

Helmut Brentel · Herbert Klemisch  
Holger Rohn (Hrsg.)

# Lernendes Unternehmen

*Konzepte und Instrumente für  
eine zukunftsfähige Unternehmens-  
und Organisationsentwicklung*

© Westdeutscher Verlag GmbH, Wiesbaden 2003

Lektorat: Annette Kirsch / Uta Reithe

Der Westdeutsche Verlag ist ein Unternehmen der Fachverlagsgruppe BertelsmannSpringer.  
www.westdeutscher-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: Horst Dieter Bürkle, Darmstadt  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz  
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier  
Printed in Germany

ISBN 3-531-13677-1

## Inhalt

### Einleitung

*Helmut Brentel, Herbert Klemisch, Holger Rohn*  
Positionen und Perspektiven zur Entwicklung nachhaltig lernender Unternehmen .... 7

### 1 Fragestellungen und Forschungserfahrungen nachhaltiger Unternehmens- und Organisationsentwicklung

*Martin Birke*  
Nachhaltiges Wirtschaften und organisationsanalytische Bringschulden..... 27

*Helmut Brentel*  
Forschungsdesign für lernende Unternehmen ..... 43

*Jürgen Freimann, Michael Walther*  
Umweltmanagement in deutschen Unternehmen – Empirische Befunde  
und analytische Verortung ..... 68

### 2 Organisationales Lernen, Mikropolitik und strategische Organisationsanalyse

*Ariane Berthoin Antal*  
Die Akteure des Organisationslernens: Auswirkungen einer Sichterweiterung ..... 87

*Erhard Friedberg*  
Mikropolitik und Organisationelles Lernen ..... 97

*Harald Geißler*  
Organisationale Lernbarrieren ..... 109

*Uwe Wilkesmann*  
Strukturelle und motivationale Voraussetzungen des organisationalen Lernens..... 133

### 3 Vergleich und Integration

*Erich Latniak*  
Zwischen geplanter Veränderung und Eigenlogik der Organisation ..... 149

*Reinhard Pfriem*  
Denn was passiert, passiert? Vorschläge zur Sortierung wesentlicher  
Theorieangebote zur Entwicklung und Veränderung von Unternehmen..... 171

## Literatur

- Argyris, Chr./Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*, Reading/Mass.
- Geißler, H. (1994): *Grundlagen des Organisationslernens*, Weinheim.
- Geißler, H. (1996): Die Organisation als lernendes Subjekt – Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der Organisation, in: ders. (Hg.): *Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch*, Weinheim, S. 253-281.
- Geißler, H. (2000): *Organisationspädagogik*, München.
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen*, Frankfurt a. M.; New York.
- Homann, K./Blome-Dress, F. (1992): *Wirtschafts- und Unternehmensethik*, Göttingen.
- Klimecki, R./Thomae, M. (1997): *Organisationales Lernen – Eine Bestandsaufnahme der Forschung. Management Forschung und Praxis. Diskussionsbeitrag Nr. 18*, Internet-Dokumentenserver der Bibliothek der Universität Konstanz.
- Maslow, A. H. (1977): *Motivation und Persönlichkeit*, Olten; Freiburg.
- Pränge, K. (1978): *Pädagogik als Erfahrungsprozess*, Stuttgart.
- Schein, E. H. (2000): *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*, Köln.
- Schein, E. H. (1980): *Organisationspsychologie*, Wiesbaden.
- Schüppel, J. (1996): *Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren*, Wiesbaden.
- Schulz von Thun, F. (1998): *Miteinander reden, Bd. 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*, Reinbek bei Hamburg.
- Senge, P. M. (1997): *Die Fünfte Disziplin*, Stuttgart.
- Steinmann, H./Löhr, A. (1994): *Grundlagen der Unternehmensethik*, Stuttgart, 2. Aufl.
- Wiegand, M. (1996): *Prozesse Organisationales Lernens*, Wiesbaden.
- Willi, J. (1996): *Ökologische Psychotherapie*, Göttingen; u.a.

## Strukturelle und motivationale Voraussetzungen des organisationalen Lernens

*Uwe Wilkesmann*

In diesem Aufsatz wird der zentralen Frage nachgegangen, welche strukturellen und motivationalen Voraussetzungen organisationales Lernen ermöglichen und welche Bedeutung mikropolitische Auseinandersetzungen dabei spielen. Organisationales Lernen wird sich dabei nicht ausschließlich als akademische Wissensgenerierung darstellen, sondern auch als interessengebundener Verteilungskampf innerhalb der Organisation. Es wird dabei gezeigt, wie Organisationen gestaltet sein müssen, damit überhaupt organisationales Lernen auftreten kann.

Es sind zwei zentrale Funktionen des internen<sup>1</sup> organisationalen Lernens zu differenzieren:

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

Außerdem werden die motivationalen Voraussetzungen bei der Generierung neuen Wissens und dessen Durchsetzung behandelt.

### 1 Generierung und Durchsetzung neuen Wissens

Neues Wissen muss zuerst einmal in der Organisation generiert und dann auch für die gesamte Organisation durchgesetzt werden, d.h. es muss gelernt werden. Dabei lassen sich drei verschiedene Ebenen des Lernens unterscheiden:

1. das individuelle Lernen,
2. das kollektive Lernen und
3. das organisationale Lernen.

Zuerst sollen die drei Ebenen kurz charakterisiert und dann deren Beziehungen untereinander bestimmt werden.

<sup>1</sup> Daneben kann natürlich auch von äußeren Akteuren (Kunden, Konkurrenten etc.) gelernt werden. Aber auch dieser Lernimpuls muss erst innerhalb der Organisation wahrgenommen werden. Es muss also zuerst eine Widerspruchssituation innerhalb der Organisation wahrgenommen werden, die dann weitere Prozesse in Gang setzt.

Individuelles Lernen wird in der traditionellen Lernpsychologie durch drei verschiedene Konzepte charakterisiert:

- das klassische Konditionieren,
- das operante Konditionieren und
- das Lernen am Modell.

Das Lernen nach Belohnung und Bestrafung bzw. das Nachahmen erfolgreichen Verhaltens von Vorbildern, stellt in den klassischen Unternehmensorganisationen sicherlich die häufigste und meist einzige Form des Lernens dar. Die Struktur der Arbeitsorganisation prägt eine Arbeitskultur, in der Vorstellungen über Handlungen tradiert werden, die zu einer „gelungenen“ Karriere führen sollen. Das jeweilige Anreizsystem entscheidet darüber, was gelernt werden soll. In der klassisch hierarchischen Organisation richte ich mich nach der Meinung meines Chefs – denn der bestimmt über meine weitere Karriere. In letzter Zeit wird dagegen besonders viel Wert auf Leistungslöhne gelegt (vgl. Frey/Osterloh 2000). Auch hier muss gefragt werden, was für ein Verhalten jeweils belohnt wird. Das nicht belohnte Verhalten wird in der Regel vernachlässigt zu Gunsten des belohnten Verhaltens, was zu kontraproduktiven Effekten führt. Durch das jeweilige Anreizsystem entstehen in der Organisation Lernroutinen, d.h. erfolgreiche Muster, die reproduziert werden. Ich lerne, wenn ich z.B. neu in ein Unternehmen eintrete, wie ich möglichst einfach meinen Akkord erreiche, viele Abschlüsse tätige (wenn es dafür Prämien gibt) oder möglichst inhaltsleere Dokumente in eine Datenbank stelle, wenn von mir eine gewisse Quantität an Dokumenten jede Woche verlangt wird. Auf der individuellen Lernebene werden in der Regel einfache Routineaufgaben gelöst.

Der zweiten Lernebene des kollektiven Lernens in Gruppen kommt dann eine zentrale Bedeutung zu, wenn auch komplexe Probleme behandelt werden sollen (Wilkesmann 1999). Damit werden Probleme bezeichnet,

1. die nicht mit der Information eines Individuums alleine gelöst werden können.
2. Außerdem existieren bei komplexen Problemen keine Entscheidungskriterien für eine „richtige“ Lösung,
3. es gibt keinen bekannten Lösungsweg.
4. Auch die Anzahl der notwendigen Bearbeitungsschritte ist unbekannt.

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 sowohl eine Input- als auch die Prozessvariable. Inputvariablen sind als Fähigkeiten definiert, die die einzelnen Gruppenmitglieder in die Gruppe einbringen, wie individuelles Wissen und Sachverstand. Die Prozessvariable ist definiert als die Intragruppenleistung, d.h. die Kommunikation innerhalb einer Gruppe.

Für das kollektive Lernen ist zentral, dass 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 kollektive Argumentation führt zu einem Ergebnis, zu dem isolierte Einzelmitglieder nicht gelangen würden – auch nicht der „Beste“ in der Gruppe (vgl. Weber 1997: 157ff).<sup>2</sup>

Zentral für das kollektive Lernen ist, dass ein Freiraum für gemeinsames Lernen geschaffen wird, in dem auch Interessengegensätze überwunden werden können. Hier spielen Argumente und Metakommunikation eine bedeutende Rolle. Im Unternehmensalltag werden solche Gruppen in Form von Projektgruppen, Lernstättzirkeln, teilautonomen Arbeitsgruppen oder Steuerungskreisen institutionalisiert (vgl. Wilkesmann 1994).

Aber weder, wenn Frau Müller lernt, ein neues Textverarbeitungssystem zu bedienen, noch wenn eine Projektgruppe einen Reorganisationsvorschlag macht, der die Durchlaufzeit um die Hälfte reduziert würde, aber nicht umgesetzt wird, lernt die gesamte Organisation. In der Literatur wird jedoch häufig ein „Supersubjekt“ Organisation unterstellt, das lernt. Diese Redeweise missachtet wiederum, dass eine Organisation eine Aggregation von Akteuren ist. Aus diesem Grunde soll organisationales Lernen hier definiert werden, als Implementation neuer Routinen in Organisationen über neue Strukturen, Anreize etc., die das Verhalten aller Mitarbeiter verändern.

Das Verhältnis zwischen diesen drei Formen von Lernen soll mit folgendem Modell erklärt werden (Wilkesmann 1999) (vgl. Abb. 1): In Organisationen sind grundsätzlich zwei Arten von Spielen zu differenzieren, die die mikropolitischen Aushandlungen beschreiben: Routine- und Innovationsspiele (vgl. Ortmann/Becker 1995).

*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 lässt. Es spiegelt die geronnene Lernerfahrung früherer Akteure wider, die auch einen Personalwechsel überdauern. Routinespiele führen zur Strukturhaltung auf der Organisationsebene. Sie reproduzieren eine Organisation. Innerhalb dieser Routinespiele bringt jeder Akteur seine spezifische Macht ein, um alltägliche Aushandlungen für sich zu entscheiden. Diese Aushandlungen finden aber in dem vom Topmanagement vorgegebenen Rahmen statt: Sie legen Spielregeln fest, z.B. welches Verhalten für die Karriere wichtig ist. Durch die

<sup>2</sup> Eine gemeinsame Lösung kann unterschiedliche Formen annehmen. Entweder wird ein gemeinsamer Konsens gefunden, bei dem die Akteure aus Überzeugung der Lösung zustimmen (Problemlösungslernen) oder sie akzeptieren einen Kompromiss, da unter den gegebenen Umständen nicht mehr zu erreichen ist (kollektives Lernen).

Spielregeln wird u.a. auch bestimmt, welche Ressourcen überhaupt wichtig für die Organisation bzw. für die anderen Mitglieder sind. D.h. das Interesse der anderen Akteure an diesen Ressourcen wird dadurch definiert. Nur die Ressourcen werden nachgefragt, die für ein Verhalten im Sinne der Spielregeln relevant sein können. Damit definieren die Rahmenspielregeln, welche Spiele innerhalb der Routinen möglich sind (vgl. Courpasson 2000).

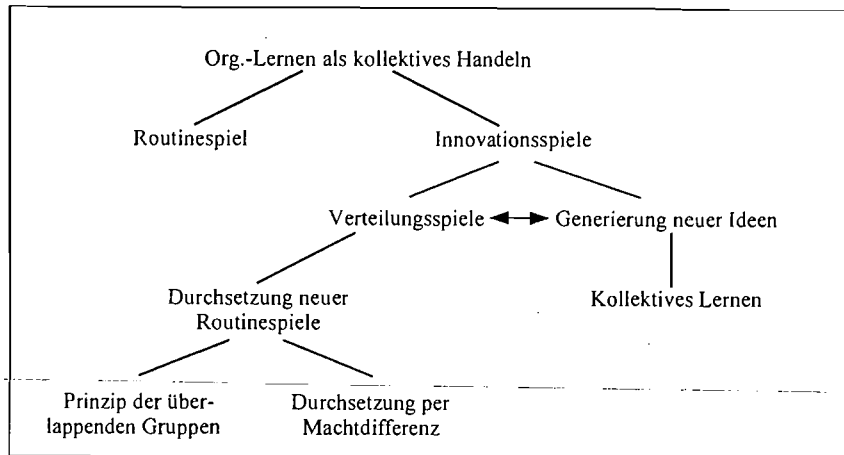


Abbildung 1: Übersicht über das Modell kollektiven Innovationslernens in Organisationen

*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 Erfolgsfalle zu neuen Organisationsstrukturen, -kulturen oder Anreizen sowie neuem Wissen führen. Wenn sich neue Ideen durchsetzen, beinhaltet dies also eine Strukturveränderung der Organisationen. Der Begriff organisationales Lernen bezieht sich hier nur auf gelungene Innovationsspiele. In Innovationsspielen werden also die Spielregeln der Routinespiele neu festgesetzt. Über neue Strukturen und Anreize wird anderes Verhalten belohnt. Damit kann sich auch das Interesse auf andere Ressourcen verlagern und damit den Akteuren Macht verschaffen, die Kontrolle über diese Ressourcen besitzen. Da Innovationsspiele aus diesem Grunde den Macht-Status-Quo verändern, sind sie sehr konfliktalig.

Innovationsspiele müssen analytisch wiederum in die Generierung neuer Ideen und in Verteilungsspiele differenziert werden. Es müssen zum einen neue Ideen zur Lösung von Organisationsproblemen gefunden werden (Generierung neuer Ideen), zum anderen müssen die neuen Ideen auch in der Organisation durchgesetzt werden. Es nützen die besten Ideen nichts, wenn sie auf Grund des Widerstands einiger Or-

ganisationsmitglieder nicht umgesetzt werden können. Viele gute Projektgruppenergebnisse sind in irgendwelchen Schubladen verschwunden. Aus diesem Grunde gehört zu einer gelungenen Innovation auch die Lösung von Verteilungsproblemen.

In Organisationen sind Routinen deshalb so stabil, weil sie die herrschende Machtverteilung angemessen repräsentieren (vgl. Hanft 1996). Eine Änderung ist so schwierig, weil es immer Akteure gibt, die dadurch Macht verlieren. Die neuen Rahmenspielregeln stellen Ressourcen in den Mittelpunkt, über die die bisher Mächtigen keine Kontrolle besitzen. Dies ist nicht nur bei einer Reorganisation möglich, sondern auch bei einem neuen Produkt. Als Beispiel sei eine Projektgruppe genannt, die ein neues Analysesystem entwickeln sollte. Sie wurde aus der eigenen Abteilung mit Feindseligkeit und vielen Gerüchten bedacht. Die Durchsetzung des neuen Analysesystems hätte das alte System, für das die meisten Mitarbeiter in der Abteilung arbeiteten, überflüssig gemacht. Deren Know-how wäre damit veraltet gewesen (vgl. Wilkesmann 1999).

Die Generierung neuer Ideen durch kollektives Lernen wird zusammengefasst durch folgende Struktur ermöglicht: Es müssen kleine Gruppen, ohne große Machtdifferenzen, mit langfristiger Interaktion und Metakommunikationen für die Steuerung der Prozessvariable in der Gruppe existieren, dann ist kollektives Lernen möglich.

Keine großen Machtdifferenzen in Gruppen bedeutet, dass keine direkten Unterstellungsverhältnisse zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern existieren, allerdings können und sollen Hierarchiedifferenzen zwischen den einzelnen Akteuren bestehen. Wichtig ist nur, dass jeder als Sachexperte anerkannt wird und die Gruppe ihre Konflikte selbst lösen bzw. Kriterien entwickeln kann, nach denen kritische Sachfragen entschieden werden.

Ich habe das Interaktionsverhalten in Projektgruppen analysiert und dabei auch den Aspekt von Metadiskussionen berücksichtigt (Wilkesmann 2000). Es stellte sich dabei heraus, dass erfolgreiche Projektgruppen viel häufiger Metadiskussionen über Kriterien zu strittigen Sachfragen (Geltungsanspruch der Wahrheit) und Metadiskussionen über Beziehungskonflikte innerhalb der Gruppe<sup>3</sup> geführt haben als weniger erfolgreiche Projektgruppen. Außerdem korreliert die Häufigkeit der Metadiskussion positiv mit der Wahrnehmung der Interaktion als fair.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Diese Metadiskussionen 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.

<sup>4</sup> Die als fair und verständigungsorientiert wahrgenommene Interaktion korrelierte 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 einschätzten, dann korreliert dies stark positiv mit

In Anlehnung an Weick (1995) könnte die Arbeit in Projektgruppen mit „resourceful sensemaking“ umschrieben werden. „Resourceful sensemaking is the ability to appreciate the perspectives of others and use this understanding to enact horizon-expanding discourse“ (Wright et al. 2000: 808). Allerdings ist in dieser Formulierung der Begriff intersubjektivistisch (also mit Habermas) aufgeladen worden. Weick selbst betrachtet nur ein monologisches Subjekt.

An zwei Beispielen aus der Forschung des Autors, bei denen die Strukturmerkmale nicht erfüllt sind, soll die Bedeutung der Strukturmerkmale verdeutlicht werden:

Bei beiden Beispielen handelt es sich um Projektgruppen aus der öffentlichen Verwaltung. Die erste Projektgruppe hat den Auftrag, ein Bürgerbüro zu konzipieren und zu implementieren. Ein Mitglied der Projektgruppe ist ein stellvertretender Amtsleiter, der vor Beginn der Projektgruppenarbeit deutlich die Meinung vertreten hat, dass er die Idee eines Bürgerbüros für unsinnig hält. Die Verwaltungsspitze ist aber mittlerweile von der Idee überzeugt. Ein knappes Jahr vor der Kommunalwahl sieht der Bürgermeister, der wieder kandidiert und als „Doppelspitze“ (Bürgermeister und Verwaltungschef) gewählt werden will, das Bürgerbüro als gutes Wahlkampfangewicht an. In der Projektgruppe wird eine Konzeption des Bürgerbüros erarbeitet. Diese beinhaltet Fragen zu der Produktpalette, zu Öffnungszeiten und Arbeitsorganisation. Der stellvertretende Amtsleiter bringt sein Sachwissen in der Form in die Projektgruppe ein, dass er bei jedem einzelnen Fall einige Verordnungen oder Gesetzestexte zitiert, die der Umsetzung des Vorhabens im Wege stehen. Auf der Inhaltsebene kommuniziert er damit immer, dass er ein Bürgerbüro zwar gut fände, aber leider einige Verordnungen die Umsetzung verhindern. Auf der Beziehungsebene drückt er damit aus, dass er auf Grund seines überlegenen Sachwissens das Bürgerbüro verhindern kann. In einer metakommunikativen Auseinandersetzung mit ihm wird betont, dass seine Aufgabe gerade darin bestehen würde, aufzuzeigen, wie die Verordnungen zu umgehen seien und damit das Bürgerbüro realisierbar sei. Die Metakommunikation führt jedoch zu keinem Ergebnis, da der stellvertretende Amtsleiter sich der metakommunikativen Situation entzieht. Der Projektgruppenleiter meldet dies der Verwaltungsspitze, die daraufhin dem stellvertretenden Amtsleiter Sanktionen androht, falls sein Verhalten sich nicht ändern würde. Erst durch diese Herrschaftsintervention gelang es der Projektgruppe, produktiv weiterzuarbeiten und das Bürgerbüro auch einzurichten. Eine metakommunikative Lösung des Problems ist in diesem Fall nicht möglich, da sich ein Akteur in der Gruppe einer metadiskursiven Auseinandersetzung entzieht und erst eine Herrschaftsintervention ein Gleichgewicht in der Gruppe herstellt.

einer konsensualen Lösungsfindung. Zusätzlich konnte in diesen Fällen die Lösung schneller in der Organisation umgesetzt werden.

Die zweite Projektgruppe befasst sich mit einer Reorganisation. Mitglieder der Projektgruppe sind zum einen die Mitarbeiter der Abteilung, die reorganisiert werden soll sowie der Abteilungsleiter. Letzter hält die gesamte Projektgruppenarbeit für „modernen Unfug“, der er nur deshalb beiwohnt, weil die Verwaltungsspitze diese Projektgruppe eingerichtet hat. Seine Meinung dazu ist, dass die Entscheidung qua Amtskompetenz ausschließlich in seinen Händen liegt. Seine Mitarbeiter bringt er vor und nach jeder Projektgruppensitzung „auf Linie“. Aus diesem Grunde traut sich kein Mitarbeiter während der Sitzungen seine ehrliche Meinung zu sagen. Alle befürchten die Abstrafung durch den direkten Vorgesetzten. Die Arbeit der Projektgruppe wurde nach einiger Zeit wegen Erfolglosigkeit eingestellt. In diesem Falle herrscht durch das direkte Unterstellungsverhältnis der Akteure eine Machtdifferenz in der Projektgruppe, die der mächtige Akteur dazu nutzt, eine offene Diskussion zu unterbinden.

Die Generierung neuer Ideen wird häufig durch Interessengegensätze überlagert. Die Aushandlung der Interessengegensätze wird in Verteilungsspielen geregelt. 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).<sup>5</sup> Je mächtiger ein Akteur ist, desto stärker kann er seine Interessen bei der Durchsetzung neuer Lösungen einbringen. Zwei Formen von Verteilungsspielen lassen sich unterscheiden.<sup>6</sup>

1. Wenn alle Akteure in einer Gruppe gleich mächtig sind, dann ist eine kooperative Lösung von Verteilungsproblemen möglich (Koordinationsspiele).
2. Herrscht jedoch ein Machtungleichgewicht zwischen den Akteuren bzw. muss ein Akteur einen Nutzenverlust hinnehmen, dann ist keine kooperative Lösung von Verteilungsproblemen möglich (Diskoordinationsspiele; vgl. Wilkesmann et al. 2000). Es werden nur rein strategische Aushandlungen stattfinden. Es setzt sich dabei immer der mächtigere Akteur durch, was zu einer Optimierung einer Subeinheit, aber zu einem suboptimalen Ergebnis für die Gesamtorganisation führen kann.

Ein Beispiel aus einem Krankenhaus kann die Situation eines Diskoordinationsspiels illustrieren (vgl. Wilkesmann 1999). Der Leiter des Zentrallabors des Krankenhauses hat einen Annahmeschluss für Blutproben angeordnet. Bis neun Uhr müssen alle Blutproben im Zentrallabor sein. Da zu dieser Zeit gerade „rush hour“ auf den Stati-

<sup>5</sup> vgl. zur Frage der Macht Esser (2000: 388ff)

<sup>6</sup> vgl. dazu auch die ähnliche Differenzierung bei Esser (2000: 109ff) in Koordination, Dilemma und Konflikt. Das Problemlösungslernen lässt sich als eine Form der Koordination verstehen, kollektives Lernen und Koordinationsspiele lassen sich als Formen des Dilemmas interpretieren und Diskoordinationsspiele stellen nach Esser Konfliktsituationen dar.

onen ist, haben diese große Mühe den Annahmeschluss einzuhalten. Nachträglich können Blutproben nur als Notfälle im Zentrallabor abgegeben werden. Dies beinhaltet, dass jede Blutprobe einzeln zum Zentrallabor gebracht und dort auch wieder abgeholt wird. Außerdem werden bei Notfallproben nur eingeschränkte Analysen durchgeführt. Dies bedeutet für die Krankenschwestern der Stationen einige Mehrarbeit (besonders in Form von weiten Fußwegen zum Zentrallabor). Auf Grund des frühen Annahmeschlusses sind fast 50 % aller Blutuntersuchungen in dem Krankenhaus als Notfälle deklariert. Andererseits müssen die Mitarbeiter des Zentrallabors jeden Morgen um sieben Uhr den Diabetespatienten selbst Blutproben zur Bestimmung des Blutzuckers abnehmen. Der Laborleiter will nun die Arbeitsorganisation in seinem Bereich optimieren und verkündet einen Annahmeschluss der Blutproben um acht Uhr. So möchte er verhindern, dass seine Mitarbeiter zwischen der Blutzuckerbestimmung um sieben Uhr und dem Eingang der meisten Blutproben kurz vor neun Uhr nichts zu tun haben. Nur bis acht Uhr schafft es keine Station im Krankenhaus, die Blutproben zum Zentrallabor zu bringen. Der Konflikt wird auf dem Rücken der wenig mächtigen Krankenschwestern ausgetragen. Sie leiden unter der Mehrarbeit und bilden keinen mächtigen (kollektiven) Akteur, der sich gegen den Zentrallaborleiter zur Wehr setzen kann. In Gesprächen zwischen den Ärzten und dem Zentrallaborleiter gibt er für seine Annahmeschlussregel scheinbar medizinische Gründe an: Das Blut müsse morgens immer zur selben Zeit abgenommen werden, damit die Werte vergleichbar sind. Dem widersprechen die Ärzte, es komme nicht auf den Zeitpunkt früh morgens an, sondern nur darauf, dass die Blutentnahme ungefähr zur gleichen Tageszeit geschieht. Es könne durchaus auch später am Tage sein. Der Zentrallaborleiter lenkt aber nicht ein. Die Chefärzte interessieren sich für das Problem nicht, da es durch die Mehrarbeit der Krankenschwestern immer wieder gelöst wird. Eine mögliche Interpretation des Falls kann darin liegen, dass der Zentrallaborleiter auf einer Chefarztstelle sitzt, aber Chemiker und kein Mediziner ist. Als Chemiker wird er von den anderen Chefärzten aber nicht als gleichwertig behandelt. Durch diesen Verteilungskampf möchte er seine Macht innerhalb des Krankenhauses demonstrieren. Der Konflikt kann erst durch eine Intervention eines weiteren mächtigen Akteurs gelöst werden: Der Geschäftsführer des Krankenhauses fordert den Zentrallaborleiter ultimativ auf, den Annahmeschluss ganz aufzuheben, andernfalls könne er sich eine neue Stelle suchen. Das Diskoordinationspiel konnte in diesem Fall nur durch einen sehr mächtigen Akteur gelöst werden.

Koordinationsspiele lassen sich unter den Strukturmerkmalen des kollektiven Lernens zu einer kooperativen Lösung führen. Bei Diskoordinationsspielen funktioniert dies nicht. 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.

Bisher ist die Generierung neuer Ideen und die Lösung von Verteilungsproblemen in kleinen Gruppen (z.B. Projektgruppen) behandelt worden. Wie lassen sich aber die Ergebnisse der Projektgruppe auf das gesamte Unternehmen übertragen? Idealtypisch sind zwei Wege denkbar:

1. Das Prinzip der überlappenden Gruppen: Beim Prinzip der überlappenden Gruppen wird der Lösungsprozess in Subprobleme differenziert. Eine Hauptprojektgruppe verteilt dabei Aufgaben an Subprojektgruppen, die vor Ort eine Lösung erarbeiten. Ein Mitglied der Hauptprojektgruppe leitet diese Subeinheit und ist als Brückenglied für den Informationsfluss nach beiden Seiten verantwortlich. In dieser idealtypischen Form wird an der Integration von Produktion, neuen Lösungen 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 erweisen sich nicht erst bei der Durchsetzung als virulent. Allerdings existiert zwischen den Gruppen eine interne Hierarchie: Die Hauptprojektgruppe steht über den anderen, sie gibt in der Regel Ziele, Zeitpunkte und Problemdefinitionen vor, die die anderen nur abarbeiten.
2. Die Durchsetzung per Machtdifferenz: Bei der Durchsetzung per Machtdifferenz ist die Produktion neuer Lösungen schon vollzogen worden. Die Ergebnisse, d.h. die neuen Routinespiele werden nun per Machtdifferenz von oben nach unten durchgesetzt. Wichtig ist dabei nicht, in welcher Form das Ergebnis zustande kommt, sondern wie es durchgesetzt wird. Akteure, die mit mehr hierarchischer Macht ausgestattet sind, geben das Ergebnis allen anderen Akteuren vor. Dabei ist zu erwarten, dass die ungelösten Verteilungsprobleme in den Vordergrund treten. Mikropolitische Verteilungskämpfe sind die Folge.

## 2 Motivation zum organisationalen Lernen

Neben den strukturellen Voraussetzungen, die die Generierung und Durchsetzung neuen Wissens ermöglichen, existieren auch motivationale Voraussetzungen, die die Akteure zum Handeln innerhalb der Strukturen bewegen. Wenn es um komplexe Probleme geht, die nicht über individuelle Lernroutinen gelöst werden können, existieren mehrere motivationale Probleme des Lernens:

1. Kollektive Lernprozesse können nur schlecht von außen beobachtet und bewertet werden. Dazu wären einfache, quantifizierbare Maßstäbe notwendig, an denen die Lernzielerreichung gemessen werden kann. Selbst wenn es einfache

Maßstäbe gibt, an denen sich eine Belohnung ausrichten kann, heißt dies, dass das Lernziel oder die Handlung bereits definiert sein muss. Neue Ideen können aber nicht in einer zu quantifizierenden Zielgröße gefasst werden, außer es geht um die Quantität gesammelter Ideen ohne jegliche weitere Spezifizierung. Kreative Lösungsprozesse, die in organisationalen Innovationen münden sollen, können so aber nicht erfasst werden.

2. Bei kollektiven Lernprozessen handelt es sich um multiple tasking. Komplexe Probleme zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie viele Aufgabenbereiche umfassen. Selbst wenn ein oder mehrere Aufgabenbereiche aus dem multiple tasking belohnt werden können, werden alle anderen damit abgewertet und somit vernachlässigt (Frey/Osterloh 2000).
3. Bei kollektiven Lernprozessen tritt zusätzlich das Free-rider Problem auf. Wenn die anderen ihren Beitrag zu dem gemeinsamen Lösungsfindungsprozess beitragen, dann kann ich mich zurückhalten.

Es sind demnach motivationale Voraussetzungen zu schaffen, die diese Probleme überwinden.<sup>7</sup> Zum einen kann dies durch intrinsische Motivation und zum anderen über einige genau ausgewählte extrinsische Anreize gewährleistet werden. Es hat sich dabei in Organisationen bewährt, im Bereich des kollektiven Lernens auf die intrinsische Motivation zu vertrauen (Wilkesmann 1999). Dazu müssen entsprechende Freiräume zum Lernen geschaffen werden. Intrinsische Motivation kann nur durch entsprechende Gestaltung von Arbeitsprozessen geschaffen werden (vgl. die Forschung im Anschluss an Hackman/Oldham 1980). Die oben beschriebene Struktur des kollektiven Innovationslernens in Organisationen ermöglicht die Bildung intrinsischer Motivation bei den Mitarbeitern. Dies ist natürlich kein deterministischer Zusammenhang, aber die Wahrscheinlichkeit der Bildung intrinsischer Motivation nimmt zu.

Nach Heckhausen (1989: 459) gilt eine Handlung dann als intrinsisch motiviert,

<sup>7</sup> Wenn selektive, extrinsische Anreize in diesen Fällen nur schwer zu vergeben sind, dann fragt es sich, ob das produzierte Gut einer neuen Idee (ein joint good) sich nicht in ein privates Gut transformieren lässt. Würden nämlich Eigentumsrechte an den neuen Ideen vergeben, dann entstände die Frage nach den selektiven Anreizen nicht. Allerdings stehen dem zwei Argumente entgegen: (1) Die Zuweisung von Eigentumsrechten würde zu hohe Transaktionskosten nach sich ziehen. Eine eigenständige Bürokratie, die diesen Vorgang vollzieht, wäre notwendig. Schon bei dem betrieblichen Vorschlagswesen ist zu sehen, dass die Zuweisung von monetären Rechten an neuen Ideen sehr aufwendig und umständlich ist. (2) Außerdem sprechen rechtliche Gründe zur Bestandserhaltung einer Organisation dagegen: Neue Ideen müssen der Organisation und nicht dem Individuum gehören, sonst löst sich die Organisation auf. Sie würde bei personellen Wechsels ihre Existenzgrundlage verlieren.

„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 das zu erzielende Leistungsergebnis 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.<sup>8</sup> 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.

Intrinsische Motivation alleine ist für organisationales Lernen manchmal jedoch nicht hinreichend. Dies ist immer dann der Fall, wenn die intrinsische Motivation nicht zu einem Verhalten im Sinne des Unternehmensziels veranlasst. Zusätzlich kann über Belohnung manchmal ein Verhalten erzeugt werden, dem nachträglich eine intrinsische Motivation attribuiert wird. Außerdem lassen sich mit extrinsischen Anreizen auch unerwünschte Emotionen disziplinieren (Frey/Osterloh 2000: 39).

Für den Abschluss erfolgreicher Lernprozesse können demnach zusätzlich externe Anreize wie Lob, Prämien, betriebliche Sonderleistungen etc. vergeben werden. In diesem Fall besteht aber die Gefahr, dass dadurch die intrinsische Motivation zerstört wird: Die externen Anreize verdrängen die intrinsische Motivation. Die Diskussion um diesen Verdrängungseffekt ist zu einem vorläufigen Abschluss gelangt und lässt sich in folgender Aussage zusammenfassen (vgl. Frey 1997; Deci/Ryan 1987): 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<sup>9</sup>. Ob die Anreize als kontrollierend oder unterstützend wahrgenommen werden.

<sup>8</sup> Intrinsische Motivation kann auch als Einhaltung von Normen um ihrer selbst willen definiert werden (Frey/Osterloh 2000: 25).

<sup>9</sup> Auf folgende Faktoren lässt sich der Verdrängungseffekt zurückführen (vgl. Frey 1997):  
 (1) Eingeschränkte Selbstbestimmung: Wird der äußere Anreiz als Einschränkung des eigenen Handlungsraums wahrgenommen, so wird die interne Kontrolle zu Gunsten einer externen Kontrolle abgebaut. Handlungen, die früher intrinsisch motiviert waren, werden jetzt nur noch auf Grund äußerer Eingriffe vorgenommen.  
 (2) Verminderte Selbsteinschätzung: Wird die äußere Intervention als Missachtung der intrinsischen Beweggründe wahrgenommen, so reduziert die Person ihren Einsatz.  
 (3) Überveranlassung: Die gleichzeitige intrinsische und extrinsische Motivierung führt zur Überveranlassung. Da die Personen nur den intrinsischen Anreiz selbst kontrollieren, bauen sie ihn entsprechend ab.  
 (4) Reduzierte Ausdrucksmöglichkeit: Externe Eingriffe können einer Person die Möglichkeit rauben, ihre intrinsische Motivation auszuleben und nach außen hin zu dokumentieren. Auch hier findet ein Umschalten auf die extrinsische Motivation statt.

nommen werden, hängt auch von den jeweiligen Persönlichkeitstypen ab (vgl. Frey 2000).

Eine Untersuchung von Projektgruppen (Wilkesmann 1999) ergab, dass in den erfolgreichen Gruppen, fast alle Mitglieder über hohe intrinsische Motivation verfügten. Dennoch gaben fast alle auch eine Verbesserung ihrer Karrierechancen als Anreiz für die Projektgruppenarbeit an. Der extrinsische Anreiz der Karriere ist nur lose mit dem Projektergebnis gekoppelt. Die Akteure erwarten aber einen – nicht genau spezifizierbaren – Zusammenhang: Wenn das Projekt erfolgreich abgeschlossen wird, dann hilft dies auch meiner persönlichen Karriere. Durch die lose Koppelung wird die intrinsische Motivation der Akteure nicht berührt.

Ein Problem kann aber bei hoher intrinsischer Motivation und bei der Selbststeuerung der Akteure auftreten. Werden die wahrgenommenen Marktanforderungen an die Mitarbeiter in der Form weitergegeben, dass jeder Mitarbeiter seine eigene Kosten-Nutzendifferenz selbst kontrollieren muss, dann kann das Selbst-Entscheiden-Können zum Mittel der eigenen Selbst-Beherrschung werden. Ob der Freiraum „maßlos“ wird, hängt von der jeweiligen Rahmenordnung und Unternehmenskultur ab.

### 3 Speicherung und Nutzung von neuem Wissen

Bei der Speicherung und Nutzung neuen Wissens soll hier beispielhaft nur auf die aktuellen Medien des Intranets und der Datenbanken in Intranets eingegangen werden.<sup>10</sup>

Das größte Problem bisheriger Intranetanwendungen besteht darin, dass die technischen Voraussetzungen geschaffen werden, aber nicht bedacht wird, dass die organisatorischen und individuellen Voraussetzungen auch berücksichtigt werden müssen. Folgende Probleme lassen sich aus der wissenschaftlichen Sicht feststellen:

1. Das Free-rider-Phänomen: Der Free-rider kalkuliert mit der Aktivität der anderen: Die anderen Mitarbeiter sollen ihr Wissen einstellen, ich werde mein Wis-

<sup>10</sup> Routinen speichern – wie oben dargelegt – auch Wissen: Es handelt sich dabei um „Know-how“-Wissen. Daneben ist auch die Unternehmenskultur ein Wissensspeicher, sie speichert normatives Wissen („know why“). Ebenso speichert jede Akte Produktwissen. Es ist m.M. aber nicht sinnvoll, auf eine gemeinsame kognitive Wissensbasis in einer Organisation zu verweisen, da Organisationen sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie multiple selves haben. Jede Abteilung hat verschiedene kognitive Wissensbasen, damit unterschiedliche Aufgaben zeitgleich bearbeitet werden können. Gemeinsame Routinen halten dies aber zusammen (zu anderen Medien der Speicherung und internen Organisationskommunikation vgl. Wilkesmann 2000a).

sen behalten, da es für mich eine wichtige Machtressource darstellen kann. Nur wenn ich exklusives Wissen habe, das für die Organisation wichtig ist, kann dies meiner Karriere dienen. Die anderen sollen die Datenbank füllen, ich halte mich zurück.

2. Die Nutzerzufriedenheit und die Rezeptionsgewohnheiten der Nutzer: Die Effektivität des Intranets hängt davon ab, wie nützlich sie es für ihre Arbeit empfinden und ob die Aufbereitung der Dokumente ihren Rezeptionsgewohnheiten entspricht.

Free-rider zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihr Wissen nicht abgeben wollen, d.h. Daten in eine Datenbank eingeben. Sie warten nur darauf, dass dies die Kollegen machen. Aus ihrer Sicht stellt sich der Gebrauch einer Datenbank als Gefangenendilemma-Situation dar, in der sich die Kooperationsstrategie „Daten eingeben“ und die Defektionsstrategie als „Daten nicht eingeben“ modellieren lässt (vgl. Abb. 2).

Akteur I	Akteur II	
	Daten eingeben	Daten nicht eingeben
Daten eingeben	R / R	S / T
Daten nicht eingeben	T / S	P / P

Abbildung 2: Gefangenendilemma der Dateneingabe bei einer Datenbank

Die Auszahlungsreihenfolge ist dabei:  $T > R > P > S$  und  $R > T+S/2$ . Geben beide Akteure ihre Daten und damit ihr Wissen in die Datenbank ein, dann können sie es beide wechselseitig gebrauchen, sie erzielen die Nutzensauszahlung R. Gibt Akteur I jedoch seine Daten nicht ein, Akteur II aber schon, dann erzielt Akteur I den höchsten Nutzen (T): Er gibt sein Wissen nicht preis, kann es also in strategisch wichtigen Aushandlungssituationen noch in die Waagschale werfen und macht sich nicht die zusätzliche Arbeit der Dateneingabe. Außerdem kann er das von Akteur II zur Verfügung gestellte Wissen nutzen. Akteur II erreicht dagegen die niedrigste Auszahlung (S), da er sich die Mühe der Dateneingabe gemacht hat, Akteur I sein Wissen nutzen kann (z.B. um damit eine Präsentation vor dem Vorstand vorzubereiten) und beraubt sich somit seiner wichtigsten Machtressource. Geben beide keine Daten ein, dann haben sie sich zwar beide die Mühe der Dateneingabe gespart und behalten beide ihre Machtressource, können aber auch nicht voneinander lernen (P).

Individuell ist es für jeden Akteur in dieser Situation vorteilhaft, wenn er die Strategie „Daten nicht eingeben“ wählt. Damit erzielen beide aber die zweitniedrigste Auszahlung. Gemeinsam erzielt die Strategie „Daten eingeben“ für beide den höchsten Nutzen. Es ist nur sicherzustellen, dass auch beide diese Strategie wählen



und nicht den anderen ausbeuten. Dies kann u.a. durch selektive Anreize oder intrinsische Motivation sichergestellt werden. Auch ein Moderator oder Manager kann von außen die Einhaltung kooperativen Verhaltens überwachen und sanktionieren (Kollock/Smith 1996). Informelle Sanktionen sind dagegen auf Grund der Gruppengröße in der Regel nicht möglich: Wie sollte ich den Kollegen in Japan sanktionieren können, wenn er nichts zur Datenbank beiträgt. Ich weiß nicht einmal, ob er überhaupt etwas beitragen könnte und somit bewusst Wissen zurückhält.

Die Bereitstellung selektiver Anreize bei Datenbanken ist bisher noch eine offene Forschungsfrage. Erste Vermutungen weisen in die Richtung, dass solche Anreize in Belobigungen, Prämien und Karriereerwartungen bestehen können. Wichtige Anreize, die vermutlich auch nicht eine vorhandene intrinsische Motivation zerstören, sind (Wilkesmann/Rascher 2002):<sup>11</sup>

- Sozialer Status: Ich gebe Daten ein, weil ich dann im Unternehmen als Experte zu dem Thema anerkannt werde. Ich mache mich also durch meine Dateneingabe bekannt.
- Der erfahrene Nutzen: Kann ich selbst die Datenbank für meine Arbeit benutzen, dann bin ich auch eher bereit etwas dort hineinzustellen. Hier greift die Norm der Reziprozität. Habe ich die Datenbank als nützlich für mich erlebt, bekommt sie auch einen anderen Stellenwert.

Neben diesen Anreizen gibt es allgemeine Funktionsvoraussetzungen von Datenbanken, ohne die diese nicht funktionieren:

- Es ist sowohl eine kritische Masse an Informationen notwendig
- als auch qualitativ hochwertige Information: Mich interessiert z.B. nicht, was Kollegen in den USA unter ganz anderen Bedingungen empfehlen, sondern Informationen, die hier und jetzt für mich interessant sind. Allerdings muss ich etwas zu meiner Suchanfrage finden. Wenn ich dreimal nichts in der Datenbank gefunden habe, werde ich ein viertes Mal nicht mehr hineinschauen.
- Eine Suche in der Datenbank darf aber auch nicht zu viele Treffer ergeben. Ergibt meine Suchanfrage z.B. 200 Treffer, dann brauche ich einen Arbeitstag, um sie alle durchzusehen und um womöglich am Ende festzustellen, dass ich alle nicht gebrauchen kann.
- Die Suche darf nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen.
- Es wird extra Zeit benötigt, um etwas in eine Datenbank einzugeben. Diese Extraarbeit wird in vielen Firmen gerade *bestraft*, wenn z.B. die Mitarbeiter nur nach der Anwesenheitszeit beim Kunden bezahlt werden.

<sup>11</sup> Die Auflistung beruht auf Zwischenergebnissen eines Projektes der Hans-Böckler-Stiftung zum Thema „Betriebsräte und Wissensmanagement“, das der Autor leitet.

Alle oben angesprochenen Punkte werden auch dann berücksichtigt, wenn die Nutzer bei der Planung und Implementation einer Datenbank einbezogen werden, wenn also eine Wissensgemeinschaft<sup>12</sup> existiert. Für die Implementation einer Datenbank im Intranet ist ebenso eine Struktur notwendig, wie sie oben als kollektives Lernen im Innovationsspiel beschrieben worden ist. Nur so kann eine Wissensgemeinschaft aufgebaut werden, die notwendig ist, wenn aus den abgelegten Daten auch Wissen werden soll. Andernfalls werden nur Datenfriedhöfe erzeugt.

Das oben angesprochene Problem der Nutzerzufriedenheit und die Rezeptionsgewohnheiten der Nutzer haben Phelps und Mok (1999) in empirischen Studien untersucht. Die Nutzerzufriedenheit hängt demnach vor allem von der wahrgenommenen Nützlichkeit und von der wahrgenommenen Einfachheit der Bedienung ab, aber auch von der Unterstützung des Managements und der Beteiligung der Nutzer bei der Implementation der Datenbank.

Welche organisationalen und motivationalen Voraussetzungen braucht zusammengefasst das organisationale Lernen? Für die Generierung und Durchsetzung neuen Wissens bedarf es eines institutionalisierten Ortes, in dem kollektives Lernen möglich ist, d.h. kleine Gruppen, ohne große Machtdifferenzen mit Metakommunikationen, die – wenn nötig und möglich – in Form der überlappenden Gruppen organisiert sind. Für die Implementation einer Datenbank im Intranet – zur Speicherung und Zugänglichkeit von neuem Wissen – ist ebenso eine Struktur notwendig, wie sie oben als kollektives Lernen im Innovationsspiel beschrieben worden ist. Nur so kann eine Wissensgemeinschaft aufgebaut werden, die für die Speicherung und Rezeption des Wissens wichtig ist. Daneben sind entsprechende Anreize für die Dateneingabe notwendig, die allerdings nicht die intrinsische Motivation zerstören dürfen, andernfalls werden nur Intranet- bzw. Datenbankenfriedhöfe erzeugt. Die vorgeschlagenen strukturellen und motivationalen Voraussetzungen lassen sich nur als Form der Kontextgestaltung verstehen.

## Literatur

- Coleman, James S. (1990): Foundations of Social Theory, Cambridge: Belknap Press.  
 Courpasson, David (2000): Managerial Strategies of Domination. Power in Soft Bureaucracies, in: Organization Studies, Vol. 21, S. 141-161.  
 Deci, Edward L./Ryan, Richard M. 1987: The Support of Autonomy and the Control of Behavior, in: Journal of Personality and Socialpsychology, 53. Jg., S. 1024-1037.

<sup>12</sup> Wissensgemeinschaften sind Personengruppen, die über einen längeren Zeitraum Interesse an einem gemeinsamen Thema haben und Wissen gemeinsam aufbauen und austauschen. Die Teilnahme ist freiwillig. Dabei sind Wissensgemeinschaften immer um spezifische Inhalte gruppiert.

- Esser, Hartmut (2000): Soziologie – Spezielle Grundlagen, Band 3: Soziales Handeln, Frankfurt am Main: Campus.
- Frey, Bruno S. (1997): Markt und Motivation – Wie ökonomische Anreize die (Arbeits-) Moral verdrängen, München: Vahlen.
- Frey, Bruno S. (2000): Wie beeinflusst Lohn die Motivation?, in: Frey, Bruno S./Osterloh, Margit (Hg.): *Managing Motivation*, Wiesbaden: Gabler, S. 71-104.
- Frey, Bruno S./Osterloh, Margit (Hg.) (2000): *Managing Motivation*, Wiesbaden: Gabler.
- Frey, Bruno S./Osterloh, Margit (2000): Motivation – der zwiespältige Produktionsfaktor, in: Frey, Bruno S./Osterloh, Margit (Hg.): *Managing Motivation*, Wiesbaden: Gabler, S. 19-42.
- Hackman, John Richard/Oldham, Greg R. (1980): *Work Redesign*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hanft, Anke (1996): Organisationales Lernen und Macht, in: Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (Hg.): *Wissensmanagement – Managementforschung*, 6. Berlin: DeGruyter, S. 83-132.
- Heckhausen, Heinz (1989): *Motivation und Handeln*, Berlin: Springer.
- Hermig, Susan C. (Hg.) 1996: *Computer-Mediated Communication*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Kollock, Peter/Smith, Marc (1996): *Managing the Virtual Commons: Cooperation and Conflict in Computer Communities*, in: Hermig, Susan C. (Hg.): *Computer-Mediated Communication*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, S. 109-128.
- Ortmann, Günther/Becker, Albrecht (1995): *Management und Mikropolitik. Ein strukturationstheoretischer Ansatz*, in: Ortmann, Günther (Hg.): *Die Formen der Produktion*, Frankfurt/Main: Westdeutscher Verlag, S. 43-80.
- Ortmann, Günther (Hg.) (1995): *Die Formen der Produktion*, Frankfurt/Main: Westdeutscher Verlag.
- Pheps, Robert/Mok, Maria (1999): *Managing the Risks of Intranet Implementation: An Empirical Study of User Satisfaction*, in: *Journal of Information Technology*, Nr. 14, S. 39-52.
- Schmeisser, Wilhelm/Clermont, Alois/Krimphove, Dieter (Hg.) (2000): *Personalführung und Organisation*, München: Vahlen.
- Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (Hg.): *Wissensmanagement – Managementforschung* 6, Berlin: DeGruyter.
- Weber, Wolfgang G. (1997): *Analyse von Gruppenarbeit – Kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen*, Bern: Verlag Hans Huber.
- Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks: Sage.
- Wilkesmann, Uwe (1994): *Zur Logik des Handelns in betrieblichen Arbeitsgruppen*, Opladen: Leske + Budrich.
- Wilkesmann, Uwe (2000): *Kollektives Lernen in Organisationen – am Beispiel von Projektgruppen*, in: Schmeisser, Wilhelm et al. (Hg.): *Personalführung und Organisation*, München: Vahlen, S. 295-312.
- Wilkesmann, Uwe (2000a): *Die Anforderungen an die interne Unternehmenskommunikation in neuen Organisationskonzepten*, in: *Publizistik – Vierteljahreshefte für Kommunikationsforschung*, 45. Jg., H. 4, S. 476-495.
- Wilkesmann, Uwe (1999): *Lernen in Organisationen – Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen*, Frankfurt/Main: Campus.
- Wilkesmann, Uwe/Pierr, Rüdiger/Taubert, Rolf (2000): *Konfliktarenen im Unternehmen – am Beispiel des Co-Managements*, in: Schmeisser, Wilhelm et al. (Hg.): *Personalführung und Organisation*, München: Vahlen, S. 715-730.
- Wilkesmann, Uwe/Rascher, Ingolf (2002): *Lässt sich Wissen durch Datenbanken managen? Motivationale und organisationale Voraussetzungen beim Einsatz elektronischer Datenbanken*, in: Edeling, Thomas et al. (Hg.): *Wissenssteuerung und Wissensmanagement in Politik, Wirtschaft und Verwaltung*, Opladen: Leske + Budrich (im Erscheinen).
- Wright, Charles R./Manning, Michael R./Farmer, Bruce/Gilbreath, Brad (2000): *Resourceful Sensemaking in Product Development Teams*, in: *Organization Studies*, Vol. 21, S. 807-825.

### 3 VERGLEICH UND INTEGRATION

#### Zwischen geplanter Veränderung und Eigenlogik der Organisation

*Erich Latniak*

##### 1 Kontext

Gemeinsamer Bezugspunkt aller Beiträge dieses Bandes war eine für deutsche Verhältnisse recht ungewöhnliche Veranstaltung, bei der sich sozialwissenschaftliche Organisationstheoretiker, ökologisch orientierte Unternehmensberater sowie interessierte Organisationsentwickler wohl erstmals in dieser Kombination trafen. Dieses Zusammentreffen war insofern erhellend und produktiv, als nicht nur die jeweiligen Perspektiven der Teilnehmergruppen deutlich wurden, sondern auch die Defizite der Diskussion und die jeweiligen Anschlussprobleme hinreichend erkennbar – und damit bearbeitbar – wurden.

Der folgende Beitrag bezieht sich auf diesen Zusammenhang. Ausgehend von den Erfahrungen aus unseren eigenen Vorarbeiten (vgl. Kapitel 2 dieses Beitrags) verfolgen wir dabei eine spezifische Arbeitsperspektive als Organisationswissenschaftler und -berater gleichermaßen. Mit dieser Orientierung wollen wir Fragen der Veränderung von Organisationen und organisationalen Lernens bearbeiten und zu beantworten versuchen, die für die angesprochenen Teilnehmergruppen von Interesse sind. Dabei wollen wir versuchen, eine Brücke zwischen den wissenschaftlichen und beraterischen Diskussionen zu schlagen, ohne die Unterschiede der Handlungskontexte zu ignorieren oder kurz zu schließen. Der folgende Beitrag soll dabei zweierlei leisten:

- Wir vertreten die These, dass organisationale Lernprozesse als organisatorische Veränderungsprozesse zu interpretieren sind. Dieses Verständnis ermöglicht es uns, die wissenschaftlichen Ergebnisse und Erfahrungen, die bezogen auf die Veränderung von Organisationen allgemein gesammelt werden konnten, zu nutzen, und damit die Wissensbestände der Organisationswissenschaften gezielter „anzuzapfen“. Dies geschieht in der Absicht, die