einverständnis im engeren Sinne des kommunikativen Handelns nachgewiesen werden. Kommunikatives Handeln zeichnet sich nach der ursprünglichen Definition von Habermas (1981) dadurch aus, dass alle Geltungsansprüche jederzeit problematisiert werden können. Neuerdings differenziert Habermas (1999b) drei Handlungstypen: stark-kommunikatives, schwach-kommunikatives und strategisches Handeln. Stark-kommunikatives Handeln folgt einem einverständnisorientierten, schwach-kommunikatives Handeln einem verständigungsorientierten und strategisches Handeln einem folgenorientierten Sprachgebrauch. Von Verständigung redet Habermas, wenn die Geltungsansprüche der Wahrheit und Wahrhaftigkeit, nicht aber der der Richtigkeit eingeschlossen sind. Einverständnis definiert er entsprechend, wenn alle Geltungsansprüche problematisierbar sind.

«Im schwach-kommunikativen Handeln orientieren sich die Akteure allein an Wahrheits- und Wahrhaftigkeitsansprüchen, im stark-kommunikativen Handeln auch an intersubjektiv anerkannten Richtigkeitsansprüchen; in diesem Fall wird nicht nur Willkürfreiheit, sondern Autonomie im Sinne der Fähigkeit vorausgesetzt, den eigenen Willen aufgrund normativer Einsichten zu binden» (Habermas 1999b, 122). Im stark-kommunikativen Handeln kann es also eine Selbstbindung eines Akteurs an die gerechtfertigten

Normen aus Einsicht geben. In diesem Falle wird eine gemeinsame Lösung auch im Sinne der eigenen Präferenzen individuell nachvollzogen. Auf diesen Fall recurriert Ulrich in seiner Unternehmensethik. Im schwach-kommunikativen Handeln beruht das Einverständnis auf der Akzeptanz der Wahrheits- und Wahrhaftigkeitsansprüche.

«Einverständnis im strengen Sinne wird nur dann erreicht, wenn die Beteiligten einen Geltungsanspruch aus denselben Gründen akzeptieren können, während eine Verständigung auch dann zustande kommt, wenn der eine sieht, dass der andere im Lichte seiner Präferenzen unter gegebenen Umständen für die erklärte Absicht gute Gründe hat, d.h. Gründe, die für ihn gut sind, ohne dass sich der andere diese Gründe im Lichte eigener Präferenzen zu eigen machen müsste» (Habermas 1999b, 116/117; kursiv im Original).

Um die spezifische Bindungsleistung der Interaktion zu begründen, recurriert Habermas in seinem Ansatz auf die Sprechaktheorie nach Searle (1983). Er unterscheidet zwischen folgenden Sprechakten:

1. Im illokutionären Sprechakt drückt der Sprecher einen Sachverhalt aus. Es handelt sich hierbei um den Gehalt von Aussagesätzen.
2. Durch den illokutionären Sprechakt vollzieht der Sprecher eine Handlung, indem er etwas sagt. Dieser Akt kann z.B. den Modus der Behauptung, des Befehls oder des Versprechens einnehmen¹¹.
3. Durch den perlokutionären Sprechakt erzielt der Sprecher einen Effekt beim Hörer.

Die Bindungsleistung in der Sprecher-Hörer-Beziehung wird nach Habermas in den Formen des kommunikativen Handelns über die illokutionären Sprechakte erzeugt. Im schwach-kommunikativen Handeln gibt es zwar zweckrationale Erfolgsorientierungen der Akteure, aber es dominieren noch die

illokutionären Ziele. Im strategischen Handeln verkehrt sich dann die Reihenfolge von illokutionären und perlokutionären Zielen.

Einen zweiten Aspekt hebt Habermas neben der Differenzierung der Handlungstypen hervor: die Verschränkung von Sprachgebrauch und Handeln. Wissen muss sich in Sätzen darstellen lassen und in der Praxis an Widerständen bewähren (Habermas 1999b, 108). Handlungsgewissheiten, d.h. Routinen werden in Diskursen erschüttert, Geltungsansprüche werden dann diskursiv problematisiert. Ein im Diskurs gefundener Konsens muss aber wieder in eine neue Handlungsorientierung übersetzt werden (Habermas 1999a, 264/265).

Die betriebliche Interaktion kann allen drei Formen des Sprachgebrauchs folgen. Die Interaktion im Unternehmen hat Kooperation zum Ziel, die durch Argumentieren und Verhandeln erreicht wird (Matthies 1999). Innerbetriebliche Interaktion ist somit nicht nur ein Akt des Argumentierens, sondern auch von Aushandlungsprozessen, in denen Kooperationen erzielt werden. Im Vordergrund steht der Ergebniskonsens. Das Beurteilungskriterium des Diskurses ist demnach, ein Problem einvernehmlich zu lösen (Matthies 1999, 50)¹². Dabei kann ein Akteur auch mit Hilfe von perlokutionären Sprechakten und dramaturgischem Handeln sein Gegenüber zu überzeugen versuchen, weil er selbst von der Sache überzeugt ist (Matthies 1999, 47). Dieser Aspekt unterscheidet die innerorganisatorische Kommunikation von dem Habermas'schen Idealbild des stark-kommunikativen Handelns. Auch jede flache, flexible, lernende, wissenspeichernde Organisationsform bleibt ab einem gewissen Letztentscheidungspunkt hierarchisch und von Machtspielen beherrscht. Dennoch kann in Organisationen eine Einigung über soziale Normen erzielt werden (vgl. 2.5).

2.3 Kollektives Lernen als Verteilungsproblem

Die Unterscheidung zwischen stark-, schwach-kommunikativem und strategischem Handeln ist deshalb so wichtig, weil organisationales Lernen nicht nur in der zweckfreien Generierung neuer Lösungen für organisationale Probleme besteht, die im Modus des stark- oder schwach-kommunikativen Handelns zu lösen sind, sondern zugleich immer mit Verteilungsfragen verbunden ist. Die Lösung von Organisationsproblemen beinhaltet nicht nur, neue Ideen zu finden, sondern sie auch umzusetzen. In Organisationen sind Routinen auch deshalb so stabil, weil sie die herrschende Machtverteilung angemessen repräsentieren (vgl. Hanft 1996). Die Änderung dieser Routinen löst auch interessen geleitete Widerstände aus, die mehr oder weniger mächtig sein können. Bei der Einführung der Gruppenarbeit in der Produktion haben z.B. häufig die Meister die Reorganisation blockiert, weil ihre Aufgaben z.T. in die Gruppe verlagert wurden und sie somit ihre Kompetenzen und damit ihre Position als gefährdet wahrgenommen haben (vgl. Bahnmüller/Salm 1996). Verteilungsspiele beschreiben diese Interessenaushandlung. Verteilungsfragen verhindern stark-kommunikatives Handeln. Bei Interessenaushandlungen sind die jeweiligen Gründe immer nur für den jeweiligen Akteur relevant (Habermas 1999b, 117) und erlauben somit lediglich einen schwachen Modus der Verständigung oder strategisches Handeln. Der Mitarbeiter kann z.B. nachvollziehen, dass der Vorgesetzte ihn zu Überstunden am Wochenende anhalten möchte, damit das Projekt abgeschlossen werden kann. Diese Argumente spiegeln aber möglicherweise nicht seine eigenen Präferenzen wider.

Bei Verteilungsfragen ist der entscheidende Faktor, welche Macht die einzelnen Akteure besitzen, d.h. über welche Ressourcen sie verfügen, an denen die anderen Akteure ein Interesse haben (Colemann 1990)¹³. Je mächtiger ein Akteur ist, desto stärker kann er seine Interessen bei der Durchsetzung neuer Lösungen einbringen. Wenn alle Akteure in einer Gruppe *gleich mächtig* sind, also keine direkten Unterstellungsverhältnisse existieren sowie alle als nicht substituierbare Experten für einen Bereich angesehen werden, dann ist eine kooperative Lösung von Verteilungsproblemen möglich. Kooperation kann hier schon durch rein strategisches Handeln hergestellt werden. Schwach-kommunikatives Handeln kann aber die Erzielung einer kooperativen Lösung erleichtern. Herrscht jedoch ein Machtungleichgewicht zwischen den Akteuren, bzw. muss ein Akteur einen Nutzenverlust hinnehmen, dann ist keine kooperative Lösung von Verteilungsproblemen möglich (Wilkesmann et al. 2000). Es werden nur rein strategische Aushandlungen stattfinden. Im letzten Fall ist jedoch auch eine Win-win-Situation denkbar, d.h. es wird durch eine neue Idee ein Verhandlungsergebnis vorgeschlagen, das allen beteiligten Akteuren einen höheren Nutzen einbringt und somit eine kooperative Lösung ermöglicht. Im Falle des Machtungleichgewichts entsteht jedoch das Problem, dass der mächtigere Akteur kein Interesse an einer neuen Lösung hat. Die Kosten für eine solche neue Lösung müsste dann der weniger mächtige Akteur allein tragen.

Verteilungsprobleme lassen sich also nicht immer kooperativ lösen (z.B. wenn sich Akteure gegenseitig blockieren oder Ausbeutungsbeziehungen vorhanden sind). In diesem Fall ist die übergeordnete Macht eines dritten Akteurs zur Entscheidungsfindung notwendig. Die Geschäftsführung gibt z.B.

vor, dass Akteure von widerstreitenden Interessen im Rahmen einer Projektgruppe binnen zwei Monaten zu einer einvernehmlichen Lösung kommen müssen. Jede egalitäre Gruppendiskussion in Organisationen steht unter diesem «Schatten der Hierarchie» (vgl. Scharpf 1992). Kooperation wird auch durch die implizite Androhung eines externen Eingriffs als «ultima ratio» im Falle der Nichteinigung sowie des unkooperativen Verhaltens erzwungen. Der «Schatten der Hierarchie» kann neben der strategischen Kooperation einen Freiraum für den Modus der Verständigung erwirken.

2.4 Die Durchsetzung neuer Ideen zu neuen Routinespielen

Wenn Lösungen zu organisationalen Problemen in Gruppen gefunden wurden, muss aber noch die Frage nach der Distribution des neuen Wissens in die «Rest»-Organisation beantwortet werden. Erst wenn in der Organisation neue Arbeitsroutinen, Anreizstrukturen, Produkte oder Organisationskulturen implementiert sind, kann von organisationalem Lernen gesprochen werden. Antal, Dierkes und Marz (1998) differenzieren zwei Formen: eine monozentrische und eine polyzentrische Lernform¹⁴. Die erste Form ist die Top-down-Durchsetzung neuen Wissens. Hierbei hat nur der Chef gelernt, die Mitarbeiter müssen das neue Wissen «nur» umsetzen. Die zweite Form ist eine Bottom-up-Lernform. Hier müssen alle Organisationsmitglieder lernen. In der ersten Form ist also die Produktion neuer Lösungen schon vollzogen worden. Wichtig ist dabei nicht, in welcher Form das Ergebnis zustande kommt, sondern wie es durchgesetzt wird. Ohne die Möglichkeit einer Stellungnahme müssen die Mitarbeiter das Ergebnis akzeptieren. Dabei ist zu

erwarten, dass die ungelösten Verteilungsprobleme in den Vordergrund treten. Mikropolitische Verteilungskämpfe sind die Folge. Die zweite Form entspricht dem Prinzip der überlappenden Gruppen. Hierbei wird der Lösungsprozess in Subprobleme differenziert. Eine Hauptprojektgruppe verteilt dabei Arbeitsaufgaben an Subprojektgruppen, die vor Ort eine Lösung erarbeiten. Ein Mitglied der Hauptprojektgruppe leitet diese Subeinheit und ist als Brückenglied für den Informationsfluss zu beiden Seiten verantwortlich. In dieser idealtypischen Form wird an der frühzeitigen Lösung von Verteilungsproblemen festgehalten. Die Betroffenen vor Ort sind an der Lösung beteiligt. Mögliche Verteilungsprobleme können so z.T. schon in den Gruppen kooperativ gelöst werden und werden nicht erst bei der Durchsetzung virulent.

2.5 Organisationales Lernen und Unternehmensethik

Die Debatten um organisationales Lernen und Unternehmensethik können aus beiden Richtungen zusammengeführt werden. In der einen Richtung kann der Diskurs um das organisationale Lernen durch Aspekte der Unternehmensethik angereichert werden: Welches Verhalten induziert eigentlich neue Strukturen und Anreize, in denen sich das Lernen materialisiert? Werden z.B. in einer Projektgruppe Lösungen zu Organisationsproblemen generiert, die zu neuen Routinen in der Organisation führen sollen, dann können ethische Überlegungen angestellt werden. Ein Beispiel dafür ist ein neues Lohnsystem, das das Problem der Kundenorientierung löst, aber gleichzeitig unmoralisches Handeln im Sinne der Ausbeutung von Kollegen, Mitbewerbern oder der Umwelt belohnt. Ein weiteres Beispiel: Berücksichtigt ein neu-

es Personalentwicklungsprogramm die Flexibilitätsanforderungen, aber nicht Probleme der Familien? Eine Lösung ethischer Konflikte in den beschriebenen Gruppeninteraktionen setzt die kooperative Lösung von Verteilungsproblemen voraus. Herrscht dann in der Gruppeninteraktion eine Einverständnisorientierung vor, dann ist der Geltungsanspruch der Richtigkeit problematisierbar und eine Selbstverpflichtung gegenüber einer Norm möglich. Existiert dagegen eine Verständigungsorientierung, dann kann sich immer noch auf soziale Normen verständigt werden, die auch einen Kompromiss zulassen. Ich akzeptiere die Gründe des Anderen, weil es für ihn gute Gründe sind (z.B. Geld, Zeit), die aber nicht meine eigenen Präferenzen widerspiegeln. Diese schwach-kommunikative Form lässt keine Thematisierung von Normen des eigenen Lebensentwurfs oder Normen, die ein unbedingtes moralisches Sollen beinhalten, zu. Aber eine ethische Bewertung eines Lohnsystems oder eines Personalentwicklungsprogramms ist – auch als Kompromiss – möglich. Für die Behandlung sozialer Normen im unternehmensinternen Diskurs ist die Annahme des stark-kommunikativen Handelns also nicht notwendig. Eine pragmatische Unternehmensethik kommt demnach – im Gegensatz zu der Position von Ulrich – mit einem begrifflich «abgeschwächten», dafür aber realitätsnäheren Ansatz aus.

Organisationales Lernen ist erst dann gelungen, wenn es in eine neue Routine mündet. Die Durchsetzung einer Norm wird dann in der Gesamtorganisation nicht qua kollektiver Selbstbindung, sondern qua Sanktionskapazität geregelt. Die Durchsetzung erfolgt also durch Sanktionen und Sozialisation, wie bei allen Routinen. Es muss jedoch einen Ort geben, der Raum für Reflexionen über die ethischen Implikationen der neuen Routinen gewährt. Dieser Raum ist genau durch die

Strukturmerkmale beschrieben, die kollektive Lernsituationen beim Prozess des organisationalen Lernens benötigen, nämlich kleine Gruppen, in denen keine direkten Unterstellungsverhältnisse existieren, jeder als Sachexperte anerkannt ist und metakommunikative Problematisierungen möglich sind. Unternehmensethisch ist organisationales Lernen demnach dann, wenn in dem Prozess ein Ort zur Verständigung existiert, an dem alle wichtigen Perspektiven bei einer ethischen Reflexion ausgetauscht werden. Sind neue Routinen im Innovationsspiel sowohl in einer gemeinsamen Verständigung als auch durch eine kooperative Lösung von Verteilungsproblemen erzielt und sind die neuen Routinen unter Aspekten der Unternehmensethik diskutiert worden, dann werden diese für alle beteiligten Akteure moralisch vertretbares Verhalten induzieren. Voraussetzung ist dabei natürlich, dass alle relevanten Akteure in der Organisation in der beschriebenen Form am Prozess des organisationalen Lernens teilnehmen können.

Für solch einen abgeschwächten Begriff innerbetrieblicher Diskurse gelten aber immer noch einige Grundvoraussetzungen (vgl. Matthies 1999, 54):

1. *Gleichberechtigung*: Alle betrieblichen Akteure haben das Recht, ihre Belange zum Gegenstand diskursiver Interessensabstimmungen zu erklären.
2. *Verständigungsbereitschaft*: Jeder Akteur muss den anderen Akteuren die gleichen Rechte zugestehen, die er selbst in Anspruch nimmt und die Geltungsansprüche der Wahrheit und Wahrhaftigkeit problematisieren können.
3. *«Alles auf den Tisch»*: Es darf keine inhaltlichen Tabus im Diskurs geben.

Die Gruppen, in denen kollektives Lernen stattfinden soll, das auch noch ethisch reflek-

tiert ist, brauchen demnach einen entsprechend grossen Handlungsspielraum (vgl. Minssen 1999).

Mit dem hier vorgestellten Ansatz zum organisationalen Lernen lässt sich auch die Debatte zur Unternehmensethik erweitern: In den rekonstruierten Ansätzen ergaben sich die Probleme der Macht, des Adressaten und der Durchsetzung:

1. In jedem Unternehmen bleibt ab einem gewissen Punkt die Entscheidungsfindung an die Faktoren von Macht und Herrschaft gebunden und orientiert sich nicht am herrschaftsfreien Diskurs. In dem hier diskutierten Modell des organisationalen Lernens wird dies mit Hilfe der Verteilungsspiele beschrieben. Unternehmensethik entsteht durch Argumentieren und Verhandeln. Unter den strukturellen Bedingungen, bei denen kooperative Lösungen von Verteilungsspielen möglich sind, lassen sich Interessengegensätze aufheben. Diese strukturellen Bedingungen werden in Kleingruppen erfüllt, in denen keine direkten Unterstellungsverhältnisse existieren und alle wechselseitig als Sachexperten akzeptiert werden. Bei Machtungleichheit in einer Gruppe kann Kooperation durch den «Schatten der Hierarchie» ermöglicht werden, wenn Interessenblockaden oder Ausbeutungssituationen durch einen dritten, mächtigeren Akteur situativ beendet werden. Eine Interaktionssituation mit stark-kommunikativem Handeln ist nicht notwendig, da Einigungen über soziale Normen auch im Kompromiss möglich sind. Solche Strukturen müssen jedoch (eventuell strategisch) geschaffen werden.
2. Die Adressaten der Unternehmensethik können nicht nur die Manager sein, die ihre Handlung einer Selbstbindung unterziehen. Vielmehr müssen – wie Homann

darlegt – die Handlungen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch Rahmenordnungen gesteuert werden. Auch in der Erstellung der Rahmenordnungen sollten die Mitarbeiter qua kollektivem Lernen in Kleingruppen sowie durch das Prinzip der überlappenden Gruppen einbezogen werden. In diesem Fall sind die Mitarbeiter an einem «Diskurs über die Rahmenordnung» (Homann/Pies 194, 11) bzw. deren Erstellung beteiligt. Im Idealfall wären dann sogar beide Prozesse denkbar: Eine Selbstbindung der Mitarbeiter aus Einsicht und eine Verhaltenssteuerung über Sanktionen.

3. Neue Rahmenordnungen, in denen die Ethik inkorporiert ist, müssen in der Organisation durchgesetzt werden. Im Sinne von Homann werden neue Rahmenordnungen qua Sanktionen durchgesetzt. Die Akzeptanz dieser Rahmenordnungen kann wesentlich durch Beteiligung der Mitarbeiter an der Erstellung der Rahmenordnungen erhöht werden. Das Prinzip der überlappenden Gruppen stellt dabei eine Form dar, in der zum einen viele Akteure beteiligt werden können und zum anderen Verteilungsspiele kooperativ lösbar sind. Damit wächst die Wahrscheinlichkeit, dass eine Anreizmoral entsteht, die Abwägungen aus vielen verschiedenen Blickrichtungen enthält.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass organisationales Lernen Rahmenordnungsänderung im Sinne der Unternehmensethik sein kann. Wenn ethische Lösungen durch kollektives Lernen möglich sind und kooperative Lösungen von Verteilungsproblemen erzielt werden, dann ist wahrscheinlicher, dass keine Widersprüche zwischen neuen Anreizen und moralisch erwünschtem Verhalten bestehen, da die Sichtweisen von

allen beteiligten Akteuren in gleicher Weise eingeflossen sind. Die diskutierten Faktoren des Modells zum organisationalen Lernen (Kleingruppen mit den angegebenen Strukturen, die nach dem Prinzip der überlappenden Gruppen angeordnet sind) stellen eine entsprechende Struktur zur Verfügung. Gemeinsame Normen entstehen «bottom up». Nur so kann eine gemeinsame Kultur wachsen. Bei reiner Adaption an den mächtigsten Akteur werden hingegen andere Sichtweisen nicht artikuliert, und damit ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass eine Anreizmoral geschaffen wird, die auch zu nicht erwünschtem Verhalten führt. Prinzipiell lässt sich die Anzahl der Akteure im Sinne des Stakeholder-Dialogs erweitern. Durch die Möglichkeit der Problematisierung von Zielen im kollektiven Lernen kann Unternehmensethik im engeren Wortsinne stattfinden. Eine Verständigung über das, was man gemeinsam will, d.h. was ethisch begründet werden kann, ist möglich. Durch die neuen Organisations- und Anreizstrukturen werden dabei neue Sozialisationsbedingungen für die Mitarbeiter geschaffen. Werden diese Aspekte im Prozess des organisationalen Lernens reflektiert, dann erhält wertorientiertes Management eine praktische Chance.

Anmerkungen

- 1 Einem anonymen Gutachten verdanke ich konstruktive Anregungen.
- 2 Mit Moralität wird hier also auf Normen, nicht auf eine überdauernde Persönlichkeitseigenschaft rekurriert. Normen werden auch im betrieblichen Kontext sozialisiert. Normen beziehen sich auf das wechselseitig unterstellte Selbstverständnis in einer Gruppe, das empirisch feststellbar ist (Tugendhat 1984). Zum Verhältnis von religiösen Einstellungen und moralischem Handeln in Unternehmen vgl. Schnebel (1997).
- 3 Hier wird nur auf Ansätze Bezug genommen, die Unternehmensethik für eine gestaltbare Perspektive

halten, nicht auf solche, die Unternehmensethik für Erscheinungen halten, «...die in der Form eines Geheimnisses auftreten, weil sie geheimhalten müssen, dass sie gar nicht existieren» (Luhmann 1993, 134). Zu den Vorläufern der Unternehmensethik-Diskussion im deutschen Sprachraum vgl. Bievert und Held (1987, 1989).

- 4 Ursprünglich definierte Habermas die Verständigungsorientierung als Handlungsorientierung, in der sich Personen auf gemeinsame Handlungsziele konsensual einigten, indem jederzeit alle erhobenen Geltungsansprüche metakommunikativ problematisiert werden konnten (vgl. Abschnitt 2.2).
- 5 Dennoch ist natürlich denkbar, dass ein Mitarbeiter aus Selbstverpflichtung einer Norm gegenüber die Ressourcen schonen und den Akkord nicht erfüllt. Dies ist aber der organisationstheoretisch uninteressante Fall.
- 6 Die Verknüpfung von organisationalem Lernen und Innovationsprozessen, als Veränderung von Strukturen und Anreizen, deckt nur einen Teil des Bedeutungsinns von Innovation ab - allerdings einen sehr wichtigen Teil. So ist zu bedenken, dass z.B. die Einführung eines neuen Produktes auch zu Veränderung auf der Ablauf- und Strukturebene führt.
- 7 Individuelles Lernen wird in der traditionellen Lernpsychologie bekanntlich durch drei verschiedene Konzepte charakterisiert (vgl. u.a. Léfrancois 1986): (1) Das klassische Konditionieren: Die Arbeiten der frühen Behavioristen (Pawlow, Watson, Guthrie, Thorndike u.a.), in denen ein unkonditionierter Stimulus durch einen konditionierten Stimulus ersetzt wird, der die selbe Reaktion hervorruft, sind kaum auf den hier betrachteten Kontext zu übertragen; (2) das operante Konditionieren und (3) das Lernen am Modell. Das Lernen nach den Ansätzen zwei und drei stellt in der klassischen Unternehmensorganisation sicherlich die häufigsten Formen des Lernens dar. Die Struktur der Arbeitsorganisation prägt eine Arbeitskultur, in der Vorstellungen über Handlungen tradiert werden, die zu einer «gelungenen» Karriere führen sollen. Die Lernmodelle eins bis drei beschreiben jedoch ausschliesslich individuelle Lernformen. Diese eignen sich besonders zum Lernen bei Routineaufgaben, nicht jedoch zur Lösung von komplexen Problemen. Dazu sind Formen des kollektiven Lernens notwendig (Wilkesmann 1999).
- 8 Solche Kleingruppen ermöglichen nicht nur die Weitergabe von explizitem, sondern auch von implizitem Wissen. Explizites Wissen ist Verstandeswissen, es lässt sich in formaler Sprache ausdrücken und weitergeben. Implizites Wissen dagegen ist persönliches, kontextspezifisches, analoges Erfahrungswissen. Es kann nicht formalisiert und präzise kommuniziert werden (vgl. Nonaka und Takeuchi 1997). Zur

Weitergabe von implizitem Wissen (Sozialisierung) bedarf es einer gemeinsamen Praxis, wie sie in Arbeitsgruppen anzutreffen ist. Alle Lernformen, die implizites Wissen betreffen, sind in Kleingruppen möglich. Aus Platzgründen bleiben jedoch die Lernformen Sozialisation und Internalisierung («learning by doing») hier unberücksichtigt.

- 9 Zur Weiterentwicklung vgl. das 4-Ohren-Modell nach Schulz von Thun (1989) oder die TZI nach Cohn (1994); vgl. auch Delhees (1994).
- 10 Diese können sich sowohl auf die soziale als auch auf die subjektive Welt beziehen und damit den Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit oder der Richtigkeit betreffen, was aus methodischen Gründen nicht differenzierter operationalisiert werden konnte.
- 11 Die Besonderheit des illokutionären Sprechakts besteht in der Stabilisierungsleistung der sozialen Beziehung. Der Hörer wird motiviert, das Sprechangebot des Sprechers anzunehmen und dadurch eine rational motivierte Bindung zum Sprecher aufzunehmen (vgl. Habermas 1981 Bd. 1, 376). Damit liegt die intrinsische Motivations- und Bindungsleistung der Interaktion im Gebrauch der illokutionären Sprechakte begründet.
- 12 In diesem Kontext ist die Geschlechterfrage zu berücksichtigen: Frauen zeigen im betrieblichen Kontext einen anderen Interaktionsstil als Männer (Cowan/Wilcox/Nykodym 1990; Tannen 1995).
- 13 Nach Crozier und Friedberg (1993) existieren folgende innerbetriebliche Machtquellen: Verfügung über Expertenwissen, Kontrolle über Austausch zwischen Organisation und Umwelt, Informationsflüsse inhaltlich und/oder quantitativ zu manipulieren sowie die Regeln in Organisationen.
- 14 In beiden Formen spielt die interne Unternehmenskommunikation eine wichtige Rolle (Wilkesmann 2000b).

Literaturhinweise

Antal, A. B./Dierkes, M./Marz, L. (1998): Implizite Theorien des Organisationslernens, in: Albach, H./Dierkes, M./Antal, A. B./Vaillant, K. (Hrsg.): Organisationslernen - institutionelle und kulturelle Dimensionen, Berlin, S. 497-522.

Argyris, C./Schön, D. A. (1978): Organizational learning: A theory of action perspective, Reading/Mass.

Bahn Müller, R./Salm, R. (Hrsg.) (1996): Intelligenter, nicht härter arbeiten? Gruppenarbeit und betriebliche Gestaltungspolitik, Hamburg.

Bievert, B./Held, M. (Hrsg.) (1989): Ethische Grundlagen ökonomischer Theorie, Frankfurt/Main.

Bievert, B./Held, M. (Hrsg.) (1987): Ökonomische Theorie und Ethik, Frankfurt/Main.

Cohn, R. C. (1994): Gucklöcher - Zur Lebensgeschichte von TZI und Ruth C. Cohn, in: Gruppendynamik, 25. Jg., S. 345-370.

Coleman, J. S. (1990): Foundations of social theory, Cambridge.

Cowan, K. M./Wilcox, J. R./Nykodym, N. (1990): A comparative analysis of female - male communication style as a function of organizational level, in: Communication, Jg. 15, S. 291-306.

Crozier, M./Friedberg, E. (1993): Die Zwänge kollektiven Handelns - Über Macht und Organisation, Frankfurt/Main.

Delhees, K. H. (1994): Soziale Kommunikation, Opladen.

Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational learning: Implications for organizational design, in: Research in Organizational Behavior, 1. Jg., S. 75-123.

Elster, J./Roemer, J. E. (Ed.) (1991): Interpersonal comparisons of well-being, Cambridge.

Gaertner, W. (Hrsg.) (1998): Wirtschaftsethische Perspektiven IV, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 228/IV, Berlin.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1 und 2, Frankfurt/Main.

Habermas, J. (1999): Wahrheit und Rechtfertigung, Frankfurt/Main.

Habermas, J. (1999a): Wahrheit und Rechtfertigung. Zu Richard Rortys pragmatischer Wende, in: Habermas, J. (1999): Wahrheit und Rechtfertigung, Frankfurt/Main, S. 230-270.

Habermas, J. (1999b): Rationalität der Verständigung. Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität, in: Habermas, J. (1999): Wahrheit und Rechtfertigung, Frankfurt/Main, S. 102-137.

Hanft, A. (1996): Organisationales Lernen und Macht, in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.): Wissensmanagement - Managementforschung 6, Berlin, S. 83-132.

Hedberg, B. (1981): How organizations learn and unlearn, in: Nystrom, P. C./Starbuck, W. H. (Hrsg.): Handbook for organizational design, Oxford, S. 3-27.

Homann, K. (1990): Strategische Rationalität, kommunikative Rationalität und die Grenze der ökonomischen Vernunft, in: Ulrich, P. (Hrsg.) (1990): Auf der Suche nach einer modernen Wirtschaftsethik, Bern, S. 103-120.

Homann, K. (1998): Normativität angesichts systemischer Sozial- und Denkstrukturen, in: Gaertner, W. (Hrsg.) (1998): Wirtschaftsethische Perspektiven IV, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 228/IV, Berlin, S. 17-50.

Homann, K./Blome-Drees, F. (1992): Wirtschafts- und Unternehmensethik, Göttingen.

Homann, K./Pies, I. (1994): Wirtschaftsethik in der Moderne, in: Ethik und Sozialwissenschaft, 5. Jg., S. 3-12.

Koch, S./Mandl, H. (1999): Wissensmanagement - An-

- wendungsfelder und Instrumente für die Praxis, Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsbericht 103, München.
- Lefrançois, G.R.* (1986): Psychologie des Lernens, Berlin, Heidelberg.
- Levine, J.M./Resnick, L.B./Higgins, E.T.* (1993): Social foundations of cognition, in: Annual Review of Psychology, Jg. 44, S. 585–612.
- Luhmann, N.* (1993): Wirtschaftsethik – als Ethik?, in: Wieland, J. (Hrsg.) (1993): Wirtschaftsethik und Theorie der Gesellschaft, Frankfurt/Main, S. 134–147.
- Matthies, H.* (1999): Diskurs im Betrieb – Möglichkeiten und Grenzen einer konsensorientierten Gestaltung des Arbeitsverhältnisses, Opladen.
- Miller, M.* (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie, Frankfurt/Main.
- Minssen, H.* (1999): Von der Hierarchie zum Diskurs? Die Zumutung der Selbstregulation, München et al.
- Mohr, M.O.* (1999): Mikropolitik und Moral. Die Bedeutung persönlicher Macht für eine Ethik in Unternehmen, Frankfurt/Main.
- Nonaka, I./Takeuchi, H.* (1997): Die Organisation des Wissens, Frankfurt/Main.
- Oberschulte, H.* (1996): Organisatorische Intelligenz – ein Vorschlag zur Konzeptdifferenzierung, in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.) (1996): Wissensmanagement – Managementforschung 6, Berlin, S. 4T–82.
- Ortmann, G.* (Hrsg.) (1995): Die Formen der Produktion, Frankfurt/Main.
- Ortmann, G./Becker, A.* (1995): Management und Mikropolitik. Ein strukturtheoretischer Ansatz, in: Ortmann, G. (Hrsg.) (1995): Die Formen der Produktion, Frankfurt/Main, S. 43–80.
- Pawlowsky, P.* (1992): Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen, in: Staehle, W. H./Conrad, P. (Hrsg.) (1992): Managementforschung 2, Berlin, S. 177–238.
- Probst, G.J.B./Romhardt, K.* (1999): Bausteine des Wissensmanagements – ein praxisorientierter Ansatz. Ein integriertes Modell des Wissensmanagements, Unveröffentlichtes MS.
- Scharpf, F.W.* (1992): Koordination durch Verhandlungssysteme: Analytische Konzepte und institutionelle Lösungen, in: Benz, A./Scharpf, F.W./Zintel, R. (Hrsg.) (1992): Horizontale Politikverflechtung, Frankfurt/Main, S. 51–96.
- Schnebel, E.* (1997): Management – Werte – Organisation. Ethische Aufgaben im Management der Industrie, Opladen.
- Schreyögg, G./Conrad, P.* (Hrsg.) (1996): Wissensmanagement – Managementforschung 6, Berlin.
- Schulz von Thun, F.* (1989): Miteinander reden, Reinbek
- Searle, J. R.* (1983): Sprechakte, Frankfurt/Main.
- Steinmann, H./Löh, A.* (1994): Grundlagen der Unternehmensethik, Stuttgart.
- Steinmann, H./Löh, A.* (1995): Unternehmensethik als Ordnungselement in der Marktwirtschaft, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Heft 2/1995, S. 143–174.
- Tannen, D.* (1995): Job-Talk, Hamburg.
- Tugendhat, E.* (1984): Probleme der Ethik, Stuttgart.
- Ulrich, P.* (Hrsg.) (1990): Auf der Suche nach einer modernen Wirtschaftsethik, Bern.
- Ulrich, P.* (1986): Transformation der ökonomischen Vernunft, Bern.
- Ulrich, P.* (1990): Wirtschaftsethik auf der Suche nach der verlorenen ökonomischen Vernunft, in: Ulrich, P. (Hrsg.) (1990): Auf der Suche nach einer modernen Wirtschaftsethik, Bern, S. 179–226.
- Ulrich, P.* (1998): Integrative Wirtschaftsethik, 2. Aufl., Bern.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.* (1982): Menschliche Kommunikation, Bern.
- Weber, W.G.* (1997): Analyse von Gruppenarbeit – Kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen, Bern.
- Wieland, J.* (Hrsg.) (1993): Wirtschaftsethik und Theorie der Gesellschaft, Frankfurt/Main.
- Wieland, J.* (1993): Die Ethik der Wirtschaft als Problem lokaler und konstitutioneller Gerechtigkeit, in: Wieland, J. (Hrsg.) (1993): Wirtschaftsethik und Theorie der Gesellschaft, Frankfurt/Main, S. 7–31.
- Wiesenthal, H.* (1995): Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen: Literaturreport und Ergänzungsvorschlag, in: Zeitschrift für Soziologie, 24. Jg., S. 137–155.
- Wilkesmann, U.* (1994): Zur Logik des Handelns in betrieblichen Arbeitsgruppen, Opladen.
- Wilkesmann, U.* (1999): Lernen in Organisationen – Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen, Frankfurt/Main.
- Wilkesmann, U.* (2000a): Kollektives Lernen in Organisationen – am Beispiel von Projektgruppen, in: Clermont, A./Schmeisser, W./Krimphove, D. (Hrsg.) (2000): Personalführung und Organisation, München, S. 295–312.
- Wilkesmann, U.* (2000b): Die Anforderungen an die interne Unternehmenskommunikation in neuen Organisationskonzepten, in: Publizistik – Vierteljahreshfte für Kommunikationsforschung, Heft 3/2000 (i.E.).
- Wilkesmann, U./Piorr, R./Taubert, R.* (2000): Konfliktarenen im Unternehmen – am Beispiel des Co-Managements, in: Clermont, A./Schmeisser, W./Krimphove, D. (Hrsg.) (2000): Personalführung und Organisation, München, S. 715–730.

Uwe Wilkesmann, PD Dr., Privatdozent an der Fakultät für Sozialwissenschaft, Sektion für Sozialpsychologie, der Ruhr-Universität Bochum. Promotion über Gruppenarbeit, Habilitation über organisationales Lernen, Arbeitsgebiete: Organisationsforschung, Interaktionsforschung, Organisationsberatung, Sozialpsychologie der Gruppe.

Anschrift: PD Dr. Uwe Wilkesmann, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, GB 04/146, D-44780 Bochum, E-Mail: Uwe.Wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de