

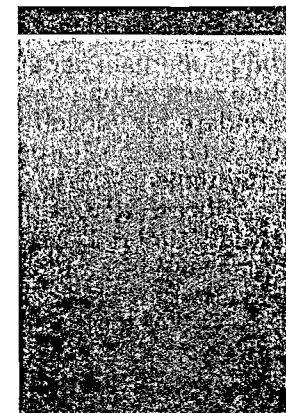
Hochschulwesen  
Wissenschaft und Praxis

**HSW**

Anke Hanft (Hrsg.)

# Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Luchterhand



## Leistungsanreize

### *Uwe Wilkesmann*

Leistungsanreize sollen Mitarbeiter zu einem bestimmten Verhalten bewegen. Um die Begriffe **Motivation** und **Anreiz** bestimmen zu können, müssen zuvor die Begriffe des **Motivs** und des **Motivierungspotenzials** eingeführt werden. Motive werden als überdauernde Dispositionen von Individuen definiert. Neben einem Anschluss-, Macht-, Neugier- und Aggressivitätsmotiv wird auch ein Leistungsmotiv unterstellt. Solche Inhaltsklassen von Motiven können sich natürlich zwischen Kulturen oder Epochen unterscheiden. Motive sind aber nicht in jeder Situation aktivierbar. Arbeitstätigkeiten lassen sich danach differenzieren, inwieweit sie Möglichkeiten zur Entfaltung bestimmter Motivziele bieten. Das Anschlussmotiv kann nur dann befriedigt werden, wenn ich in sozialen Zusammenhängen mit anderen Personen arbeite, nicht aber, wenn ich alleine im Urwald Pflanzen erforsche. Ein hohes leistungsthematisches Motivierungspotenzial besitzen nur solche Arbeitstätigkeiten, die den Akteuren einen großen Handlungsspielraum ermöglichen.

Ein in der Psychologie weit verbreitetes Modell zur Erklärung der Entwicklung von Handlungszielen benutzt die Grundbegriffe Erwartung und Wert. Aus Erwartung und Wert ergibt sich die Handlungsmotivation. Es handelt sich dabei um individuelle Erwartungen, welche Zielzustände herbeigeführt werden können. Die Zielzustände müssen jedoch für das jeweilige Individuum einen Wert haben, um zu dieser Handlung zu motivieren. Es muss sich für das Individuum

lohnem, das Ziel zu erreichen. Diese »Bekräftigung« wird auch Anreiz genannt (Heckhausen 1989, S. 133). Anreize bezeichnen also einen Aufforderungscharakter für eine bestimmte Handlung. Ein Anreiz ist für einen Akteur nur dann interessant, wenn er mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch als Folge des selbst beeinflussbaren Handlungsergebnisses zu erwarten ist. Ein junger Nachwuchswissenschaftler strengt sich nur dann an, wenn er es für wahrscheinlich hält, dass seine vielen Veröffentlichungen, die vielen Drittmittelprojekte und seine didaktisch durchkonzipierten Lehrveranstaltungen auch zu einem Ruf auf eine Professur führen werden.

Für die Arbeit in Bildungsorganisationen ist die Unterscheidung zwischen **intrinsic** und **extrinsic** Motivation wichtig. Traditionell wird in diesem Bereich besonders auf intrinsische Motivation gesetzt, da z. B. Forschungsarbeit schwer zu beobachten ist und deswegen nur schwer durch Indikatoren erfasst werden kann. Intrinsisch meint, dass ein Verhalten »von innen heraus«, extrinsisch, dass es »von außen« motiviert ist. Nach Heckhausen (Heckhausen 1989, S. 459) gilt eine Handlung dann als intrinsisch motiviert, »wenn Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen; mit anderen Worten, wenn das Ziel gleichthematisch mit dem Handeln ist, so daß dieses um seiner eigenen Thematik willen erfolgt. So ist z. B. Leistungshandeln intrinsisch, wenn es nur um des zu erzielenden Leistungsergebnisses willen unternommen wird, weil damit die Aufgabe gelöst ist oder die eigene Tüchtigkeit einer Selbstbewertung unterzogen werden kann«. Damit definiert Heckhausen den Begriff intrinsische Motivation über die Gleichsetzung von Weg und Ziel. Ein Akteur ist intrinsisch motiviert, wenn ihm etwas Spaß macht. Mit dieser Definition baut Heckhausen auf den attributionstheoretischen Konzepten der intrinsischen Motivation nach Deci auf. Danach ist für die intrinsische Motivation entscheidend, dass der Akteur sein Handeln als selbstbestimmt empfindet. Wird nämlich das Ergebnis externalen Ursachen zugeschrieben oder die Handlung weniger aus freien Stücken, sondern auf Grund externaler Handlungsfolgen wie Belohnung und Bestrafung begangen, so empfinden die Akteure die Handlung als extrinsisch motiviert. Im universitären Bereich ist durch den großen Handlungsspielraum der Professoren eine Attribution wahrscheinlich, die die Tätigkeit als intrinsisch klassifiziert, wenn bei den Personen ein Leistungsmotiv vorliegt, das aktiviert werden kann.

Die Attribuierung, die eine Handlung als selbstbestimmt charakterisiert, kann sich durch Einführung einer extrinsischen Belohnung ändern. Externe Anreize können Geld, Karriere, Lob, betriebliche Sonderleistungen etc. sein. Externe Anreize können die intrinsische Motivation verstärken, aber auch zerstören. Die Diskussion um diesen Verdrängungseffekt ist zu einem vorläufigen Abschluss gelangt und lässt sich in folgender Aussage zusammenfassen (vgl. Frey 1997): Externe Eingriffe verdrängen die intrinsische Motivation, wenn das Individuum sie als kontrollierend wahrnimmt. Die externen Anreize können jedoch auch die intrinsische Motivation verstärken, nämlich dann, wenn sie als unterstützend wahrgenommen werden. Ob Leistungsbestandteile im Lohn als

Kontrolle oder Belohnung wahrgenommen werden, ist wahrscheinlich auch eine Frage der Persönlichkeit (Kaschube/Rosenstiel 2000).

Der wohl wichtigste extrinsische Anreiz bei lohnabhängigen Beschäftigungen ist das Geld. Folgende Grundlohnarten existieren:

- Der reine Zeitlohn ist eine feste Vergütung für eine festgelegte Zeiteinheit. Die Lohnhöhe ist unabhängig von der erbrachten Leistung. Der Zeitlohn mit Leistungsbewertung enthält auch einen leistungsabhängigen Lohnanteil, der entweder als fixe Leistungszulage gezahlt oder durch Leistungsbeurteilung ermittelt wird. In der Leistungsbewertung findet eine vermittelte, mittelfristige Bewertung des Outputs statt. Wird der Zeitlohn mit dem Senioritätsprinzip verbunden, kann dies als Belohnung für vorausgegangene Bildungsinvestitionen interpretiert werden. Der Zeitlohn bietet sich bei den Produktionsbedingungen an, in denen hohe Qualität gefordert wird, der Output nur sehr schwer zu bewerten ist, die Arbeit vielgestaltig ist, Gefahren bei zu hohem Arbeitstempo auftreten, und wenn der Output nicht direkt durch das Verhalten der Akteure beeinflussbar ist. Ein weiteres Argument für den Zeitlohn sind die geringen Kosten der Ermittlung der Lohnhöhe.
- Der Akkordlohn setzt voraus, dass die Arbeit akkordfähig ist, d.h. der Arbeitsablauf muss bekannt und wiederholbar sein, er muss mengenmäßig genau erfasst werden können und ein hohes Arbeitstempo muss mit Produktqualität, Vermeidung von Unfällen und gesundheitlichen Schäden vereinbar sein. Akkordreif ist die Arbeit dann, wenn sie akkordfähig ist und das Produktionsverfahren lange Zeit gleich bleibt. Voraussetzungen, die in Bildungsorganisationen alle nicht gegeben sind.
- Beim Prämienlohn wird für ein bestimmtes Verhalten eine Prämie zusätzlich zum Grundlohn bezahlt. Der Prämienlohn lässt sich sehr flexibel einsetzen, da er durch sehr unterschiedliche Bezugsgrößen fundiert werden kann. Viele Vorschläge zur Reform der Professorenbesoldung fordern verschiedene Arten von Prämien (→ Hochschuldienstrecht).

Bisher existiert im deutschen Hochschulwesen ein Zeitlohn mit Senioritätszulage (sowie Orts- und Familienzulagen). Leistungszulagen kann ein Professor bisher nur über weitere Berufungen erzielen. In der Literatur werden folgende Probleme der deutschen Professorenbesoldung herausgestellt:

- das Senioritätsprinzip (das Alter wird belohnt);
- das Besserstellungsverbot (die Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes müssen alle gleich behandelt werden);
- keine Leistungsanreize (keine monetären Anreize für Forschung und Lehre);
- Verhinderung der Übergänge zwischen Wirtschaft und Wissenschaft (insbesondere wegen der Altersversorgung).

Vorschläge zur Neugestaltung des Professorenentgeltes lehnen sich alle mehr oder weniger eng an den Vorschlag der Hochschulrektorenkonferenz an (HRK 1998, vgl. auch Müller-Böling 2000): Es soll einen festen Zeitlohn ohne Besoldungsgruppen und Alterszulagen mit leistungsabhängigen Prämien geben (→ Hochschuldienstrecht).

Neben dem festen Grundgehalt sollen durch variable Prämien die Aktivitäten in der Forschung und Lehre honoriert werden. Außerdem sollen durch eine fixe Prämie Strukturaktoren (z. B. Abwerbung aus der Wirtschaft) und Reputation der Einzelperson (z. B. Leibniz-Preisträger) berücksichtigt werden. Bei den variablen Prämien ist allerdings die Frage der Indikatoren wichtig, denn sie entscheiden letztendlich darüber, was für ein Verhalten genau belohnt wird: Sind es – einfach zu messende – quantitative Faktoren, wie Betrag der eingeworbenen Drittmittel pro Jahr, Anzahl der Studierenden im Grundstudium, der Absolventen, Promoventen und Habilitanten pro Jahr oder – aufwändig zu erfassende – qualitative Indikatoren, wie Qualität der Lehre (gemessen über Lehrevaluation) und Qualität der Forschung (gemessen über Forschungsevaluation). Auch Zulagen für die Übernahme von Ämtern in der Selbstverwaltung (Dekan, Rektor) sollen weiterhin mit einer Prämie belohnt werden, ebenso ist die Erfüllung von → Zielvereinbarungen als Prämiengrundlage denkbar.

Bei den Tätigkeiten eines Hochschullehrers handelt es sich um multi-task-Aufgaben. Es sind Tätigkeiten in der Lehre, Forschung und Selbstverwaltung zu erbringen. Die Aufgaben in Lehre und Selbstverwaltung sind zudem häufig in Gruppenarbeitsstrukturen zu erledigen. Wenn Hochschullehrer mit Leistungslohnanteilen honoriert werden sollen, dann können mehrere Probleme auftreten:

- Es wird immer nur eine bzw. wenige Handlungen aus dem Aufgabenspektrum belohnt. Es kann deshalb zu Dysfunktionalitäten kommen. Wird z. B. der quantitative Faktor »Anzahl der Absolventen« als Indikator für Leistungsmessung genommen, so wird die Handlung belohnt, möglichst viele Studierende durch das Examen zu schleusen – egal wie. Wird der Indikator »Anzahl der Studierenden im Grundstudium« genommen, dann wird durch Pflichtveranstaltungsregelungen jeder Hochschullehrer alle Studierenden an seine Veranstaltungen binden. Werden Zulagen für die Übernahme des Dekanatsdienstes gewährt, ist zu fragen, warum nicht auch Gutachtertätigkeiten sowie alle Kommissionsmitgliedschaften belohnt werden. Wenn für die Indikatorbildung alle Tätigkeiten des Hochschullehrers aufgelistet werden, dann ist keine Anreizwirkung für eine Handlung mehr gegeben: Egal was getan wird, eine Belohnung erfolgt immer.
- Die quantitativen Faktoren können natürlich durch qualitative Faktoren ergänzt werden. Bei Lehr- und Forschungsevaluationen treten jedoch sehr hohe Transaktionskosten auf. Je besser z. B. die Lehre evaluiert wird, desto teurer wird das Verfahren. Außerdem besteht die Gefahr des Aufbaus einer eigenen Bürokratie.
- In der Praxis haben die Hochschulen die Indikatoren bisher selbst festgelegt, d.h. die Bewerteten entwickeln die Regeln selbst, nach denen sie bewertet werden (vgl. Wenig 2000). Damit können die mikropolitischen Verteilungskämpfe in den Hochschulen zunehmen.

Es ist also genau zu überlegen, welche Handlung durch welchen Anreiz belohnt werden soll sowie welche alternative Handlung dadurch bestraft wird. Für

Nachwuchswissenschaftler wird eine leistungsorientierte Entlohnung auch nur dann attraktiv sein, wenn ein ähnliches Niveau erreicht wird wie auf außeruniversitären Karrierewegen.

Die Leistungsmotivation bei den multi-task-Aufgaben in Forschung und Lehre werden hauptsächlich über intrinsische Motivation und Karriereerwartung sichergestellt. Die Arbeit muss Spaß machen und erfolgt in Hinblick auf einen möglichen Ruf als Professor. Auch nach einem Ruf können weitere Karriereoptionen existieren. Der extrinsische Anreiz der Karriere spricht viele Handlungsbereiche aus dem Tätigkeitsfeld eines Hochschullehrers an und ist zu vergleichsweise geringen Transaktionskosten zu haben. Voraussetzung ist dabei, dass die Akteure eine hohe Zusammenhangswahrscheinlichkeit zwischen Handlungsfolge (hohe Leistung) und Anreizeintritt (Karriere) wahrnehmen. In diesem Falle ist auch keine Zerstörung der intrinsischen Motivation durch extrinsische Anreize zu erwarten.

Um die Karriere zu beschleunigen, wird in letzter Zeit die Frage der Verkürzung bis zur Erreichung einer Professur diskutiert, und zwar in der Alternative von Habilitation versus Assistenzprofessur (→ Hochschuldienstrecht). Letztere soll den Karriereweg beschleunigen und jungen Wissenschaftlern früher ein eigenständiges Forschen und Lehren ermöglichen. Ob sich dies durchsetzt, hängt vermutlich auch von Angebot (an habilitierten Bewerbern) und Nachfrage (nach unbefristeten Professuren) ab. Soll die Karriere als Anreiz eingesetzt werden, darf sie sich auch nicht ausschließlich auf einen einzigen Karriereschritt beziehen, nämlich den Ruf auf eine Professur.

Als zusätzlicher Anreiz können – wie es in Nordrhein-Westfalen geschieht – die Sachmittel nach Leistungskriterien vergeben werden: Das Ministerium weist den Hochschulen die Sachmittel nach den Parametern Stellen des wissenschaftlichen Personals, Anzahl der Studierenden im Grundstudium, Anzahl der Absolventen, Höhe der Drittmittel und Anzahl der Promotionen zu. Die einzelnen Hochschulen können aber andere Parameter bei der internen Weitergabe der Mittel anwenden. Ob dies von den Professoren allerdings als Anreiz wahrgenommen wird, ist bisher eine empirisch noch nicht beantwortete Frage.

#### Literatur:

- Frey, B. S.: Markt und Motivation. München 1997.  
 Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Berlin u. a. 1989 (2. Aufl.).  
 HRK (Plenum der 168. Hochschulrektorenkonferenz 1998): Zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Heft 8/1998, Bonn.  
 Kaschube, J./Rosenstiel, L. von: Motivation von Führungskräften durch leistungsorientierte Bezahlung. In: Zeitschrift Führung und Organisation, 69. Jg., 2000, S. 70-76.  
 Müller-Böling, D.: Die entfesselte Hochschule. Gütersloh 2000.  
 Wenig, A.: Die Besoldung der Professoren. In: List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik, 26. Jg., Heft 1, 2000, S. 1-15.

**WWW-Adressen:**

[www.forschung-und-lehre.de](http://www.forschung-und-lehre.de)  
[www.che.de](http://www.che.de)

**Angaben zum Autor:**

*PD Dr. Uwe Wilkesmann*  
Hochschuldozent an der Fakultät für Sozialwissenschaft (Sektion für Sozialpsychologie) der Ruhr-Universität Bochum  
GB 04/146  
44780 Bochum  
Tel.: +49 23 43 22 54 16  
Email: [Uwe.Wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de](mailto:Uwe.Wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de)  
Homepage: [www.Uwe-Wilkesmann.de](http://www.Uwe-Wilkesmann.de)

Uwe Wilkesmann

Viele berufliche Aktivitäten von Akteuren im Bildungssektor sind nicht durch formale Organisationsregeln vorgeschrieben, sondern werden mit Kollegen in losen Strukturen geregelt. Dabei arbeiten die relevanten Kollegen häufig in anderen Organisationen. Diese Kontakte sind für viele Akteure wichtiger als Kontakte innerhalb der eigenen Organisation. Fachgruppen oder Berufsverbände sind Beispiele für solche mehr oder weniger institutionalisierten Netzwerke.

Unter dem Begriff Netzwerke werden in der Literatur unterschiedliche Sachverhalte subsumiert. Vier unterschiedliche Bedeutungsinhalte des Begriffs lassen sich differenzieren:

- Netzwerke als Steuerungskategorie: Unter diese Kategorie lassen sich alle die Ansätze subsumieren, die Netzwerke als eine eigenständige Steuerungsform zwischen Markt und Hierarchie beschreiben. Netzwerke enthalten sowohl Elemente des Marktes als auch der Hierarchie. In Netzwerken treffen sich autonome Akteure (wie auf dem Markt) und koordinieren ihr Handeln zu gemeinsamen Zielen (so können sie wie Organisationen handeln). In der Literatur werden darunter hauptsächlich feste Kooperationsbeziehungen zwischen Unternehmen gefasst.
- Netzwerke als Verhandlungssystem: Diese Form ist aus den politischen Konfliktmanagement-Techniken bekannt (z. B. bei Umweltmediation). Hier treffen sich Agenten verschiedener Korporationen, um in face-to-face-Interaktionssituationen Kompromisse bei schwierigen Problemlösungsfällen mit der Hilfe eines Moderators zu erzielen.

- Netzwerke als methodische Kategorie: Die Netzwerkanalyse stellt mittlerweile ein ausgefeiltes methodisches Instrumentarium für sozialwissenschaftliche Beziehungsanalysen dar. Mit deren Hilfe lassen sich die wechselseitigen Austauschbeziehungen zwischen Akteuren analysieren. Machtdifferenz, Dichte und Richtung der Austauschbeziehungen sowie die Position eines Akteurs im Netzwerk sind Beispiele für Untersuchungskategorien.
- Netzwerke als Interaktionsstrukturen in Organisationen: Netzwerke lassen sich auch als Interaktionsstrukturen in (sowie zwischen) Organisationen definieren. Damit lassen sich Organisationsstrukturen unabhängig von den klassischen Kategorien Linie, Stab und Matrix beschreiben. Außerdem lösen sich die Organisationsgrenzen immer weiter auf, so dass relevante Interaktionsbeziehungen gerade auch über die Organisationsgrenzen hinaus reichen (Wilkesmann 2000). Dies war z. B. in Hochschulen immer schon gegeben: Nicht die Fakultätskollegen sind die fachlichen Ansprechpartner eines Hochschullehrers, sondern die Kollegen an anderen Universitäten, die zu gleichen oder ähnlichen Themen arbeiten.

Der Kernpunkt aller Netzwerkansätze ist die Hypothese eines Zusammenhangs zwischen der Struktur des Netzwerkes und des Ergebnisses der Interaktion bzw. des Austausches (vgl. Knoke/Kuklinski 1982, S. 13). Es wird damit eine Beziehung zwischen der Netzwerkstruktur und dem »Inhalt« des Netzwerkes hergestellt.

Grundsätzlich lassen sich in der Netzwerkanalyse zwei Ebenen unterscheiden: Die **Struktur** des Netzwerkes und der Inhalt der Beziehungen. Nach Knoke und Kuklinski (1982) kann der Inhalt der Relation in physischen und symbolischen Medien, in verbaler Kommunikation oder in emotionaler Interaktion bestehen.

Als die wichtigsten Strukturmerkmale eines Netzwerkes lassen sich Folgende nennen:

1. Die Homogenität bzw. Heterogenität eines Netzwerkes und dessen soziale Schließung, operationalisiert als die Anzahl der Cliques (Zonen mit dichter Interaktion) in einem Netzwerk;
2. die Anzahl der Akteure;
3. die Intensität der Interaktionsrelation;
4. die Machtrelation zwischen den Akteuren;
5. die Dauer bzw. Institutionalisierung des Netzwerkes.

Eines der zentralen Strukturmerkmale von Netzwerken ist die Macht, die exemplarisch für die Strukturmerkmale im Folgenden etwas genauer dargestellt werden soll. Die Macht eines Akteurs ist nach Coleman definiert als die Kontrolle über Ressourcen und Ereignisse, an denen andere Netzwerkmitglieder Interesse haben. (Coleman 1990, S. 381 ff). Nach Coleman ist die Macht (P) eines Akteurs<sub>c</sub> als das Interesse von Alter (Akteur<sub>i</sub>) an einem Ereignis<sub>i</sub> definiert (x<sub>i</sub>), über dessen Ressource (oder das dadurch bestimmte Ereignis)<sub>i</sub> Ego (Akteur<sub>c</sub>) die Kontrolle besitzt:

$$P_{ej} = \sum_{i=1}^m x_{ji} c_{ei}$$

In *Colemans* Modell wird die Angebotsstruktur nicht reflektiert. *Karen Cook* (vgl. u. a. *Yamagishi/Gillmore/Cook* 1988) geht über *Colemans* Ansatz hinaus, in dem sie die Angebotsstruktur (Monopol – Oligopol – Polypol) und die Entfernung zur Quelle der Ressource für Alter einbezieht. Die Macht Egos wird damit von seiner Stellung im Netzwerk abhängig. Die Stellung entscheidet über die Entfernung zur Quelle der Ressource und über die Möglichkeit alternativer Bezugsquellen.

Nach *Cook* lassen sich positive und negative Netzwerke unterscheiden. Eine positive Verknüpfung der zwei Relationen A-B und B-C der Akteure A, B und C existiert dann, wenn C in Austausch mit A über B treten kann. Diese beiden Relationen sind dann negativ verknüpft, wenn der Austausch zwischen A und B in Konkurrenz zu einem Austausch zwischen B und C tritt. In der Realität umfassen Netzwerke sowohl positive als auch negative Relationen.

In rein positiven Netzwerken kann jeder Akteur einen bestimmten Ressourcentyp nur von einem anderen Akteur beziehen. Die Knappheit einer Ressource hängt somit auch von der Stellung innerhalb des Netzwerkes ab, und wer wiederum die knappste Ressource an einem Punkt im Netzwerk kontrolliert, hat die meiste Macht an diesem Punkt. Die Knappheit einer Ressource an einem bestimmten Punkt im Netzwerk ist von der Distanz zur Quelle der Ressource bestimmt. Die Distanz wird in der Pfaddistanz, d. h. in der Anzahl der Akteure bis zur Quelle gemessen, die als »Zwischenhändler« auftreten.

In rein negativ verknüpften Netzwerken bestimmt die Verfügbarkeit von Ressourcen durch alternative Austauschrelationen die Verteilung der Macht. Alternative Bezugsquellen brechen hier die Monopolsituation der Ressourcenanbieter auf. In negativ verbundenen Netzwerken kann bei Konkurrenz die eigene Verhandlungsmacht jedoch durch Spezialisierung, Erweiterung des Tauschnetzwerkes oder durch eine Koalition der Schwachen gegen die Starken erhöht werden (*Kappelhoff* 1993, S. 85).

Je mächtiger ein Akteur durch seine Position im Netzwerk ist, d. h. je näher er an der Quelle der relevanten Ressource im Netzwerk sitzt und je weniger die anderen Mitglieder die Möglichkeit einer alternativen Bezugsquelle besitzen, desto eher kann er seine Verhandlungsvorstellungen durchsetzen. Dadurch ist in jeder (hierarchisch gegliederten) Organisation ein starkes Machtungleichgewicht gegeben. In deutschen Universitäten ist z. B. diese Machtposition aus der Sicht eines jungen Wissenschaftlers durch den eigenen Professor gegeben. Er verwaltet die wichtigen Ressourcen Vertragsverlängerung (zumindest in dem gesetzlichen Rahmen von fünf Beschäftigungsjahren innerhalb einer Qualifikationsstufe) und Qualifikation (zumindest bei der Promotion). Die Annahme einer Dissertation ist, auf Grund des spezialisierten Themas, in der Regel nur bei einem Professor an einer Universität möglich. Diese Abhängigkeit bleibt

meistens bis zur Habilitation bestehen. Nach der Habilitation öffnet sich das relevante Netzwerk: Nicht mehr die bilaterale Beziehung zwischen Professor und Mitarbeiter, sondern die Beziehungen zu anderen Peers der eigenen Fachdisziplin werden wichtig, weil eine Weiterbeschäftigung an der bisherigen Hochschule nicht möglich ist. Für die Berufung an eine andere Universität ist aber das Urteil anderer Peers aus dem Fach von Bedeutung. Aber auch unter Peers einer Fachdisziplin gibt es *primi inter pares*: Das Urteil gewisser »Stars« bedeutet mehr als das Urteil anderer Fachkollegen. Der Einfluss dieser Stars ist jedoch unterschiedlich bei einzelnen Fachkulturen, je nachdem wie eng einzelne Netzwerke innerhalb eines Faches geknüpft sind.

Netzwerke – als feste Interaktionsrelationen verstanden – können sich relativ flexibel an Umweltänderungen anpassen. Sie werfen jedoch auch einige Probleme auf (vgl. *Messner* 1994, S. 214 ff):

1. Netzwerke mit Vetomöglichkeiten aller Akteure – in denen alle Akteure also die gleiche Macht besitzen – sind strukturkonservativ, wenn strukturelle Krisen zu bewältigen sind, d. h. wenn Interessen- und Verteilungsprobleme zu lösen sind. Kein Akteur will unter sein bisheriges Nutzenniveau fallen und wird schnell von seinem Vetorecht Gebrauch machen.
2. Bei Machtasymmetrie findet eine Adaption an den mächtigsten Akteur statt: Machtasymmetrien werden dadurch reproduziert, innovative Außenseiterpositionen ausgegrenzt.
3. Netzwerke reduzieren nicht nur Transaktionskosten, sondern sie können sie auch erhöhen. Bei gering institutionalisierten Netzwerken existiert ein hoher Koordinationsbedarf. Wenn z. B. neue Fachgruppen gegründet werden sollen, hängt dies sehr stark vom Engagement einzelner Akteure ab, die sich dabei mit Akteuren anderer Fachgruppen absprechen müssen.
4. Das Problem der großen Zahl: Mit der Zahl der Akteure steigt die Zahl der Aushandlungen.
5. Die Zeitdimension der Entscheidung: Es besteht die Gefahr der kurzfristigen zulasten der langfristigen Nutzenmaximierung.
6. Die Externalisierung von Kosten auf die Umwelt des Netzwerkes: In einem Netzwerk kann schnell ein Konsens erzielt werden, wenn die Kosten auf Dritte abgewälzt werden können.

Mit Hilfe dieser Begrifflichkeit können Hypothesen zu Möglichkeiten und Grenzen von fachlichen Netzwerken in der Aus- und Weiterbildung vorgenommen werden. So wird eher in einem egalitären Netzwerk kollektives Lernen → *organisationales Lernen* stattfinden können als in Netzwerken mit starker Machtasymmetrie. Bei Machtdifferenzen diktieren die mächtigen Akteure die Inhalte.

**Literatur:**

*Coleman, J. S.*: Foundations of Social Theory. Cambridge, 1990.  
*Knoke, D./Kuklinski, J. H.*: Network Analysis. Beverly Hill, 1982.



Messner, D.: Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung. In: *Prokla*, 24. Jg., 1994, S. 563-596.

Wilkesmann, U.: Lernen in interorganisationalen Netzwerken. In: *Widmaier, U.* (Hrsg.): *Der deutsche Maschinenbau in den neunziger Jahren*. Frankfurt/Main, 2000, S. 479-494.

Yamagishi, T./Gillmore, M. R./Cook, K. S.: Network Connections and the Distribution of Power in Exchange Networks. In: *American Journal of Sociology*, 93. Jg., 1988, S. 833-851.

Einen Überblick über verschiedene Netzwerkansätze geben:

Jansen, D.: *Einführung in die Netzwerkanalyse*. Opladen, 1999.

Kappelhoff, P.: *Soziale Tauschsysteme*. München, 1993.

Kenis, P./Schneider, V. (Hrsg.): *Organisation und Netzwerk*. Frankfurt/Main, 1996.

### Angaben zum Autor:

PD Dr. Uwe Wilkesmann

Hochschuldozent an der Fakultät für Sozialwissenschaft (Sektion für Sozialpsychologie) der Ruhr-Universität Bochum

GB 04/146

44780 Bochum

Tel.: +49 23 43 22 54 16

Email: [Uwe.Wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de](mailto:Uwe.Wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de)

Homepage: [www.Uwe-Wilkesmann.de](http://www.Uwe-Wilkesmann.de)





## Organisationales Lernen

### Uwe Wilkesmann

Viele Institutionen der Weiterbildung wie z. B. Universitäten sind Organisationen, in denen die dort tätigen Menschen lernen. Sind es deshalb auch lernende Organisationen? In einer Universität wird täglich neues Wissen erzeugt. Wenn Studierende und Forscher abends die Universität verlassen, haben sie sich persönlich neues Wissen angeeignet. Hat aber die Organisation Universität deshalb gelernt? Um diese Frage zu beantworten, soll zuerst ein klassischer Ansatz des organisationalen Lernens kurz dargestellt, die begriffliche Differenzierung zwischen individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen erläutert und der Begriff des Wissensmanagement definiert werden.

Gegenstand der Debatte über das organisationale Lernen ist, wie neues Wissen in einer Organisation erzeugt, durchgesetzt und in personenunabhängigen Strukturen materialisiert wird. Den unter den klassischen Texten populärsten Ansatz des organisationalen Lernens stellt sicherlich die Arbeit von *Argyris* und *Schön* (1978) dar. Sie differenzieren drei verschiedene Ebenen des Lernens:

- Die **ideosynkratische Adaption** (single-loop learning): Hier findet eine Reaktion auf eine Abweichung von einem vorgegebenen Standard oder einer Norm (definiert als Zielkorridor) statt. Wie kann z. B. noch das vorgegebene Ziel erreicht werden, dass x Personen einen Bildungsabschluss erzielen können.
- 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. Das Lernen ist hier durch die Umweltänderung begründet. Wenn z. B. die festgelegten Inhalts- und Mengen-Ziel-Korridore den Marktanforderungen nicht mehr entsprechen, müssen sie neu definiert werden, ansonsten steuern sie die Organisation in eine falsche Richtung. Es werden deshalb neue Ziele gesetzt. Ein Weiterbildungsangebot muss z. B. von Steno-Kursen auf Programmierkurse umgestellt werden.
- 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 organisationalen 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 (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.

Der klassische Lernbegriff in der Psychologie ist an das **Individuum** geknüpft. Frau Meier lernt. Es werden dabei drei Formen unterschieden:

- Das klassische Konditionieren: Die Arbeiten der frühen Behavioristen, in denen ein unkontingenter Stimulus durch einen konditionierten Stimulus ersetzt wird, der dieselbe Reaktion hervorruft, sind kaum auf Lernen in Bildungsorganisationen zu übertragen. Bedeutsam für die Organisationsforschung sind jedoch die beiden anderen Lernmodelle:
- das operante Konditionieren und
- das Lernen am Modell.

Das Lernen nach Belohnung und Bestrafung (operantes Konditionieren) sowie das Nachahmen erfolgreichen Verhaltens von Vorbildern (Lernen am Modell) stellen auch heute noch in vielen Organisationen sicherlich die wichtigsten und meist einzigen Formen des Lernens dar. Die jeweiligen Anreize entscheiden darüber, was gelernt wird. In der hierarchischen Organisation muss der Chef mit der Arbeit zufrieden sein – niemand sonst. Beim Akkordlohn achtet der Werker auf den Mengenoutput und nicht auf vorbeugende Instandhaltung, Qualität oder Umweltschutz. So entstehen in der Organisation Lernroutinen, d. h. erfolgreiche Muster, die reproduziert werden. Die Struktur der Arbeitsorganisation prägt eine Arbeitskultur, in der Vorstellungen über Handlungen tradiert werden, die zu einer »gelungenen« Karriere führen sollen. Wenn sich die Karriere eines Wissenschaftlers ausschließlich an Veröffentlichungen und Forschungsprojekten orientiert, dann wird die Lehre nicht so wichtig genommen. Auch die »Produktion« – also die Routine – in Bildungsorganisationen wird so gesteuert: Gelernt wird hauptsächlich nur der Stoff, der in der Prüfung abgefragt wird.

**Kollektives Lernen** meint gemeinsames Lernen in Gruppen. Kollektives Lernen wird immer dann wichtig, wenn komplexe Probleme gelöst werden müssen. Dies sind solche Probleme, 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. Auch die Anzahl der notwendigen Bearbeitungsschritte ist unbekannt. 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. Wenn Machtdifferenzen keine Rolle spielen, wenn also keine fundamentalen Interessengegensätze existieren, dann ist eine gemeinsame Lösung möglich. Die kollektive Argumentation führt zu einem Ergebnis, zu dem isolierte Einzelmitglieder nicht gelangen würden – auch nicht der »Beste« in der Gruppe. Für kollektives Lernen muss jedoch ein institutionalisierter Freiraum geschaffen werden, der den Austausch unterschiedlicher Perspektiven zulässt und gleichzeitig die Mitarbeiter motiviert, ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen.

Organisationales Lernen unterscheidet sich vom individuellen und vom kollektiven Lernen. Zwar lernt nicht »die« Organisation, sondern Frau Meier und Herr Müller lernen. Das Lernen von Organisationen erschöpft sich jedoch andererseits auch nicht in dem individuellen Lernen der Mitarbeiter, ebenso nicht in dem kollektiven Lernen von Gruppen. Erst wenn neue Routinen über neue Strukturen, Anreize etc. in der Organisation implementiert worden sind, die das Verhalten aller Mitarbeiter verändern, kann von organisationalem Lernen gesprochen werden. Organisationales Lernen ist hier als Prozess der Durchsetzung neuen Wissens innerhalb der Organisation definiert, das in neuen Routinen und Strukturen – also unabhängig von Individuen – gespeichert wird.

Die Hauptaufgabe einer Organisation besteht aber nicht in ihrer Selbstveränderung. Zuerst »produzieren« Bildungsorganisationen das Gut Bildung. Diese Dienstleistung wird in bestimmten Formen organisiert. Aber erst die Veränderung dieser Strukturen stellt organisationales Lernen dar. Damit ist organisationales Lernen ein Prozess, der neben der Produktion des eigentlichen Gutes stattfindet.

Die Veränderung von Routinen in Organisationen ist aber nicht nur eine Frage von neuen Ideen, wie neue Routinen aussehen könnten, d. h. wie die Struktur der angebotenen Dienstleistungsproduktion verändert werden könnte, sondern auch von Interessen und Verteilungskämpfen. Es nützen die besten Ideen nichts, wenn sie auf Grund des Widerstands einiger Organisationsmitglieder nicht umgesetzt werden können. Neue Ideen für neue Strukturen müssen auch durchsetzbar sein. Aus diesem Grunde gehört zum organisationalen Lernen nicht nur die Generierung neuer Lösungen für organisationale Probleme, sondern auch die Lösung von Interessen- und Verteilungsproblemen. In Organisationen sind Routinen auch deshalb so stabil, weil sie die herrschende Machtverteilung angemessen repräsentieren (vgl. Hanft 1996). Die Änderung dieser Routinen löst auch interessengeleitete Widerstände aus, die mehr oder weniger mächtig sein können. Die Aushandlung von neuem Wissen ist auch von der Macht der beteiligten Akteure abhängig. So kann z. B. ein Dekan in einem Hochschullehrerkollegium – auf Grund der konsensualen Strukturen – nur schwer Änderungen durchsetzen, bei denen einige Professoren einen Nutzenverlust für sich befürchten. Andererseits gibt es auch keinen Druck für die Hochschullehrer, sich konsensual zu einigen. Bei einem Dissens muss kein Hochschullehrer eine Abweichung



vom status quo befürchten, d. h. der status quo ist sehr stabil. Wenn jedoch ein gewisser Druck existiert, dass ein Konsens erzielt werden muss, dann ist kollektives Lernen besonders gut in kleinen Gruppen möglich, in denen keine große Machtdifferenz, langfristige Interaktion sowie Metakommunikation für die Steuerung der Prozessvariable vorherrschen. Sind jedoch in solchen Gruppen die Akteure nicht gleich mächtig oder müssen einige Akteure Nutzenverluste hinnehmen, dann ist eine kooperative Lösung von Interessen- und Verteilungsproblemen nicht möglich. In diesem Falle kann nur ein dritter Akteur mit mehr Macht eine Einigung erzwingen, indem er ein situatives Machtgleichgewicht herstellt oder die Durchsetzung einer eigenen Lösung androht.

Kollektives Lernen kann also in Gruppen stattfinden. Wie können aber die so gewonnenen Lernerfolge in die gesamte Organisation übertragen werden? Die Organisation hat nichts von dem kollektiven Lernerfolg, wenn die Gruppe einen gemeinsamen Bericht verfasst, der aber ungelesen in Ordnern abgeheftet wird. In der Organisationsgestaltung bieten sich dafür zwei idealtypische Formen an, um dies zu vermeiden: das Prinzip der überlappenden Gruppen und das Prinzip der Durchsetzung per Machtdifferenz.

Beim Prinzip der überlappenden Gruppen wird der Lösungsprozess in Subprobleme differenziert. Eine Haupt(projekt)gruppe verteilt dabei Arbeitsaufgaben an Sub(projekt)gruppen, die vor Ort eine Lösung erarbeiten. Ein Mitglied der Haupt(projekt)gruppe leitet diese Subeinheit und ist als Brückenglied für den Informationsfluss nach beiden Seiten verantwortlich. In dieser idealtypischen Form wird an der Integration von neuer Lösungsfindung und kooperativer Einigung bei Interessen- und 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. Allerdings existiert zwischen den Gruppen eine Hierarchie: Die Haupt(projekt)gruppe steht über den anderen, sie gibt in der Regel Ziele, Zeitpunkte und Problemdefinitionen vor, die die anderen nur abarbeiten. Außerdem ist für die Mitglieder der Subgruppen die Interaktion in der Haupt(projekt)gruppe nicht direkt beeinflussbar.

Bei der Durchsetzung per Machtdifferenz sind die Lösungen zu den organisationalen Problemen schon gefunden: entweder durch einen Manager, einen externen Berater oder durch eine Stabsabteilung. Die Ergebnisse, d. h. die neuen Routinen werden nun per Machtdifferenz von oben nach unten durchgesetzt. Akteure, die mit mehr hierarchischer Macht ausgestattet sind, geben das Ergebnis allen andern Akteuren vor. Dabei ist zu erwarten, dass die ungelösten Verteilungsprobleme in den Vordergrund treten. Mikropolitische Verteilungskämpfe sind die Folge.

In der Literatur wird neben dem Begriff des organisationalen Lernens auch der des → *Wissensmanagements* verwendet. Wissen lässt sich als das Produkt des jeweiligen Lernprozesses definieren. Individuelles Wissen liegt dann vor, wenn der individuelle Lernvorgang erfolgreich abgeschlossen wurde, d. h. sich indivi-



duelle Verhaltens- und/oder Einstellungsänderungen ergeben. Kollektives Wissen lässt sich entsprechend als die Summe des Wissens aller Gruppenmitglieder definieren, das auch das Wissen um die Formen der Interaktionsbeziehungen untereinander umfasst. Organisationales Wissen ist entsprechend geronnenes organisationales Lernen, das sich in Routinen materialisiert.

Der Wissensbegriff ist von den Begriffen Daten und Informationen zu differenzieren. Daten sind der Rohstoff, aus dem Information wird, wenn diese in einen Kontext von Relevanzen eingebunden werden. Information wird wiederum zu Wissen, wenn sie in einen gemeinsamen Erfahrungskontext eingebunden wird, d. h. wenn eine gemeinsame Praxis existiert, in der sich die beteiligten Akteure bewegen. Das Abspeichern von Daten in Dokumenten oder Datenbanken ist demnach noch keine Information und erst recht noch kein Wissen (vgl. Willke 1998).

Die Differenz zwischen organisationalem Lernen und Wissensmanagement ist in der Literatur nicht einheitlich definiert. Häufig wird Wissensmanagement umfassender als organisationales Lernen bestimmt und ihm werden (mindestens) zwei zentrale Funktionen zugeschrieben:

1. Generierung und Durchsetzung von neuem Wissen sowie
2. Speicherung und Nutzung von neuem Wissen.

Die erste Funktion beschreibt also das organisationale Lernen, die zweite Funktion die personenunabhängige Nutzung des Wissens.

Jetzt kann auch die eingangs gestellte Frage beantwortet werden, unter welchen strukturellen Bedingungen die Universität nicht nur eine Organisation ist, in der viele Individuen lernen, sondern in der auch organisationales Lernen stattfindet. Organisationales Lernen findet immer dann statt, wenn sich Strukturen oder Produktionsbedingungen ändern. Damit in diesen Prozess möglichst viele verschiedene Sichtweisen einfließen können, ist eine Gruppenstruktur notwendig, möglichst nach dem Prinzip der überlappenden Gruppen organisiert, die einen Zwang zum Konsens erzeugt bzw. in der ein mächtiger Akteur im Zweifelsfalle eine eigenständige Lösung von Verteilungsproblemen androhen kann.

#### Literatur:

- Argyris, C./Schön, D. A.: *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading (Mass.) 1978.
- Hanft, A.: *Organisationales Lernen und Macht*. In: *Schreyögg, G./Conrad, P.* (Hrsg.): *Wissensmanagement – Managementforschung 6*. Berlin 1996, S. 83-132.
- Wilkesmann, U.: *Lernen in Organisationen – Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen*. Frankfurt/Main 1999.
- Willke, H.: *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart 1998.

#### Zur Einführung:

- Probst, G. J. P./Büchel, B. S. T.: *Organisationales Lernen*. Opladen, 1997 (2. Auflage).



**WWW-Adressen:**

[www.lern-org.de](http://www.lern-org.de)  
[www.people-value.de](http://www.people-value.de)  
[www.wissenskapital.de](http://www.wissenskapital.de)  
[www.knowhouse.org](http://www.knowhouse.org)  
[www.winie.uni-linz.ac.at/lo-site/lo-lo.htm](http://www.winie.uni-linz.ac.at/lo-site/lo-lo.htm)

**Angaben zum Autor:**

*PD Dr. Uwe Wilkesmann*  
Hochschuldozent an der Fakultät für Sozialwissenschaft (Sektion für Sozialpsychologie) der Ruhr-Universität Bochum  
GB 04/146  
44780 Bochum  
Tel.: +49 23 43 22 54 16  
E-Mail: [Uwe.Wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de](mailto:Uwe.Wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de)  
Homepage: [www.Uwe-Wilkesmann.de](http://www.Uwe-Wilkesmann.de)