

Erschienen in: Industrielle Beziehungen, 1999, 6. Jg., S. 485-496

Von der lernenden Organisation zum Wissensmanagement

Bücher:

1. Albach, Horst/Dierkes, Meinolf/Antal, Ariane Berthoin/Vaillant, Kristina (Hrsg.) 1998: Organisationslernen – institutionelle und kulturelle Dimensionen. Berlin: edition sigma
2. Hanft, Anke 1998: Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und “organisationalem Lernen”. München: Hampp (2. Auflage)
3. Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka 1997: Die Organisation des Wissens – Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/Main: Campus
4. Pawlowsky, Peter (Hrsg.) 1998: Wissensmanagement – Erfahrungen und Perspektiven. Wiesbaden: Gabler
5. Probst, Gilbert J.B./Büchel, Bettina S.T. 1994: Organisationales Lernen. Wiesbaden: Gabler
6. Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (Hrsg.) 1996: Wissensmanagement – Managementforschung 6. Berlin: de Gruyter
7. Willke, Helmut 1998: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius – UTB

1 Einleitung

In den letzten Jahren werden immer häufiger zwei Konzepte in der Organisations- und Managementtheorie diskutiert: die lernende Organisation und das Wissensmanagement. Hintergrund dieser Debatte ist die Entmaterialisierung der Wertschöpfung. Der größte Anteil der Wertschöpfung vieler Produkte wird nicht mehr durch Maschinen und Gebäude, sondern durch Wissen erzeugt (vgl. Pawlowsky 1998, Willke 1998). Die Interaktion wird in einer neuen Verschränkung mit der Arbeit erst jetzt zur eigenständigen Produktivkraft. Ein Unternehmen wie Microsoft hat einen vielfach höheren Marktwert als sein Buchwert ausweist. Bisher wird das immaterielle Wissensvermögen buchhalterisch noch selten ausgewiesen. Es gibt allerdings erste Verrechnungsverfahren, die “intangible assets” eines Unternehmens zu erfassen. Wissen und dessen Management wird zur wichtigsten Aufgabe der lernenden Organisation. Bei “intelligenten Gütern”, wie Software, Computer- und Netzwerkhardware, Handys, Video- und TV-Technik, Medizintechnologie, Pharmazeutika, biotechnologische Produkte, aber auch Autos etc., wird das Wissenskapital zu einer immer wichtigeren Ressource (Willke 1998, S. 2).

Bevor mit der Besprechung der einzelnen Bücher begonnen werden kann, müssen einige allgemeine Vorbemerkungen zum Thema Lernende Organisation und Wissensmanagement ge-

macht werden, die Anforderungen spezifizieren, die an eine Theorie des organisationalen Lernens zu stellen sind.

In der Literatur wird häufig von “der” lernenden Organisation gesprochen. Es wird damit ein “Supersubjekt” Organisation unterstellt, das lernt. Diese Redeweise mißachtet jedoch, daß eine Organisation eine Aggregation von Akteuren ist. Nicht “die” Organisation, sondern Frau Müller oder Herr Schulze lernen. Das Lernen von Organisationen erschöpft sich jedoch andererseits auch nicht in dem individuellen Lernen der Mitarbeiter. Damit ein Unternehmen lernt, müssen neben Frau Müller und Herr Schulze noch viele andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernen. Organisationales Lernen ist kollektives Lernen. Zumindest ist es kollektives Handeln, denn nur, wenn alle ihr Verhalten ändern und sich dies in neuen Strukturen, Anreizen etc. niederschlägt, kann von organisationalem Lernen gesprochen werden. Eine Theorie des organisationalen Lernens muß demnach die Wechselbeziehung von individuellem und kollektivem Lernen sowie dessen “Materialisierung” in neuen, von Individuen unabhängigen Organisationsstrukturen, Anreizen oder Wissensbasen als “geronnene” Lernerfahrung erklären können. Es muß also die Wechselwirkung von Handeln innerhalb vorgegebener Strukturen und das Verändern dieser Strukturen durch Handlungen thematisiert werden.

Eine Theorie des organisationalen Lernens muß den Lernbegriff definieren. Reichen die klassischen, individualpsychologischen Lernbegriffe zur Erklärung des Phänomens aus? Oder muß aufgrund der Art der Probleme in Organisationen und des kollektiven Handlungs- und Lernzusammenhangs nicht ein neuer Lernbegriff ergänzt werden? Ebenso muß definiert werden, was Wissen ist und erklärt werden, wie Wissen gespeichert, abgerufen und weitergegeben wird.

Außerdem muß der Organisationsbegriff geklärt werden. Von welchem Organisationstyp wird gesprochen? Auch in hierarchischen Organisationen wird jederzeit gelernt: in der Form der Anpassung an die (beförderungsrelevante) Meinung des Chefs.

Organisationales Lernen braucht einen Anstoß, d.h. ein Widerspruch zu bisherigen Routinen, der als Widerspruch wahrgenommen wird. Es muß benannt werden, woher dieser Widerspruch kommt und wer ihn wahrnimmt. Zusätzlich muß erklärt werden, wer die Macht besitzt, solche Interaktionen innerhalb der Organisationen zu gestalten. Eine weitere wichtige Frage ist, welche Rolle der Betriebsrat in einem organisationalen Lernprozeß spielen kann. Ist er nur noch Appendix eines Kollektivs selbständiger Arbeitnehmer oder ein Faktor des Co-Managements (vgl. Wilkesmann et al. 1999).

Zur weiteren Systematisierung der Literatur und um den Blickwinkel des Autors auf die Literatur zu verdeutlichen, soll eine Definition des organisationalen Lernens und eine Betrachtung zum Lernbegriff den Rezensionen vorangestellt werden:

1. Organisationen sind nicht ausschließlich mit Innovationen beschäftigt. Den quantitativ größten Teil ihrer Ressourcen lenken sie auf die Produktion ihrer Produkte bzw. Dienstleistungen. Deshalb ist die Differenzierung zwischen Routine- und Innovationsspielen wichtig (Ortmann/Becker 1995: 63). Routinespiele bezeichnet 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 wieder, die auch einen Personalwechsel überdauern. Routinespiele führen zur Strukturhaltung auf der Organisationsebene. Sie reproduzieren eine Organisation. Einige Theorien des organisationalen Lernens verstehen unter Lernen nur das „Einschleifen“ von Routinen. 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“ soll hier nur auf gelungene Innovationsspiele Anwendung finden. Die Mehrzahl der Bücher lassen sich unter diese Definition subsumieren. Wenn organisationales Lernen als gelungenes Innovationsspiel definiert ist, dann muß eine Theorie zum Thema zeigen können, unter welchen Bedingungen eine solche gelungene Innovation möglich ist.
2. Der Begriff des Lernens muß, um ihn für den Organisationskontext verwenden zu können, in individuelles und kollektives Lernen differenziert werden: Individuelles Lernen wird in der traditionellen Lernpsychologie neben dem klassischen Konditionieren durch das operante Konditionieren und das Lernen am Modell charakterisiert.

Das Lernen nach Belohnung und Bestrafung (operantes Konditionieren) bzw. dem Nachahmen erfolgreichen Verhaltens von Vorbildern (Lernen am Modell) stellt in den traditionellen 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 hierarchischen Organisati-

on muß der Chef mit der Arbeit zufrieden sein – niemand sonst. So entstehen in der Organisation Lernroutinen, d.h. erfolgreiche Muster, die reproduziert werden.

Die genannten Lernmodelle beschreiben ausschließlich individuelle Lernformen. Diese eignen sich besonders zum Lernen bei Routineaufgaben. Es gibt jedoch auch andere Problemarten, die eine kollektive Lernform benötigen. Aus diesem Grunde ist eine vierte Lernform zu ergänzen, die einfaches kollektives bzw. Problemlösungslernen genannt werden soll (vgl. Wilkesmann 1999).

Das einfache kollektive Lernen und das Problemlösungslernen dienen zur Lösung von Problemen, die sehr komplex sind, d.h. die nicht mit der Information eines Individuums alleine gelöst werden können. Außerdem existieren bei diesen Problemen keine Entscheidungskriterien für eine "richtige" Lösung, es gibt keinen bekannten Lösungsweg. Zusätzlich müssen neue Wege zur Gewinnung der Information gefunden werden. Die Lösung solcher Probleme kann nicht durch die Assimilation unter vorhandene Lernroutinen erfolgen, vielmehr bedarf es der Kompetenz der reflexiven Veränderung von Lernregeln. Da die individuelle Wissensbasis zur Lösung dieser Probleme nicht ausreicht und Bewertungskriterien zur Beurteilung der Lösungsmöglichkeiten festgelegt werden müssen, übersteigt diese Art der Probleme die individuelle, kognitive Verarbeitungskapazität. Sie lassen sich besser in kollektiven Lernsituationen bewältigen. Dabei wird unterschiedliches individuelles Wissen, aber auch die Zusammenführung dieser verschiedenen Sichtweisen verlangt. Individuen müssen demnach verschiedene Antworten zu einem Problem besitzen und gleichzeitig motiviert sein, auch eine *gemeinsame* Lösung zu finden. Es ist jedoch zu fragen, wie die gemeinsame Perspektive zustande kommt. Zwei Möglichkeiten sind grundsätzlich zu unterscheiden: Zum einen kann die gemeinsame Lösung konsensual erzielt werden und zum anderen durch Majoritäts- oder hierarchische Lösungen. Im ersten Fall soll von Problemlösungslernen gesprochen werden. Der zweite Fall wird einfaches kollektives Lernen genannt. Die Differenz zwischen beiden Lernformen besteht darin, daß beim einfachen kollektiven Lernen eine Person einfach überstimmt oder eine neue Lösung gegen ihren Willen durchgesetzt werden kann. Sie kann sie dann im besten Falle in öffentlicher Bekundung (compliance) akzeptieren, nicht aber nachvollziehen (conversion).

Als eine Anforderung an eine Theorie des organisationalen Lernens muß festgehalten werden, daß sie Aggregationsmechanismen angeben kann, um den Übergang vom individuellen zum kollektiven Lernen bzw. Gruppenlernen sowie zur Organisationsstrukturveränderung erklären zu können. Wann wird aus dem individuellen Lernen von Frau Müller und Herrn Schulze

gemeinsames Lernen und wann organisationales Lernen? Unter welchen strukturellen Voraussetzungen werden Frau Müller und Herr Schulze zum gemeinsamen Lernen motiviert? In jüngster Zeit mündet der Diskurs um die lernende Organisation in die Debatte um das Wissensmanagement. Grob differenziert lenkt die Theorie des organisationalen Lernens den Blick auf die Generierung und Bewertung des Wissens, während das Wissensmanagement (neben dem Management der Generierung neuer Ideen) die Speicherung und Distribution von Wissen behandelt. In einigen Büchern werden auch beide Begriffe synonym verwendet.

2 Einführung in den klassischen Diskurs des organisationalen Lernens

Das Buch von Probst und Büchel (1994) stellt eine gut lesbare Einführung in den Themenkomplex dar. Es ist didaktisch gelungen, da der Inhalt jedes Kapitels an einem Fallbeispiel noch einmal verdeutlicht wird. Die Autoren beginnen mit einer sehr weiten Definition von organisationalem Lernen:

“Unter organisationalem Lernen ist der Prozeß der Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wert- und Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder innerhalb der Organisation zu verstehen” (S. 17).

Anschließend wird die Theorie des organisationalen Lernens von Argyris und Schön referiert. Sie unterscheiden die Lernebenen des single-loop learning, double-loop learning und Prozeßlernens:

1. *single-loop learning*: Hier findet eine Reaktion auf eine Abweichung von einem vorgegebenen Standard oder einer Norm (definiert als Zielkorridor) statt.
2. *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 eine Rückkopplung dieser Beobachtung an das Wissenssystem der Organisation. Das Lernen ist hier durch die Umweltänderung begründet. Wenn z.B. die festgelegten Qualitäts- und Mengenziel-Korridore den Marktanforderungen nicht mehr entsprechen, müssen sie neu definiert werden, ansonsten steuern sie die Produktion in eine falsche Richtung. Neue Ziele müssen gesetzt und die Umwelt muß nach neuen Lösungsmustern abgesucht werden.
3. *Das Prozeßlernen*: Dieser Begriff beschreibt die emphatische Form des Lernens. Die Verbesserung der Lernfähigkeit der Organisation selbst wird auf dieser Ebene thematisiert.

Hier findet das Lernen des Lernens statt. Inwieweit diese Lernform jedoch in einer Organisation und nicht nur innerhalb einer Kleingruppe möglich sein soll, bleibt undiskutiert. In weiteren Kapiteln werden Auslöser (Turbulenzen, Krisen und slack) und Träger des organisationalen Lernens diskutiert. Allerdings bleibt die Beziehung zwischen den Trägern Individuum, Gruppe und soziales System ungeklärt, sie werden nur additiv aufgelistet. Interessant ist der Versuch, in einem Kapitel drei Lernhindernisse zu beschreiben: defensive Muster, Normen und Privilegien sowie Informationspathologien. Sie werden am Challenger-Unfall eindrücklich illustriert. Im letzten Kapitel diskutieren die Autoren Förderungsmöglichkeiten des organisationalen Lernens am Beispiel von Struktur-, Kultur- und Personalentwicklung. Als eine Einführung in die Problematik kann das Buch von Probst und Büchel nicht an dem Anspruch eines theoretischen Erklärungsmodells gemessen werden. Es ist eine instruktive Darstellung verschiedener Ansätze des organisationalen Lernens.

3 Die Generierung von neuem Wissen

Ein Ansatz zur Generierung von Wissen, auf den in der Literatur immer wieder Bezug genommen wird, ist der von Nonaka und Takeuchi (1997, Original 1995). Mit ihrem Modell wollen die Autoren den Zusammenhang der Wissensgenerierung auf der individuellen, der Gruppen- und der Organisationsebene erklären. Sie greifen zu diesem Zweck auf die Differenzierung von Polanyi zwischen implizitem und explizitem Wissen zurück. 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. Implizites Wissen kann zum einen eine technische Dimension als schwer beschreibbare Fertigkeiten (Know-how) und zum anderen eine kognitive Dimension als ein für selbstverständlich erachtetes mentales Modell annehmen. Der Kern ihres Modells beschreibt vier Formen der Wissensumwandlung:

1. Die Sozialisation, in der implizites Wissen weitergegeben wird, bedarf einer gemeinsamen Erfahrung, in der durch Beobachtung und Nachahmung das Wissen vermittelt wird.
2. Die Externalisierung, in der implizites in explizites Wissen umgewandelt wird, bedarf der Form von Metaphern, Analogien und Modellen. Nur so läßt sich in einem kollektiven Reflexionsprozeß implizites Wissen ausdrücken.
3. Die Kombination, in der explizites Wissen weitergegeben wird, stellt die am häufigsten betrachtete Form der Wissensweitergabe dar. Hier werden Informationen über verschiedene

Medien wie Dokumente, PC, Telefon aber auch Besprechungen kommuniziert und im gemeinsamen Wissenszusammenhang verortet.

4. Die Internalisierung, in der explizites Wissen in implizites Wissen überführt wird, kann durch Dokumente und mündliche Berichte gefördert werden. Durch "learning by doing" werden gemeinsame mentale Modelle und Know-how internalisiert.

Der organisationsinterne Lernprozeß wird als Spiralprozeß beschrieben, der sich auf der einen Achse zwischen implizitem und explizitem Wissen und auf der anderen Seite über die Ebenen Individuen, Gruppe und Unternehmen bewegt.

Entgegen dem üblichen Trend in der Managementliteratur sehen Nonaka und Takeuchi als wichtigsten Träger und Vermittler von Lernprozessen in der Organisation das mittlere Management. Nur sie können kompetent die vertikalen und horizontalen Informationsströme verknüpfen. Schlanke Organisationen, die das mittlere Management weitestgehend abgeschafft haben, werden in der Zukunft Probleme bekommen, da bei ihnen der Lernprozeß verdrängt wird. Natürlich leben Organisationen auch nach diesem Modell von (Produktions-)Routinen. In den Routinen wird die Internalisierung und Kombination geleistet. Die Innovation, d.h. die Wissensgenerierung, bezieht sich auf die Phasen der Sozialisation und der Externalisierung. Es bleibt in diesem Modell allerdings unberücksichtigt, daß Innovationen nicht nur aus der Generierung neuer Ideen besteht, sondern immer auch etwas mit Verteilungsfragen zu tun hat. Neue Ideen können sich nicht durchsetzen, wenn sie gegen die Interessen mächtiger Akteure verstoßen. Die Reorganisation von Produktionsabläufen tangiert immer auch Interessen einzelner Akteure (z.B. die Meister bei der Einführung der Gruppenarbeit), die ihre Macht benutzen werden, um ihre Interessen (auch gegen gute Ideen) durchzusetzen.

In dem von Schreyögg und Conrad (1996) herausgegebenen sechsten Jahrbuch der Managementforschung zum Thema Wissensmanagement werden verschiedene Arten von Wissen vorgestellt sowie die Frage von Trägern des Wissens, Macht und Wissensgenerierung im Kontext des Produktentstehungsprozesses thematisiert. In dem Beitrag von Oberschulte wird mit dem Begriff der organisatorischen Intelligenz gearbeitet. Diese differenziert sich in die Subdimensionen der organisationalen Lernfähigkeit, des organisationalen Wissens und des organisationalen Gedächtnisses. Unter organisationaler Lernfähigkeit wird dabei das momentane Maximum des möglichen organisationalen Lernens verstanden, wobei der Autor das Verhältnis zwischen lernenden Individuen und Struktur betont. Wissen wird als die Menge jeglicher Kenntnisse definiert und Gedächtnis als die Speicherung dieser Information. Der Autor exemplifiziert seine Überlegungen am Beispiel der Gruppe. Banduras Modell des Lernens wird durch die Strukturvariablen des persönlichen Kontaktes der Gruppenmitglieder und

des Vorgesetztenverhaltens angereichert. Dabei wird deutlich, daß der Vorgesetzte durch seine Machtposition einen großen Einfluß auf den Lernprozeß der Gruppe hat. In der Argumentation wird die Notwendigkeit eines kollektiven Lernprozesses begründet, der sich vom individuellen Lernen unterscheidet. Jeder steuert zur Generierung neuen Wissens einen anderen Aspekt bei, jeder erinnert sich an andere Aspekte des Themas, die dann zu einem neuen Gesamtbild zusammengefügt werden. Es wird jedoch wenig über die Bedingungen eines gelingenden kollektiven Lernens und über die Kommunikation der Lernergebnisse mit dem "Rest" der Organisation gesagt.

Der in dem Diskurs zum organisationalen Lernen wenig beachtete Aspekt der Macht greift Hanft in ihrem Beitrag auf, den sie auch in ihrem Buch (1998) weiter ausführt. Die These, die ihren Ausführungen zugrunde liegt, besagt, daß die Lernfähigkeit von Organisationen wesentlich durch die Interessen der Akteure an der Erhaltung ihrer Handlungsspielräume sowie durch die Struktur geprägt wird. Ausgangspunkt ist auch hier das Lernen von Individuen, das in einen kollektiven Lernzusammenhang eingebunden werden muß. Individuen haben dabei wenig Interesse, ihr Wissen an andere weiterzugeben, da dies einem Machtverlust gleichkommt. Die Individuen möchten ihr Wissen zurückhalten und erst zu einem strategisch günstigen Zeitpunkt ihr Wissen für ihre Karriere einsetzen. Erst in Dialogsituationen (Hanft 1998, S. 52), in denen gemeinsam Routinen reflektiert, daraus resultierende Probleme erkannt und gemeinsam neue Formen der Zusammenarbeit entwickelt werden, ohne daß es Gewinner oder Verlierer gibt, kann die gemeinsame Generierung und Transmission von Wissen gelingen. Allerdings ist die Dialogsituation nach Hanft eine Ausnahmesituation und die organisationale Wissensbasis ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen. In diesen Aushandlungsprozessen spielen Interessen eine große Rolle, die sich je nach Macht durchsetzen können. Hanft definiert Macht nach Crozier und Friedberg als Beherrschung von Unsicherheitszonen. "Die Herstellung gemeinsamer Deutungsschemata geht mit einer (Re-)formulierung von Macht- und Einflußbereichen einher" (Hanft, in Schreyögg/Conrad 1996: 142). Was allerdings als "cognitive maps" bei den Akteuren gespeichert ist, entzieht sich der Reflexion und damit der machtpolitischen Aushandlung. Handlung und Struktur bedingen sich wechselseitig: "Formal- und Verhaltensstrukturen werden in machtpolitisch beeinflussten Interaktionsprozessen (re)formuliert und bekommen hier ihr organisationsspezifisches Gesicht, das wiederum die Handlungsentwürfe von Organisationsmitgliedern beeinflusst" (ebd.: 151). In ihrem Buch (1998) verdeutlicht Hanft dieses Erklärungsmuster an drei Fallbeispielen vom Aufbau von Personalentwicklungsabteilungen.

Sydow und van Well untersuchen die praktische Organisation des Wissens in Unternehmensnetzwerken am Fallbeispiel von Finanzdienstleistern. Dabei wird gezeigt, wie zum einen durch positive Sanktionen, nämlich der Teilnahme an attraktiven Arbeitskreisen und Gremien, der Beitrag zur gemeinsamen Wissensschaffung im Netzwerk belohnt wird. Zum anderen kann auch mangelndes Engagement für das Netzwerk durch Entzug von Unterstützung und Kündigung des Vertrages bestraft werden. Die Generierung und Distribution des gemeinsamen Wissens wird durch ein fokales Unternehmen gestaltet, so daß sichergestellt ist, daß das Wissen auch zur rechten Zeit, am gewünschten Ort und zu akzeptablen Kosten bereit steht. Dafür stellt es normative Orientierungen, Sanktionsmöglichkeiten und Gratifikationsregeln zur Verfügung. Die Selbststeuerung der Unternehmensnetzwerke wird – wie in allen Arbeiten von Sydow – mittels der Strukturierungstheorie weiter analysiert.

Der Beitrag von Lippert, Jürgens und Drücke beschreibt die Prozeßkette im Produktentwicklungsprozeß und zeigt dabei Gestaltungsoptionen auf, die organisationales Lernen ermöglichen. An allen Schnittstellen ist eine gute Kommunikation und Kooperation zwischen allen Prozeßkettenakteuren notwendig. Die Autoren zeigen an verschiedenen Fallbeispielen auf, daß es dabei sowohl zu “kreativen Spannungen” als auch zu einer negativen Spirale “Spannung Konflikt gegenseitige Blockierung” kommen kann. Probleme bei Schnittstellen können deshalb nicht in jedem Fall einfach durch Einrichtung einer abteilungsübergreifenden Projektgruppe gelöst werden. Reorganisationsversuche führen dort nicht zum gewünschten Lernerfolg, wo stark ausgeprägte Asymmetrien und einseitige Interessendurchsetzung in der Vergangenheit hohe Barrieren aufgebaut haben.

In dem von Albach, Dierkes, Antal, und Vaillant (1998) herausgegebenen Jahrbuch des Wissenschaftszentrums Berlin wird sowohl Lernen in verschiedene Organisationstypen (Unternehmen, Krankenhaus, Forschungsinstitute, Bundesbahn) als auch Lernen in der Politik thematisiert. Außerdem liegt ein weiterer Schwerpunkt des Bandes auf dem Zusammenhang von Organisationslernen und Kultur. An Fallbeispielen werden Einblicke in verschiedene Organisationen und Politikbereiche eröffnet: So berichtet Dürr über sein Reorganisationsprojekt bei der Bundesbahn und benennt die hohe Emotionalisierung der öffentlichen Diskussion sowie die Angst vor Verlust des Besitzstandes als die wichtigsten Lernblockaden. Simon und Kühn analysieren die Öffnung der Krankenhäuser für ambulante Versorgungen als Innovationen. Die berufsständische Versäulung, die ausgeprägte interne Hierarchisierung sowie die mangelnden externen Anreize für betriebswirtschaftliches Arbeiten werden als Lernhindernisse ausgemacht. Im politischen Bereich werden Lernprozesse in der Außenpolitik (Eberwein/Ecker/Topcu), in der Weltumweltpolitik am Beispiel des Ozonschichtschutzes (Bier-

mann/Simonis), beim Einfluß des politischen Protestes auf Wahlprogramme von deutschen Parteien (Rucht/Volkens) sowie die Prägung von Leitbildern bei der Durchsetzung von Technik am Beispiel der mechanischen Schreibmaschine und der Standardisierung im Internet (Dierkes/Marz) beschrieben. Allerdings liegen allen Fallbeispielen keine grundsätzlichen Überlegungen zum organisationalen Lernen zugrunde, so daß die benutzte Begrifflichkeit meistens nicht an theoretische Organisationsmodelle anschlußfähig ist.

Dagegen analysieren Kissling-Näf und Knoepfel Lernprozesse in öffentlichen Politiken mit einer fundierteren Begrifflichkeit. Sie unterscheiden drei Konstrukte des Lernens: Lernpfade, Lernformen und Lernfiguren. Grundlage ihres Beitrags sind 28 Fallstudien aus der Umwelt-, der Landwirtschafts- und der Gesundheitspolitik. Lernpfade beschreiben Veränderungen entlang eines sequentiell ablaufenden Entscheidungsprozesses. Der Pfad zeichnet sich durch bestimmte Prozeßmerkmale aus (Auslöser – Betroffenheit – Bildung oder Modifikation eines Netzwerks – Einigung auf neue Problemdefinitionen bzw. Interventionsformen – Produktion veränderter Outputs), die in einem Lernprozeß durchlaufen werden. Auf jeder Stufe kann der Lernprozeß abgebrochen werden und in die alte Routine zurückgleiten. Es müssen also auf jeder Stufe markante Veränderungsereignisse auftreten, damit ein veränderter Output erreicht wird. Die Fallbeispiele bestätigen die Überlegungen: Bei den Fällen mit hoher Outputperformanz ist fast auf jeder Stufe ein markantes Veränderungsereignis eingetreten. Besonders wichtig scheint dabei die Stufe der Modifikation und Veränderung von Netzwerken zu sein. Markante Verschiebungen im Bereich der gemeinsam geteilten Werte führen fast immer auch zur Änderung des Outputs. Bei den Lernformen werden verschiedene Arten des Lernens differenziert. Politische Routinen werden mit operantem Konditionieren durchgesetzt: Ein spezielles Politikprogramm (z.B. für die Landwirtschaft) wird mit bestimmten Anreizen (z.B. Schlachtprämien) implementiert. An den referierten Fallbeispielen läßt sich zeigen, daß diese Durchsetzung von Routinen erfolgreich ist. Interessant ist die Lernform "Lernen in Laboratorien". Hier handelt es sich um ein bewußtes Ausprobieren im politischen Bereich mit Hilfe von provisorischen Regelungen. Damit soll bewußt neues Wissen generiert und später auf andere Bereiche übertragen werden. Lernfiguren werden als Handlungskonfigurationen definiert, die interorganisationale Lernprozesse begünstigen. Es werden dabei verschiedene Muster differenziert: (1) die Umdeutung eines neuen Instrumentes für die eigenen Bedürfnisse, die zu einer veränderten Haltung der beteiligten Akteure führen kann; (2) die Zusammensetzung der Akteure im Netzwerk, (3) die Kopplung von Politiken, durch die Verteilungsprobleme in eine Gewinner-Gewinner-Situation überführt werden können; (4) die Formalisierung von Erfahrungen und (5) Lösungsdurchsetzung über Zentralisierung.

Nonaka und Reinmüller wenden in ihrem Beitrag das Wissensgenerierungsmodell von Nonaka und Takeuchi auf Netzwerkbeziehungen zwischen Unternehmen im asiatischen Raum an. Dabei erweitern sie das Modell um das "Ba"-Konzept. Ba bedeutet Platz oder Feld und stellt eine Metapher für dynamische Wissenskonzentration dar. Die Sozialisation bedarf eines Schaffensba, in dem face-to-face Erfahrung ausgetauscht wird. Zur Externalisierung gehört ein Dialogba, d.h. eine kollektive Reflexion unter Peers. Die Kombination bedarf eines Systematisierungsba, in dem in industriellen Clustern mittels Computertechnologie Wissen weitergegeben wird. Zur Internalisierung gehört ein Übungsba, in welchem Trainings organisiert werden. Die Autoren zeigen, wie einzelne Bas in den interorganisationalen Strukturen der einzelnen Ländern verankert sind – oder auch nicht. Es läßt sich an den Länderbeispielen zeigen, daß die entsprechende Form der Wissensgenerierung im negativen Fall nicht so ausgeprägt ist.

In einer empirischen Untersuchung von Antal, Dierkes und Marz werden implizite Lerntheorien von chinesischen, israelischen und deutschen Managern untersucht. Bei den untersuchten deutschen Firmen wird zwischen zwei Lernformen differenziert: die monozentrische und die polyzentrische. Bei der ersten Lernform nehmen nur die Manager und ihre Stäbe Umweltänderungen wahr und leiten daraus Schlußfolgerungen ab, die in schriftlicher Kommunikation nach unten weitergegeben wird, während bei der zweiten Lernform alle marktnahen Einheiten aus Umweltänderungen lernen und ihr Wissen in kurzen, mündlichen Kommunikationswegen der Unternehmensspitze mitteilen.

Der Anspruch des Sammelbandes, Lernprozesse in Organisationen und politischen Arenen zu analysieren, kann nur zum Teil eingelöst werden: Die Beiträge sind zu heterogen, es liegen keine vergleichbaren Lernbegriffe zugrunde.

4 Management von Wissen

Was genau ist Wissen und wie kann es in Organisationen gemanagt werden; mit diesen Fragen beschäftigt sich u.a. Willke (1998). Er differenziert dabei begrifflich zwischen Daten, Information und Wissen. Daten können zum einen durch Beobachtung erzeugt werden. Damit sind sie aber von den Instrumenten und "cognitive maps" der Beobachtungen abhängig. Zum anderen müssen Daten in Zahlen, Texte oder Bilder kodiert werden, d.h. nonverbale Kommunikation oder Emotionen werden erst dann zu Daten, wenn sie in einen dieser drei Codes übertragen werden. Daten sind nur ein Rohstoff, aus dem Information wird, wenn sie in einen Kontext von Relevanzen eingebunden werden. Relevanzen sind systemabhängig, deshalb ist

Information immer systemrelativ. Daraus folgert weiter, daß Informationsaustausch zwischen Systemen unmöglich ist. Informationsaustausch setzt voraus, daß beide Systeme identische Relevanzkriterien haben, dann wäre es aber *ein* System. Das Weiterleiten einer Information von ego ist für alter also nichts weiter als ein Datum, welches zu je eigener Information verarbeitet werden muß. Aus Informationen wird Wissen, wenn es in einen zweiten Kontext von Relevanzen integriert wird. “Dieser zweite Kontext besteht nicht, wie der erste, aus Relevanzkriterien, sondern aus bedeutsamen Erfahrungsmustern, die das System in einem speziell dafür erforderlichen Gedächtnis speichert und verfügbar hält” (Willke 1998, S. 11). Die Information muß also in einen für das System bedeutsamen Erfahrungskontext eingebaut werden, damit Wissen entsteht. Dazu bedarf es einer gemeinsamen Praxis. Organisationales Wissen (im Gegensatz zum Lernen) steckt nach Willke nur in den Routinen der Organisation. Die eigentliche Aufgabe des Wissensmanagement ist die Verknüpfung und Rekombination von individuellen und organisationalen Komponenten von Wissen, Lernen und Innovation. Organisationen bedürfen für alle drei Formen (Daten – Informationen – Wissen) eigener Regeln: Sie müssen Beobachtungsinstrumente besitzen, mit denen sie Daten gewinnen können (z.B. Jahresabschlüsse, Geschäftsberichte). Jede Organisation muß Relevanzkriterien für die Konstruktion von Information aufbauen. Die einfache Ansammlung von Daten (z.B. im Computer) führt nur zu Datenfriedhöfen. Außerdem müssen Organisationen eine “community of practice” herstellen, in der relevante Information verortet und in Wissen transformiert wird. Für Wissen gilt im Gegensatz zum Kapital des Gesetz des zunehmenden Grenznutzens: Der Wert einer weiteren Wissenseinheit steigt, weil ego mit der Wissenseinheit, aufgrund seines Vorwissens, mehr “anfangen” kann. Neben den Bedingungen der Generierung neuen Wissens lenkt Willke seinen Blick auf die Frage der Speicherung und Distribution des Wissens als Aufgabe des Wissensmanagement. Der MikroArt wird als ein interessantes Instrument zur Daten und Informationsspeicherung und Weitergabe in dem Buch vorgestellt. Es handelt sich dabei um einen Mikroartikel (eine Seite Text und Graphik im Intranet), der nicht nur Daten transportiert. “Er erfüllt nur dann seinen Zweck und gibt anderen Personen eine Lernchance, wenn er über Fakten und Informationen hinaus den *Erfahrungskontext* beschreibt und mittransportiert, in dem eine bestimmte Expertise generiert und in dem sie verankert ist. Ein Mikroartikel präsentiert deshalb nicht Daten, sondern ein Problem, zu dessen Lösung er beiträgt, oder einen ‚Fall‘, für dessen Behandlung er Vorschläge macht, oder kontextuierte Beobachtungen, die zu neuen Fragen führen” (Willke 1998, S. 104; kursiv im Original). In acht Fallstudien, die von Mitarbeitern Willkes durchgeführt wurden, werden interessante Aspekte des

Wissensmanagement, insbesondere der Information und Wissensspeicherung und -weitergabe plastisch illustriert.

In dem von Pawlowsky (1998) herausgegebenen Band werden theoretische Überlegungen, empirische Erfahrungen sowie konzeptionelle Überlegung zum Management der Wissensgenerierung und der Wissensspeicherung und -verteilung behandelt. In der theoretischen Einführung betont der Herausgeber, daß für die Diffusion von Wissen Vertrauen notwendig ist. Arbeitsplatzunsicherheit und starker interner Wettbewerb bilden einen Anreiz, Wissen zurückzuhalten. Außerdem existiert in vielen Unternehmen eine Diskrepanz zwischen den gewünschten Verhaltensweisen und den gesetzten Anreizen: So wird kooperatives und wissensgenerierendes Verhalten in Gruppen gewünscht, aber häufig individuelles Verhalten belohnt. In dem Beitrag von Bullinger und Prieto wird eine Umfrage unter deutschen Unternehmen zum Wissensmanagement vorgestellt. Die meisten befragten Unternehmen schätzen selbst, daß der Anteil des Produktionsfaktors Wissen an der Wertschöpfung mehr als 50% beträgt. 80% der Unternehmen halten jedoch auch den internen Wissenstransfer für ungenügend. Bei den Unzufriedenen ist der Anteil der kleinen Unternehmen besonders hoch, was aufgrund der kurzen Kommunikationswege in kleinen Unternehmen erstaunlich ist. Als bedeutendes Mittel der Wissensverteilung wird gezielte Weiterbildung und eigenverantwortlicher Wissenstransfer genannt. Die Wissensspeicherung geschieht immer noch in nicht-standardisierter Form. Deshalb verschwindet viel Information in Ordnern oder Personen, die das Unternehmen verlassen und kann nicht weiter genutzt werden. Die Befragten nennen als die beiden wichtigsten Barrieren des Wissensmanagement Zeitknappheit und fehlendes Bewußtsein für Wissensmanagement (natürlich immer nur bei den anderen Mitarbeitern). Die Stichprobe ist nach den Kriterien Branchenzugehörigkeit und Umsatzgröße nicht repräsentativ, leider ist die Auswertung nicht entsprechend gewichtet worden. Außerdem wird mit einem undifferenzierten Wissensbegriff operiert.

Von Felbert differenziert in seinem Beitrag zwischen Daten, Information und Wissen. Er diskutiert verschiedene Instrumente zur Generierung von internem und externem Wissen (z.B. Erhöhung des Handlungsspielraums, Vorschlagwesen, Handbücher, Kommunikationsforen, Projektgruppen), zum Management von aktuellem und zukünftigem Wissen sowie zum Management von implizitem und explizitem Wissen. Explizites Wissen läßt sich in Produktbeschreibungen, wissenschaftlichen Formeln und im Intranet problemlos speichern und steht damit allen Organisationsmitgliedern zur Verfügung. Implizites Wissen wird – wie schon Nonaka und Takuchi gezeigt haben - mit Hilfe von Metaphern und Analogiebildungen kommuniziert. Es ist nicht in allgemein zugänglichen Speichermedien dokumentierbar.

5 Resümee

Bisher liegen nur wenige, in sich konsistente Theorien vor, die Lernen in und von Organisationen erklären können. Die meisten Beiträge behandeln Teilaspekte des Themas. Wurde zu Beginn des Diskurses nur der Begriff des organisationalen Lernens sowie Strukturmerkmale zur Generierung neuen Wissens diskutiert, zentriert sich der Diskurs mittlerweile auf einen umfassenderen Begriff des Wissensmanagements. Die Theorie des Wissensmanagements einer lernenden Organisation muß mehrere Funktionen erfüllen:

1. Es müssen die Bedingungen der Generierung und Durchsetzung neuen Wissens erklärt werden.
2. Ebenso müssen die Bedingungen der Speicherung und Zugänglichkeit von neuem Wissen benannt werden.

Bei der Frage der Generierung neuer Ideen wird häufig betont, daß Lernprozesse auf den Ebenen Individuen, Gruppe und Organisation differenziert werden müssen. Organisationales Lernen wird dabei in der Regel als gelungene Innovation definiert. Innovationen beinhalten aber nicht nur die Generierung neuer Ideen, sondern auch machtpolitische Auseinandersetzungen aufgrund verschiedener Interessen. Diese Verteilungsprobleme, ihre strukturellen Bedingungen und ihre Barriere für gemeinsames Lernen werden nur in wenigen Arbeiten thematisiert. Da hier ein oft anzutreffendes Hindernis beim organisationalen Lernen zu vermuten ist, wäre eine Analyse der kooperativen Überwindung solcher Verteilungsspiele wichtig. In diesem Kontext muß auch die bisher vollständig ausgeblendete Rolle des Betriebsrates und der Gewerkschaften beim organisationalen Lernen diskutiert werden: Welche Funktion übernimmt der Betriebsrat beim kooperativen Lernprozeß? Wo muß und wie kann der Betriebsrat einschreiten, wenn Akteure vom Lernprozeß ausgeschlossen werden, damit Ergebnisse bewußt ohne sie erzielt werden?

Als idealtypische Organisationsform, die organisationales Lernen unterstützt, wird eine ausgeprägte Gruppenstruktur genannt. Hier kann es Freiraum für gemeinsames Lernen geben. Wissensgenerierung bedarf in vielen Fällen Gruppen- und Interaktionsstrukturen, die eine offene, sachbezogene Argumentation zulassen. Damit ist aber noch nicht die Frage nach der Distribution des Wissens von der Gruppe in die "Rest"-Organisation beantwortet. Antal, Dierkes und Marz (in Albach et al. 1998) differenzieren zwei Formen: eine monozentrische und eine polyzentrische Lernform. 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 Organisationsmit-

glieder lernen. Nonaka und Takeuchi präferieren den Mittelweg: das Middle-up-down-Management, bei dem das mittlere Management eine besondere Rolle im organisationalen Lernprozeß zugewiesen wird.

Die Speicherung des Wissens wird in vielen Organisationen über verschiedene Formen der Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt. Das Intranet kann z.B. Plattform für Mikroartikel, Gelbe Seiten von firmeninternen Spezialisten oder Newsgroups sein, wobei via Suchmaschinen die Recherche vereinfacht werden kann. Allerdings läßt sich so nur explizites Wissen transportieren, für implizites Wissen ist eine face-to-face Kommunikation unverzichtbar. Zum eigentlichen Wissenskapital wird das neue (explizite) Wissen erst dann, wenn es gespeichert und für alle Mitarbeiter der Organisation jederzeit zugänglich ist. Das individuell und kollektiv erarbeitete Wissen muß kollektiv zur Verfügung stehen. Sonst würde der Marktwert eines "Wissens"-Unternehmens beim Ausscheiden einiger Mitarbeiter sprunghaft abfallen. Die Ironie der Geschichte ist also, daß gerade der "shareholder value" Unternehmen dazu zwingt, sich intensiver um die Faktoren des Wissens und der Interaktion zu bemühen. Wenn die kurzfristige Sichtweise des "shareholder value" in eine langfristige Perspektive verwandelt werden könnte, dann würde der Wert der Produktivkräfte Wissen und Interaktion angemessen zur Geltung gelangen.

Literatur:

- Ortmann, Günther/Becker, Albrecht, 1995: Management und Mikropolitik. Ein strukturations-theoretischer Ansatz. S. 43-80 in: Günther Ortmann (Hrsg.) 1995: Die Formen der Produktion. Frankfurt/Main: Westdeutscher Verlag
- Wilkesmann, Uwe, 1999: Lernen in Organisationen – Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt/Main: Campus
- Wilkesmann, Uwe/Pierr, Rüdiger/Taubert, Rolf 1999: Konfliktarenen im Unternehmen – am Beispiel des Co-Managements. In: Clermont, A./Schmeisser, W. (Hrsg.) 1999: Personalführung und Organisation. München: Vahlen-Verlag (i.E.)