

CARE

Computergestützte Ressourceneffizienzrechnung in der mittelständischen Wirtschaft

Teil-Ergebnisbericht aus Arbeitspaket KP 3

Entwicklung von Einführungskonzepten für die Ressourceneffizienz-Rechnung

Teil-Ergebnisbericht:

**Grundlagen der organisatorischen Einbindung der
Ressourceneffizienz-Rechnung**

Stand: 28.03.02

Stefan Meier, Thomas Orbach, Holger Rohn

1	EINLEITUNG	2
2	GRUNDLAGEN DER ORGANISATORISCHEN EINBINDUNG	3
2.1	KONZEPTE UND ANSÄTZE ZUR DURCHFÜHRUNG EINES ORGANISATORISCHEN WANDELS.....	3
2.1.1	<i>Organisationsentwicklung (OE)</i>	4
2.1.1.1	Annäherung an den Begriff der Organisationsentwicklung	4
2.1.1.2	Grundelemente/Hauptkriterien eines OE-Programms nach French/Bell.....	5
2.1.1.3	Wandel-Strategien, Interventionsebenen und OE-Interventionen	7
2.1.1.4	Rolle des OE-Beraters	9
2.1.2	<i>Systemische Organisationsberatung</i>	9
2.1.2.1	Annäherung an die systemische Organisationsberatung	10
2.1.2.2	Annahmen, Ziele und Grundzüge der systemischen Organisationsberatung	12
2.1.2.3	Interventionsebenen der systemischen Organisationsberatung	13
2.1.2.4	Rolle des Beraters bei der systemischen Organisationsberatung	14
2.1.3	<i>Organisationales Lernen (OL)</i>	14
2.1.3.1	Annäherung an den Begriff des organisationalen Lernens	14
2.1.3.2	Zum Verhältnis von individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen.....	16
2.1.3.3	Theorien organisationalen Lernens.....	19
2.1.3.4	Der Ansatz von Argyris/Schön	20
2.1.3.5	Zur Rolle der Organisationsberatung beim organisationalen Lernen	23
2.1.4	<i>Diskussion und Vergleich der ausgewählten Konzepte organisatorischen Wandels</i>	25
2.1.5	<i>Potentielle Erfolgsfaktoren und Hemmnisse</i>	28
2.1.5.1	Hemmende Faktoren.....	28
2.1.5.2	Hemmende/Begünstigende Faktoren	30
2.1.5.3	Begünstigende Faktoren	34
2.1.6	<i>Rückschlüsse für die Auswahl eines geeigneten Konzeptes zur Einführung der RER</i>	37
3	LITERATUR:	39

1 Einleitung

Die Ressourceneffizienz-Rechnung ist ein betriebliches Controllinginstrument, das Elemente der Kostenrechnung und Stoffstromanalyse verbindet und den Unternehmen eine Entscheidungsgrundlage zur lebenszyklusweiten ökonomischen und ökologischen Bewertung und Optimierung von Produktionsprozessen und Produkten liefert (vgl. dazu ausführlich KP 2). Ziel des Instrumentes ist es, die Qualität betrieblicher Entscheidungen im Sinne Nachhaltigen Wirtschaftens zu verbessern (vgl. care newsletter 1/2001, 1).

Will ein Unternehmen mit dem Instrument der Ressourceneffizienzrechnung arbeiten, so ist zwangsläufig ein organisationaler Wandel notwendig. Neue Wissensbestände und Informationen müssen von der Organisation aufgenommen werden, Organisationsstrukturen und -abläufe geändert werden. Vor diesem Hintergrund und mit dem Ziel Ressourceneffizienz als Entscheidungskriterium im Unternehmen langfristig erfolgreich etablieren zu können, ist es notwendig, die damit verbundenen Fragestellungen eingehend und im Vorfeld der Einführung der RER zu reflektieren und anschließend entsprechende Rückschlüsse für die Vorgehensweise in den Umsetzungsprojekten zu treffen. Zu diesem Zweck wird im KP 3 auf folgende Inhalte näher eingegangen:

- A) Definition eines Anforderungskataloges
- B) Konzeption einer strukturierteren Datenerfassung und -verarbeitung
- C) Grundlagen der organisatorischen Einbindung der RER**
- D) Erfahrungen aus der praktischen Einführung von Managementsystemen, Informationssystemen und Instrumenten in Unternehmen
- E) Konzeption eines Einführungskonzeptes für die RER

Der vorliegende Teil-Ergebnisbericht behandelt den **Teil C »Grundlagen der organisatorischen Einbindung der Ressourceneffizienz-Rechnung«**

2 Grundlagen der organisatorischen Einbindung

Neben den Aspekten der Datenerhebung und -verarbeitung ist vor allem die organisatorische Einbindung der Ressourceneffizienz-Rechnung in bestehende Unternehmensorganisationen und Managementsysteme ein zentrales Erfolgskriterium auf Unternehmensebene. In diesem Kapitel werden die für das Einführungskonzept der RER (Kap. C) notwendigen Grundlagen erarbeitet. Dazu werden im ersten Arbeitsschritt (Kap. 2.1) bestehende Konzepte, Ansätze und Vorgehensweisen zur Durchführung von Veränderungsprozessen in Unternehmen auf theoretischer Ebene in einer Übersicht dargestellt und miteinander vergleichend diskutiert. Auf dieser Basis soll geprüft werden, inwieweit die bestehenden Konzepte geeignet sind und wie sie die unterschiedlichen Sachfragen – in unserem Fall die Fragen die mit der Einführung der Ressourceneffizienz-Rechnung verbunden sind – bearbeiten können.

In einem zweiten Schritt (Kap. D) sollen die bislang bestehenden Erfahrungen aus der Einführung von Instrumenten, Managementsystemen einerseits und Informationssystemen andererseits zusammengefasst werden. Hierbei werden sowohl die Erfahrungen mit umweltorientierten als auch mit „konventionellen“ Instrumenten und Managementsystemen berücksichtigt. Ziel ist es, die Erfolgsfaktoren und Hemmnisse bisheriger Umsetzung zu ermitteln und für das Einführungskonzept der RER in Form von Handlungsempfehlungen aufzubereiten.

2.1 Konzepte und Ansätze zur Durchführung eines organisatorischen Wandels

Im folgenden Kapitel werden grundlegende Fragen des organisatorischen Wandels und von Veränderungsprozessen in Unternehmen / Organisationen anhand neuer Organisationskonzepte erarbeitet und diskutiert. Wesentliche neue Organisationskonzepte¹, die sich explizit mit der Frage des Wandels von Organisationen auseinandersetzen, sind die Organisationsentwicklung (OE), die systemische Organisationsberatung und das organisationale Lernen. Im folgenden werden diese drei Konzepte vorgestellt, vergleichend diskutiert und dargestellt und schließlich eine Auswahl eines geeigneten Organisationskonzeptes zur Einführung der Ressourcen-Effizienzrechnung in Unternehmen getroffen. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche potentiellen Hemmnisse und Erfolgsfaktoren bei einem organisationalen Wandel zu berücksichtigen sind.

¹ Andere, in den letzten 20 Jahren bekannt gewordene, aber im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigte Organisationskonzepte sind Lean Produktion, Qualitätszirkel, Business Prozess Reengineering, Total Quality Management und Unternehmenskultur.

2.1.1 Organisationsentwicklung (OE)

Die Ursprünge der Organisationsentwicklung reichen bis in die 40er Jahre des 20ten Jahrhunderts zurück. Grundlegend für die Entstehung der Organisationsentwicklung sind die Arbeiten der Forschergruppe um Kurt Lewin und Ronald Lippitt, die im Sommer 1946 ein von der Connecticut Interracial Commission und dem Research Center for Group Dynamics, das sich Massachusetts Institute of Technology befand, veranstaltetes Seminar zur Überwindung rassistischer Vorurteile durchführten. Innerhalb dieses Seminars hat dieses Forscherteam auch die Laboratoriumsmethode entwickelt. Hierbei geht es um die Arbeit mit unstrukturierten Kleingruppen, in denen die Mitglieder in wechselseitigen Interaktionen und der sich dabei entfaltenden Dynamik der Gruppe lernen. Im Anschluss an diese Arbeit wurde 1947 die National Training Laboratories for Group Development gegründet und die Laboratoriumsmethode auf Industriebetriebe angewendet. Diese Forschergruppe hat zu jener Zeit auch die Survey-Feedback Methode entwickelt. Unter dieser speziellen Form der Aktionsforschung² ist die Verwendung von Einstellungsfragen und einem feedback der Ergebnisse in Workshops mit den beteiligten Teilnehmenden zu verstehen. Diese Arbeiten bildeten die Grundlage für sich anschließende Arbeiten zur Organisationsentwicklung (French 1990 und Schreyögg 1998).

In Europa entstanden die ersten Arbeiten zur Organisationsentwicklung gegen Ende der 40er bzw. zu Beginn der 50er Jahre am Travisstock Institute of Human Relations (TIHR) in London, wo man vornehmlich mit führerlosen Gruppen experimentierte und am 1954 gegründeten Nederlands Paedagogisch Institut (NPI), das den Schwerpunkt auf die Beratung von Schulen, Krankenhäusern und Behörden gelegt hat. Erst zu Beginn der 80er Jahre gründeten Wissenschaftlerinnen, Organisationsberater und Manager der Industrie in Deutschland die Gesellschaft für Organisationsentwicklung mit dem Ziel, sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden sowie die Anwendung der Organisationsentwicklung in der Praxis zu fördern (Frese 1992).

2.1.1.1 Annäherung an den Begriff der Organisationsentwicklung

Was ist nun unter Organisationsentwicklung zu verstehen? Eine erste Annäherung an den Begriff der Organisationsentwicklung liefert Trebsch. Demnach handelt es sich bei der Organisationsentwicklung als ein Konzept organisatorischen Wandels „nicht um einen einheitlichen Ansatz oder gar um eine geschlossene Theorie im engeren wissenschaftlichen Sinne. OE ist eher als die Prozessgestaltung von Veränderungen zu verstehen, die auf

²

Bei der Aktionsforschung handelt es sich um ein Problemlösungsmodell, das die Schritte der wissenschaftlichen Untersuchungsmethode (das Sammeln von Daten, dem feedback der Daten an die Klienten und der Handlungsplanung aufgrund der Daten) umfasst. French/Bell (1990) definieren Aktionsforschung folgendermaßen: „Aktionsforschung ist der Prozess der systematischen Sammlung empirischer Daten über ein System in bezug auf dessen Ziele und Bedürfnisse; aus dem feedback dieser Daten an das System und aufgrund zusätzlicher Hypothesen werden Aktionen zur Veränderung einzelner Systemvariablen entwickelt; durch erneute Datensammlung werden die Ergebnisse dieser Aktionen überprüft und ausgewertet“.

Erkenntnissen der Verhaltens-Wissenschaft und -Praxis beruht und sich relativ klar abgegrenzte normative Ziele setzt“ (Trebesch 1995). Eine Grundannahme dieses Ansatzes ist, dass es ohne Wirtschaftlichkeit keine humane Arbeitswelt und ohne zufriedene Mitarbeiterinnen letztlich keine Wirtschaftlichkeit gebe (ebd. 1995). Dementsprechendes Ziel eines OE-Prozesses ist die gleichzeitige Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität). Es wird zudem behauptet, dass zwischen diesen beiden Zielen eine Zielharmonie bestünde (Staehe 1999).

Was sind nun die wesentlichen Merkmale von Organisationsentwicklung? Zur Beantwortung dieser Frage sei auf zwei Definitionen von Organisationsentwicklung verwiesen, die die Vielschichtigkeit dieses Ansatzes herausstellen. Nach Staehe (Staehe 1999) handelt es sich bei Organisationsentwicklung um einen geplanten, umfassenden und langfristigen Wandel von Gruppen (in Organisationen) mittels eines change agents (Berater) und um die Intervention durch erfahrungsgelitetes Lernen und der Aktionsforschung. Die OE zielt auf die planmäßige mittel- bis langfristig wirksame Veränderung der individuellen Verhaltensmuster, Einstellungen und Fähigkeiten von Organisationsmitgliedern, Organisationskultur und des Organisationsklimas, der Organisations- und Kommunikationsstrukturen sowie der strukturellen Regelungen im weitesten Sinne (wie Arbeitszeit, Lohnformen) ab. Eine zweite Definition, die stärker auf eine Verbesserung der Problemlösungskompetenzen einer Organisation abzielt, liefern French/Bell. Demnach ist Organisationsentwicklung „eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur – unter Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams – durch die Hilfe eines OE-Beraters oder eines Katalysators und durch Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaften unter Einbeziehung von Aktionsforschung“ (French 1990).

2.1.1.2 **Grundelemente/Hauptkriterien eines OE-Programms nach French/Bell**

Nachdem im letzten Abschnitt die charakteristischen Merkmale von OE vorgestellt wurden, wird im folgenden auf die Grundelemente eines OE-Programms näher eingegangen. Nach French/Bell sind bei der Durchführung eines solchen Programms drei Vorgänge (Hauptkriterien) zu beachten, die sie als Grundelemente eines ablaufenden OE-Programms bezeichnen (French 1990):

- das Element der Diagnose (das fortlaufende Sammeln von Systemdaten im Hinblick auf das ganze System, dessen Subsysteme und die Vorgänge im System)
- das Element der Aktion oder der Intervention, das alle Tätigkeiten der Beraterinnen und der Mitglieder des Systems umfasst, soweit sie sich auf die Verbesserung des Funktionierens des Systems beziehen und
- das Element der Aufrechterhaltung des Prozesses, das Tätigkeiten umfasst, deren Zweck es ist, den OE-Vorgang selbst zu steuern und in Gang zu halten.

- Diese drei Vorgänge beinhalten verschiedene, wesentliche Bestandteile, aus denen sich der OE-Prozess zusammensetzt. French/Bell (French 1990) benennen folgende Bestandteile des OE-Prozesses:
- OE als langfristige Massnahme (als einen fortlaufenden wechselseitigen Vorgang)
- OE als eine Form angewandter Sozialwissenschaften (es werden wissenschaftliche und praktische Prinzipien aus verschiedenen Zweigen der Sozialwissenschaft angewandt wie z. B. Interaktionstheorien, Rollentheorien, Lerntheorien usw.)
- OE als normativ-reedukative Veränderungsstrategie (bezieht sich auf den Wandel der Unternehmenskultur)
- Der Systemcharakter sozialer Organisationen (die Interdependenz und die interaktive Verknüpfung organisationsinterner Phänomene ist von besonderer Bedeutung)
- Lernen durch Erfahrung
- Zielsetzung und Planung
- Autonome Arbeitsgruppen

Die Hauptkriterien und wesentlichen Bestandteile der Organisationsentwicklung lassen sich folgendermaßen darstellen (French 1990):

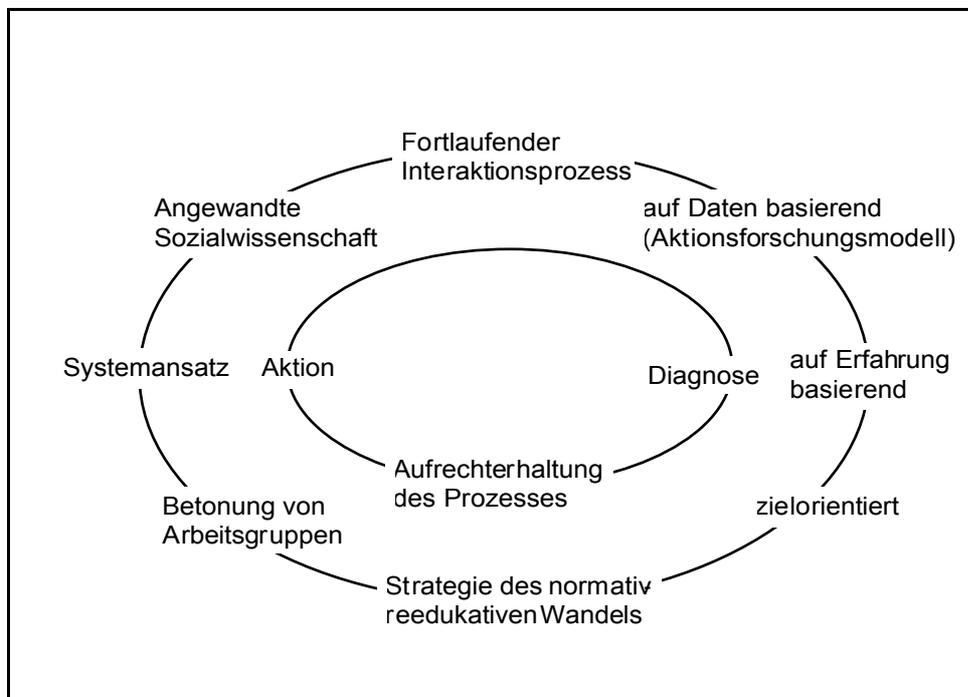


Abbildung 2.1 Hauptkriterien der Organisationsentwicklung

2.1.1.3 Wandel-Strategien, Interventionsebenen und OE-Interventionen

Bevor ein OE-Programm in einer Organisation durchgeführt werden kann, sind zunächst Überlegungen hinsichtlich einer Wandelstrategie als Ausgangspunkt für einen organisatorischen Wandel anzustellen und aus dem reichhaltigen Angebot an OE-Interventionen auszuwählen. Die jeweiligen Wandel-Strategien lassen sich nach der Interventionsebene in der Hierarchie folgendermaßen unterscheiden (Stahle 1999):

1. Top down
2. Bottom up
3. From middle both ways

Unter OE-Interventionen fallen schließlich die Methoden und Maßnahmen (geplante Aktionsprogramme), an welchen die Klienten und Berater während eines Organisationsentwicklungsprogramms teilnehmen. Sie dienen zur Verbesserung des Funktionierens einer Organisation, indem sie den Mitgliedern helfen, die Kultur der Gruppen und der ganzen Organisation besser zu steuern (French 1990). OE-Interventionen können sich sowohl auf das Individuum, auf eine Gruppe als auch auf die ganze Organisation beziehen. French/Bell (French 1990) unterscheiden folgende Interventionsarten:

- Diagnostische Aktivitäten (datensammelnde Tätigkeiten, durch die der Zustand des Systems oder eines Problems ermittelt werden wie beispielsweise durch Erstellung von Kollagen, Durchführung von Interviews etc.).
- Teamentwicklungs-Aktivitäten (zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit einer Gruppe z.B. durch aufgabenbezogene Fragen)
- Intergruppen-Aktivitäten (zur Steigerung der Leistungsfähigkeit voneinander abhängiger Gruppen)
- Survey-feedback-Aktivitäten (ein Vorgang, bei dem systematisch Daten über das System gesammelt werden und diese Daten im Rahmen eines feedbacks an Individuen und Gruppen auf allen Ebenen zur Analyse, zur Interpretation und zum Planen von Verbesserungen rückgekoppelt werden)
- Edukative- und Trainingsaktivitäten (zur Verbesserung der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse der Einzelnen)
- Strukturell-technologische Aktivitäten (zur Verbesserung der Leistungsfähigkeiten der technischen und strukturellen Faktoren und Bedingungen, die sich auf einzelne Gruppen auswirken)
- Prozessberatungs-Aktivitäten (hierbei hilft der Berater dem Klienten, die Vorgänge, die sich in der Umgebung des Klienten ereignen, zu erkennen, zu verstehen und zu verarbeiten).
- Grid-OE-Aktivitäten (ein Modell mit sechs Phasen zur Änderung ganzer Organisationen, wobei systematisch vom Stadium der Untersuchung des Führungsstils und des Führungsverhaltens zur Entwicklung und

Verwirklichung eines idealen strategischen Unternehmensmodells geführt werden soll)

- „Neutraler Dritter“ Aktivitäten (Berater hilft zwei Mitgliedern einer Organisation, ihre zwischenmenschlichen Konflikte zu bearbeiten)
- Individuenzentrierte Aktivitäten (Berater hilft Mitgliedern der Organisation, Lernziele zu definieren, zu erkennen, wie andere Personen ihr Verhalten sehen, und neue Verhaltensweisen zu erlernen, um Ziele besser zu erreichen)
- Lebensgestaltungs- und Karriereplanungsaktivitäten (Berater hilft den einzelnen, sich auf ihre Lebens- und Laufbahnziele sowie auf die Wege zu diesen Zielen zu konzentrieren).
- Planungs- und Zielsetzungsaktivitäten (Berater hilft, die Fähigkeiten im Planen und Zielsetzen, im Anwenden von Problemlösungsmodellen, im Planen von Musterbeispielen, im Vergleichen von Ideal-Modell mit der Wirklichkeit der Organisation auf der Ebene des einzelnen, der Gruppe und der gesamten Organisation zu verbessern).

Die einzelnen OE-Interventionen lassen sich nach den beiden Dimensionen Individuen/Gruppe und Dimensionsinhalt/Prozess klassifizieren. Einen Überblick gibt folgende Abbildung (French 1990):

DIMENSION: INDIVIDUUM/GRUPPE			
		Fokus auf dem Individuum	Fokus auf der Gruppe
DIMENSION INHALT/PROZESS	Aufgaben	Rollenanalyse Ausbildung: Technische Fähigkeiten, Entscheiden, Problemlösen, Zielsetzen und Planen Karriereplanung Grid-OE-Phase 1 Möglicherweise Arbeitsbereicherung und Management by Objectives	Strukturell- technologische Veränderung Survey-Feedback Konfrontationstreffen Teamentwicklungssit- zungen Intergruppen- Aktivitäten Grid-OE-Phasen 2,3
	Prozess	Lebensgestaltung Prozessberatung und individuenzentrierte Aktivitäten Ausbildung: Gruppendynamik, geplanter sozialer Wandel T-Gruppen „Neutraler Dritter“ Grid-OE-Phase 1	Survey-feedback Teamentwicklungssit- zungen Intergruppen- Aktivitäten Prozessberatung T-Gruppen Grid-OE-Phasen 2,3

Abbildung 2.2: Dimensionen von OE

2.1.1.4 Rolle des OE-Beraters

OE-Berater begreifen sich vor allem „als Moderatoren eines Entwicklungsprozesses, in dem die Klienten dazu befähigt werden, ihrer Problemsicht angemessene Lösungen zu entwickeln“ (Minssen 1998). Der Berater ist quasi Katalysator (French 1990). Seine Hauptaufgabe „liegt darin, dem Klienten dazu zu verhelfen, die eigenen Probleme zu erkennen und zu lösen, da Wandel nur innerhalb der Eigenlogik von sozialen Systemen stattfinden kann“ (Minssen 1998). Nach Trebsch (Trebesch 1995, 163) ist der primäre Ansatzpunkt in der Beratung die Verbesserung der Kommunikation mit dem Ziel eines offenen Meinungs- und Informationsaustauschs in Sach-, Verhaltens- und Wertfragen, Einleitung der Teamarbeit, Schaffung von Lernsituationen, Erweiterung von Handlungsspielräumen, und Planung in rollenden Zyklen.

2.1.2 Systemische Organisationsberatung

Die systemische Organisationsberatung hat ihre Wurzeln in der systemischen Familientherapie. Sie ist in den 50er Jahren des 20. Jh. von Bateson und seinen Mitarbeitern entwickelt worden. Theoretischer Hintergrund der systemischen Familientherapie ist die konstruktivistische Grundannahme, dass der Mensch nicht die Wirklichkeit einfach abbildet, sondern dass er sich ein Bild von der Wirklichkeit macht, das seine Empfindungen und sein Handeln bestimmt. Diese Annahme ist von Bateson auf soziale Systeme übertragen worden. Demnach ist ein soziales System bestimmt als ein System handelnder Personen, die sich ein Bild von ihrer Wirklichkeit machen. An diese Theoriekonzeption haben auch die Mailänder Schule und die strukturelle Familientherapie innerhalb ihrer systemtheoretischen Überlegungen zur Familientherapie angeknüpft. König und Volmer haben den Batesonschen Systembegriff innerhalb ihrer Konzeption von systemischer Organisationsberatung auf Organisationen übertragen (König 1993).

Ebenfalls vor dem Hintergrund der Familientherapie, aber von einem anderen Systemverständnis ausgehend, hat sich die von der soziologischen Systemtheorie Luhmannscher Prägung inspirierte systemische Organisationsberatung Ende der 70er Jahre herausgebildet. Die Entwicklung dieser Form der systemischen Organisationsberatung geht zurück auf die sog. „Wiener Beraterszene“ um Sigmund Hirsch und Peter Fürstenau und auf die Vertreter der Bielefelder Schule (Luhmann, Willke und Baecker), die das systemische Denken soziologisch begründeten (Timel 1998). Innerhalb der Luhmannschen Systemtheorie bestehen soziale Systeme nicht aus Personen bzw. Handlungen, sondern aus Kommunikationen. Kommunikation bildet hierbei eine dreistellige Einheit, die die Komponenten Information, Mitteilung, Verstehen miteinander synthetisiert. Soziale Systeme sichern sich interne Anknüpfungspunkte dadurch, dass sie Kommunikationen als (Mitteilungs-) Handlungen auffassen und einzelnen Personen zurechnen. Personen sind somit konstruierte Einheiten, die der Verhaltenserwartung und der Zurechnung dienen, keineswegs aber psychische Systeme oder gar komplette Menschen (Kneer 1994 und Luhmann 1984). Im folgenden wird dieser Ansatz der Organisationsberatung näher vorgestellt.

2.1.2.1 Annäherung an die systemische Organisationsberatung

Für ein besseres Verständnis von systemischer Organisationsberatung ist die Konzeptionalisierung von Organisation aus systemtheoretischer Sicht von besonderer Bedeutung. Dieses unterscheidet sich von klassischen Perspektiven, mit denen Organisationen beschrieben werden, in vielfacher Hinsicht. Willke nennt folgende drei Bewegungen, die die Situation komplexer differenzierter Organisationen aus systemtheoretischer Perspektive (im Gegensatz zum klassischen Organisationsverständnis) kennzeichnen (Willke 1992):

- von Offenheit zu Geschlossenheit
- von Person zu Kommunikation und
- von Planung zu Steuerung

Von Offenheit zu Geschlossenheit

Die Systemtheorie leugnet im Grunde nicht, dass Organisationen keine geschlossenen Systeme sind. Schließlich haben Organisationen massive Verbindungen zu ihrer Umwelt, zu Lieferanten, Kunden, Märkten oder etwa zu Beratern. Jedoch geht die Systemtheorie im Gegensatz zu Organisationstheorien der 60er/70er Jahre (wie z.B. die Kontingenztheorie von Lawrence/Lorsch) nicht davon aus, dass sich Organisationen ihren spezifischen Umweltbedingungen anpassen (Offenheit) (Lawrence 1969). Vielmehr herrscht die Vorstellung einer operativen Geschlossenheit von Organisationen vor. Denn verfügte eine Organisation über eine wirkliche Offenheit gegenüber Umwelteinflüssen, so würde sie im Chaos wechselnder Konstellationen zerfließen und könnte keine Identität ausbilden. Zwar hatten die bestehenden Organisationstheorien diesen Gedanken schon in der Notwendigkeit von Strukturen, Verfahrensregeln, internen Programmatiken etc. mitreflektiert, doch stellen laut Systemtheorie die Entwicklungen, die im Rahmen der funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaften³ einhergingen eine neue Qualität dar, die zum Verständnis von Organisationen zu berücksichtigen sei. In der systemtheoretischen Perspektive Luhmannscher Prägung liegt der Kern einer grundlegenden Umgestaltung moderner Gesellschaften in der Ausbildung eigenständiger und eigensinniger Kommunikationsmedien⁴ mit bereichsspezifischer Kommunikation etwa für Politik, Wirtschaft etc., wobei diese Kommunikationsmedien die Ausbildung einer multilingualen Kommunikationsgesellschaft als Spezialsprachen und Kommunikationsverstärker vorantreiben. Die Ausbildung dieser Spezialsprachen erleichtert es, bereichsspezifische Kommunikationen auszurichten, bis schließlich am Ende einer langen Entwicklung zunehmender Autonomie selbstreferentielle Kommunikationen zum Normalfall werden und genau darin die operative Schließung gesellschaftlicher Funktionssysteme sich durchsetzt.

3

Funktionale Differenzierung meint die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in ungleiche Teilsysteme, die sich durch ihren Funktionsbezug zum Gesamtsystem unterscheiden, etwa Wirtschaft, Politik, Recht etc. (Kneer 1994).

⁴Die Kommunikation im jeweiligen System wird durch hochgradig spezialisierte, selbstreferentiell angelegte binäre Codes strukturiert. Z. B. ist der binäre Code für die Wirtschaft „zahlen/nicht zahlen“, der des Rechtssystems „Unrecht/Recht“ usw. (Schimank 2000).

Organisationen haben diesen gesellschaftlichen Prozess funktionaler Differenzierung als Kristallisationspunkte hochspezialisierter Kommunikation mitgetragen (z. B. Wirtschaftsunternehmen, Parteien etc.). Laut Systemtheorie entstanden im Zuge dieser Spezialisierung Organisationen, deren Kriterien sich auf je eine Leitdifferenz reduzierte. Andere Kriterien wurden diesem Kriterium nachgeordnet. So haben auch Organisationen eigene und eigensinnige Kommunikationsmuster herausgebildet, die im Laufe ihrer Sozialgeschichte kondensierten und zur Basis selbstreferentieller Anschlüsse wurden. Soziale Systeme (Organisationen) werden dann als operativ geschlossen angesehen, wenn sie semantische Strukturen (z. B. binäre Codes und Programme) ausbilden, welche die in ihnen ablaufenden kommunikativen Operationen auf selbstreferentielle, rekursive Umlaufbahnen zwingen. Der Sinn der selbstreferentiellen Schließung einer Organisation wird darin gesehen, gegenüber den Turbulenzen der Umwelt seine innere Ordnung zu erhalten und in produktiver und selbstreproduktiver Weise mit seiner Eigenkomplexität umzugehen. Selbstreferenzialität und operative Schließung sind daher die unabdingbaren Voraussetzungen der Möglichkeit der Stabilisierung und Reproduktion eines komplexen Systems (Willke 1992). Andererseits bildet die operative Schließung eines Systems wiederum die Grundlage für dessen spezifische Offenheit. Denn soziale Systeme sind auf vielfältige Art und Weise miteinander strukturell gekoppelt⁵. Da nämlich ein Teilsystem (z. B. eine Organisation) vielfachen fremdreferentiellen Einwirkungen ausgesetzt ist, die binären Codes aber lediglich den kontextuellen Rahmen bilden, innerhalb dessen das jeweilige Teilsystem Formen ausbilden kann, bedarf es Programme⁶, die das System für externe Ressourcen (z. B. Geld) öffnen (Kneer 1994).

Die hohe organisierte Komplexität von sozialen System impliziert, dass ein System sowohl gegenüber seinen Umwelten als auch gegenüber seinen internen Möglichkeiten ein hohes Maß an spezifischer Selektivität aufbringt. Dies hat praktische Folgen:

- ein soziales System (Organisation) verhält sich gegenüber den meisten Ereignissen seiner Umwelt indifferent und lässt sich nur von wenigen Ereignissen beeindrucken
- es nimmt nur einen eigenen Spielraum von Möglichkeiten und Alternativen an
- es fällt solche Entscheidungen, welche mit seiner spezifischen Sicht von sich selbst übereinstimmen.

Aus diesen Gründen entstehen Schwierigkeiten

- bezüglich der Intervention und Steuerung von Organisationen

⁵ Strukturelle Kopplung bezeichnet eine spezifische Beziehung zwischen zwei Systemen. Strukturell gekoppelte Systeme sind aufeinander angewiesen (z.B. ein Automobilhersteller und ein Zuliefererbetrieb) – insofern sind sie nicht autark -, aber zugleich operieren sie autonom, sie bleiben also füreinander Umwelt (Kneer 1994).

⁶ Luhmann bezeichnet Programme als „vorgegebene Bedingungen für die Richtigkeit der Selektion von Operationen. Sie ermöglichen einerseits eine gewisse Konkretisierung oder Operationalisierung der Anforderungen, die an ein Funktionssystem gestellt werden, und müssen deshalb in gewissem Umfang veränderbar bleiben. Auf der Ebene der Programme kann ein System, ohne seine sich durch den Code festgelegte Identität zu verlieren, Strukturen auswechseln. Auf der Ebene der Programme kann in gewissem Umfang Lernfähigkeit organisiert werden (Luhmann 1986).

- sowohl für Management und interne Organisationsentwicklung
- als auch für die externe Organisationsberatung (Willke 1992).

Von Personen zu Kommunikationen:

Aus systemtheoretischer Perspektive wird das Systemverhalten (z. B. von Organisationen) dadurch erklärt, indem von den Personen abstrahierte Kommunikationsstrukturen, Sprachspiele, organisationspezifische Semantiken, letztlich Spezialsprachen und ausdifferenzierte Kommunikationsmedien als grundlegend angenommen werden. Es werden also – wie oben erwähnt - nicht Menschen, sondern Kommunikationen als Element sozialer Systeme begriffen. Laut Systemtheorie lassen sich die Eigendynamik und operative Logik sozialer Systeme (z. B. von Organisationen) in ihren Besonderheiten erst dann erfassen, wenn soziale Systeme vorbehaltlos als systemisch konstruierte soziale Tatsachen analysiert und begriffen werden, die zwar nach wie vor mit Menschen etwas zu tun haben, aber mit homologisierenden Denkmustern nicht adäquat verstanden werden können. Bezogen auf die Problematik der Steuerung von Organisationen bedeutet diese Perspektive, dass organisationssoziologisches Beobachten durch die Person (als Mitglied der Organisation) hindurch auf die hinter der Person wirkenden Kommunikationsstrukturen schauen muss, um erkennen zu können, was in einer Organisation vor sich geht. Es handelt sich hierbei also um eine Beobachtung der Beobachtung d.h. um eine Beobachtung zweiter Ordnung (Willke 1992).

Von Planung zu Steuerung

Aufgrund der hohen organisierten Komplexität von Organisationen und der damit verbundenen Schwierigkeit, die Wirkungen von Veränderungsmaßnahmen kalkulieren zu können, rückt die Systemtheorie von Modellen der (autoritativen) Planung und (hierarchischen) Kontrolle von komplexen Prozessen organisatorischer Veränderung ab. An die Stelle der Planung soll Steuerung treten. Dies soll über kontextuelle Intervention geschehen. Hierbei geht es im Kern darum, dass Veränderungen im komplexen sozialen System (Unternehmen) zwar dadurch (extern) angestoßen werden können, dass für die Organisation relevante Informationen in ein System (Organisation) eingespielt werden, die Durchführung dieser Veränderung aber im Kern vom System selbst geleistet werden muss. Veränderungsprozesse von Organisationen können aus systemtheoretischer Perspektive daher nur Prozesse der Selbsttransformation der Organisation sein (Willke 1992).

2.1.2.2 Annahmen, Ziele und Grundzüge der systemischen Organisationsberatung

Worum geht es bei der systemischen Organisationsberatung, wenn sich Organisationen in systemtheoretischer Perspektive nicht durch Offenheit sondern durch operative Geschlossenheit charakterisieren lassen, es in Organisationen nicht um Personen, sondern um Kommunikationen geht und an die Stelle der Planung kontextuelle Intervention als Steuerungsprinzip tritt? Eine Definition von systemischer Organisationsberatung, die sich auf die Annahmen und Ziele dieses Ansatzes richtet, liefert Fürstenau (Fürstenau

1992): „Organisations- und Systemberatung wird hier als eine geregelte Kommunikation zwischen zwei sozialen Systemen verstanden, die das Ziel hat, das Klientensystem seitens des Beratersystems zu einer eigenständigen (autopoietischen) Weiterentwicklung anzuregen und diese Entwicklung zu begleiten, so lange das Klientensystem dies wünscht und es dem Beratungssystem sinnvoll erscheint.“ Anlass einer solchen Beratung ist, dass das Klientensystem mit seinen bisherigen Verfahrensweisen ein Problem nicht lösen kann und deshalb um eine Systemberatung nachsucht. Dabei handelt es sich nicht um eine Problemlösung durch weitere Differenzierung auf dem bisherigen Niveau, sondern um eine systemverändernde Lösung, die zu finden und zu realisieren sich das Klientensystem außerstande sieht (Fürstenau 1992). Allerdings muss sich die Beratung Minssen zufolge „an den Mustern des Klientensystems, nicht an den eigenen Mustern orientieren, was voraussetzt, dass diese Muster durch Beobachtung herausgefunden werden. Organisationen beobachten sich selbst und entwickeln auf diese Weise ihre Wirklichkeitskonstruktionen. Beratung basiert demzufolge auf der Beobachtung der Beobachtung, stellt also eine Beobachtung zweiter Ordnung dar. Sie konfrontiert die Selbstbeobachtung (der Organisation) mit der Fremdbeobachtung [...]“ (Minssen 1998). In der konkreten Beratungssituation können „die Akteure des Klientensystems überprüfen, inwieweit ihr Beobachtungs- und Problemlösungspotential der Realität angemessen ist und können gegebenenfalls Veränderungsprozesse auf unterschiedlichem Niveau und Reichweite in Gang setzen“ (Timel 1998).

2.1.2.3 Interventionsebenen der systemischen Organisationsberatung

Die wichtigsten Interventionsebenen der systemischen Organisationsberatung hat Wimmer (Wimmer 1992) zusammengefasst:

- *Die Schaffung eines geeigneten Beratungskontextes: Mit welchen ausgesprochenen und unausgesprochenen Erwartungen tritt das Klientensystem an die Beratung heran?*
- *Die Klärung der Frage: „Wer ist mein Klient?“ Wer stellt den Kontakt zum System her? Wer fungiert als Auftraggeber? Mit wem sind welche Vereinbarungen zu treffen? Wie geht man mit Überweisungen um?*
- *Neue Vernetzungsformen von Rollenträgern und Organisationseinheiten zur Problembearbeitung: Welche Alternativen gibt es zu eingespielten Strukturen? Wer vermeidet mit wem Kontakt? Welche Formen von vertikaler und horizontaler Kommunikation produzieren neue Sichtweisen?*
- *Die wechselnde Fokussierung bestimmter Themenschwerpunkte: Was ist Vordergrund? Was ist Hintergrund? Auf welche Unterscheidungen setzt das Klientensystem?*
- *Das Etablieren von Selbstreflexionsmechanismen: Wie kann Selbstbeobachtung in das System eingeführt werden? Welches Verständnis hat das System von „vorher und nachher“, also Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft? Wie wird Sinn im System produziert?*
- *Der Prozess der Informationsschöpfung im System: Welche Informationen sind für Entscheidungen und Handlungen im System relevant? Durch wen werden sie wie produziert? Welche Sichtweisen fehlen (in) dem System?*

- *Die gezielte Verknüpfung von Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen: Was lehrt die Organisation den Personen? Welche Bedeutung und Stellung hat Führung bei der Vermittlung von Strategien und Zielen in das Personensystem? Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem Lernen der Personen und dem organisationalen Lernen? Wer beeinflusst maßgeblich Lernen bzw. Verlernen in der Organisation?*

2.1.2.4 Rolle des Beraters bei der systemischen Organisationsberatung

Die Rolle des Beraters innerhalb des Beratungsprozesses ist zunächst einmal dadurch gekennzeichnet, dass das Beratersystem und Klientensystem innerhalb des Ansatzes der systemischen Organisationsberatung als zwei unterschiedliche soziale Systeme begriffen werden, die sich erst im Beratungssystem eine gemeinsame zeitliche, sachliche und soziale Dimension schaffen. Hierzu ist eine Distanz und stabile Grenze zwischen Klienten- und Beratersystem erforderlich (Minssen 1998). Da die Beratenden sich bei der systemischen Organisationsberatung - wie oben bereits erwähnt - an den Mustern des Klientensystems orientieren, diese Muster durch Beobachtung herausfinden und die Selbstbeobachtung der Organisation mit der Fremdbeobachtung konfrontieren, nehmen die Berater auch bei diesem Ansatz die Rolle von Moderatoren ein. Ihre Aufgabe liegt darin, „die Problemlösungskapazität des Systems zu steigern, Energien zu deblockieren, pathologische Muster aufzuheben, neue Freiräume für Handlungsalternativen, Entscheidungen und Strategien zu öffnen und Anregungen zu geben, die eine Selbständerung des Systems erlauben und unterstützen“ (Ahlemeyer 1996). Zentrale Beratungsform ist eine Prozessberatung, bei der der Klient das Problem zwar behält, jedoch Möglichkeiten zur Lösung des Problems gemeinsam erarbeitet werden, die der Klient umsetzen muss. Die Prozessberatung kann mit einer Expertenberatung kombiniert werden, wenn das Klientensystem zudem neue Informationen benötigt, über die Berater verfügen (Fatzer 1992).

2.1.3 Organisationales Lernen (OL)

2.1.3.1 Annäherung an den Begriff des organisationalen Lernens

Das Konzept des organisationalen Lernens thematisiert die Frage, wie neues Wissen in einer Organisation generiert werden kann. Voraussetzung dazu ist die Möglichkeit eines Wandels der organisationalen Wissensbasis⁷. Denn Organisationen besitzen eine Art kollektives Gedächtnis: „Dieses Gedächtnis der Organisation besteht aus der Speicherung und Vernetzung von Einzelwissen in organisatorischen Systemen. Handlungskompetenzen werden abstrahiert und Wissen replizierbar gemacht“ (Spieß 1999). Dies bedeutet, das Wissen einer Organisation ist unabhängig vom Ausscheiden eines Organisationsmitgliedes aus der Organisation. Doch wie kommt diese Veränderung der Wissensbasis zustande? Wer lernt in einer lernenden

⁷

Organisationen entwickeln ab dem Moment ihrer Gründung im Laufe der Zeit spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten, Grundhaltungen, Weltbilder, Werte und Normen etc., die als Organisationsgedächtnis, organisationale Wissensbasis bzw. „organizational knowledgebase“ (Duncan 1979) bezeichnet werden. Diese kollektiv geteilten Größen stellen „als Bestandteil der organisationalen Tiefenstruktur einen ‚gemeinsamen Nenner‘ aller Mitglieder“ dar (Schüppel 1996).

Organisation? Stellen Organisationen eine autonom handelnde „Superperson“ dar, obwohl sie sich aus den Handlungen ihrer Mitglieder zusammensetzt? Diese drei Fragen sollen im folgenden beantwortet und eine erste Definition der Begriffe Organisationales Lernen und Lernende Organisation eingeführt werden.

Organisationen sind zunächst einmal keine autonom handelnden Superpersonen, denn eine Organisation lernt und handelt immer nur im Rahmen der Fähigkeiten und Fertigkeiten seiner Mitglieder: „Organizations have no other brains and senses than those of their members“ (Hedberg 1981). Allerdings handeln auch die Organisationsmitgliederinnen nicht autonom, denn eine Organisation gibt die Rahmenbedingungen für das Handeln und Lernen ihrer Mitglieder durch organisationsspezifische Werte, Normen und Rollenerwartungen vor. Sie spiegeln sich in den Organisationsstrukturen und Anreizsystemen wider (Scott 1986). Die Organisation verändert z.B. via Sozialisation das Verhalten ihrer Mitgliederinnen. Insofern ist einer Organisation eine gewisse „Persönlichkeit“ nicht abzusprechen.

Wenn also die einzelnen Organisationsmitglieder lernen, bedarf es einer Überführung des durch die jeweiligen Organisationsmitglieder generierten Wissens in das kollektive Gedächtnis der Organisation. Die organisationale Wissensbasis muss sich ändern. Dies kann geschehen, wenn das individuelle Lernen seinen Niederschlag in einer neuen kollektiven Handlungsroutine findet, „wenn es zum kollektiven Lernen bzw. Handeln wird“ (Wilkesmann 1999a). Organisationales Lernen ist also verbunden mit einer Veränderung der Handlungsrountinen in der Organisation. Organisatorische Lernprozesse lassen sich grob in drei Phasen einteilen (Spieß 1999):

- Individuelle Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten
- Weitergabe des Wissens, Teilen von Erfahrungen
- Integration des Wissens in die Wissensbasis der Organisation.

Was ist nun unter organisationalem Lernen zu verstehen? Probst/Büchel schlagen folgende Definition vor: „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“ (Probst 1994). Ist das organisationale Lernen in der Organisation kein einmaliger, sondern ein kontinuierlicher Prozess, wird das organisationale Lernen zum Programm einer Organisation gemacht, so lässt sich ein erster Eindruck von dem gewinnen, was unter Lernender Organisation verstanden werden kann. Pedler et al. definieren Lernende Organisation als „eine Organisation, die das Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder ermöglicht und die sich kontinuierlich selbst transformiert“ (Pedler 1996). Damit ist allerdings nicht gemeint, dass eine Organisation nur noch lernt und ständig mit Innovationen beschäftigt ist. Denn weiterhin besteht die Hauptaufgabe von Organisationen in der Produktion eines Produktes oder einer Dienstleistung. In einer Organisation existieren sowohl Routinen als auch Innovationen nebeneinander. Ortman/Becker

(1995) differenzieren zwischen Routinespielen und Innovationsspielen. Im Hinblick auf organisationales Lernen unterscheidet Wilkesmann Routinespiele von Innovationsspielen folgendermaßen: „Routinespiele bezeichnen das alltägliche Organisationswissen um den Produktionsablauf und dessen Steuerung. Auch die Koordination einzelner Bereiche kann routinisiert sein. Die Einübung der Routinespiele führt zu dem, was sich als Organisations-«Gedächtnis» bezeichnen ließe. Es spiegelt die geronnene Lernerfahrung früherer Akteure wider, die auch einen Personalwechsel überdauern. Routinespiele führen zur Strukturhaltung auf der Organisationsebene. Sie reproduzieren eine Organisation [...]. 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, -kulturen⁸ oder Anreizen sowie neuem Wissen führen“ (Wilkesmann 1999b). Wichtig ist zudem, dass dieses neue Wissen kommunizierbar und integrierbar ist (Duncan 1979). Der Begriff des organisationalen Lernens bezieht sich also auf die gelungenen Innovationsspiele in einer Organisation.

Es lässt sich festhalten, dass die Organisation ihren Mitgliedern die Rahmenbedingungen für ihr Handeln vorgibt und die Mitglieder diejenigen sind, die in einer Organisation lernen. Damit aus individuellem Lernen organisationales Lernen wird, muss das Gelernte bzw. das neue Wissen in die Wissensbasis der Organisation integriert werden und sich in der Gestalt neuer kollektiver Handlungsrouninen ausdrücken. Da eine Organisation nicht ausschließlich lernt, kann von organisationalem Lernen nur im Falle gelungener Innovationsspiele gesprochen werden.

2.1.3.2 Zum Verhältnis von individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen

Bevor auf die Besonderheiten der beiden Lernformen des individuellen und kollektiven Lernens eingegangen wird, soll eine kurze Definition des Oberbegriffes Lernen vorangestellt werden. Nach Drever/Fröhlich (1970) ist Lernen „die allgemeine und umfassende Bezeichnung für das Erwerben oder Verändern von Reaktionen (Verhaltensänderungen) unter bekannten oder kontrollierten Bedingungen, sofern die Veränderungen relativ überdauernd ausfallen“. In der traditionellen Lernpsychologie existieren drei Konzepte zur Charakterisierung individuellen Lernens (Nawratil 1994):

1. Das klassische Konditionieren: Hierbei wird ein unkonditionierter Reiz durch einen konditionierten ersetzt, der nachfolgend die gleiche Reaktion hervorruft.
2. Operantes Konditionieren: Dieses Lernkonzept lässt sich als Lernen nach Belohnung und Bestrafen bezeichnen.
3. Modelllernen bzw. Lernen am Modell: Bei diesem Konzept erfolgt das Lernen einmal durch Nachahmungslernen, indem ganze Verhaltensketten durch direkte, unmittelbare Nachahmung bzw. Imitation erworben werden bzw. durch ein stellvertretendes Lernen, indem der Lernende ein Modell

⁸

Der Begriff der Unternehmenskultur bezieht sich auf die „geistig-kulturelle Orientierung innerhalb eines Unternehmens“ (Pfriem 1995).

beobachtet, ohne etwas äußerlich durch Tun nachzuahmen. Er erlebt die Situation beobachtend mit und lernt „innerlich“ verdeckt.

In Organisationen sind das operante Konditionieren und das Lernen am Modell die relevanten Lernformen individuellen Lernens. Denn in Organisationen prägt die Struktur der Arbeitsorganisation „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. Potenziell ist zu erwarten, dass die Mitarbeiter die Handlung wählen, die am meisten belohnt wird bzw. die Handlung meiden, die am meisten bestraft wird. So entstehen in der Organisation Lernroutinen, d.h. erfolgreiche Muster, die reproduziert werden“ (Wilkesmann 1999a). Diese Lernformen sind im Unternehmen zum Erlernen von Routineaufgaben geeignet. Sie finden in der Organisation ihren Ausdruck z.B. im Erlernen standardisierter Arbeitsabläufe, in persönlichen Karrierestrategien, Einhaltung einer Kleiderordnung, Verhaltenskodex usw. . Auch hier wird der Einfluss der Organisation auf das individuelle Verhalten und Lernen ihrer Mitgliederinnen deutlich: „The actors act, but they are directed“ (Hedberg 1981).

Nun lassen sich in einer Organisation nicht alle Probleme auf individueller Ebene lösen. In Organisationen existieren auch komplexe Problemarten, die nur durch Gruppen gelöst werden können⁹, weswegen eine kollektive Lernform benötigt wird. Lernformen auf kollektiver Ebene sind das einfache kollektive Lernen und das Problemlösungslernen. Nach Wilkesmann (1999b) sind die komplexen Problemarten durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Das Problem kann nicht mit der Information eines Individuums alleine gelöst werden.
- Es existieren bei komplexen Problemen keine Entscheidungskriterien für eine „richtige“ Lösung.
- Es gibt keinen bekannten Lösungsweg.
- Es müssen neue Wege zur Gewinnung der Information gefunden werden.
- Die Lösung des Problems kann nicht durch die Assimilation unter vorhandene Lernroutinen erfolgen, sondern es bedarf der Kompetenz der reflexiven Veränderung von Lernregeln.

Die Lösung komplexer Probleme in einer Gruppe setzt zudem eine besondere Lernsituation voraus. Eine kollektive Lernsituation ist dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliches individuelles Wissen und Sachverstand in die Gruppe eingebracht werden kann, die verschiedenen Sichtweisen zusammengeführt werden können, die Gruppenteilnehmer potenziell verschiedene Antworten zu einem Problem besitzen und zudem motiviert sind, eine gemeinsame Lösung zu finden (Wilkesmann 1999b).

⁹

Dies ist in der Betriebspraxis dann der Fall, wenn z.B. in der Forschungsabteilung eines Unternehmens ein Produkt konstruiert wird und in der Umsetzung dieses Produktes auf das Erfahrungs- und Expertenwissen eines qualifizierten Facharbeiters zurückgegriffen wird.

Für die Art der kollektiven Lernform – ob es sich also um einfaches kollektives Lernen oder Problemlösungslernen handelt - ist nun von Bedeutung, wie es zur Lösung des komplexen Problems kommt. Wird eine Lösung auch gegen den Willen einer oder mehrerer Personen durchgesetzt - wird also eine Majoritäts- oder hierarchische Lösung gefunden - so handelt es sich um einfaches kollektives Lernen. Grundvoraussetzung für das Problemlösungslernen ist das In-Fragestellen der kollektiven Wissensbasis. Beim Problemlösungslernen werden verschiedene Perspektiven ausgetauscht, die später zu einer gemeinsamen integriert werden, und eine gemeinsame Lösung wird konsensual erzielt. Dies verlangt von den Gruppenteilnehmerinnen die Beherrschung der Logik der Argumentation. Sie müssen widersprechen (können) und trotzdem dabei ein gemeinsames Ziel verfolgen. Ebenso müssen sie sich innerhalb ihrer Argumentation auf die kollektiv akzeptierte Wissensbasis stützen, und die getätigten Aussagen innerhalb der Argumentation dürfen weder widersprüchlich noch bestreitbar sein. Erst dann kann von Problemlösungslernen gesprochen werden, und es entstehen neue Lösungswege und -muster (wie z.B. neue Informationen, Bewertungsanforderungen und Perspektiven), die ein einzelner nicht ermittelt hätte. Damit in einer Organisation Problemlösungslernen stattfindet, sind Organisationsstrukturen z.B. in Form von Freiräumen, Steuerkreisen etc. zu schaffen, die kollektives Argumentieren ermöglichen. Hierzu eignen sich Gruppen (Wilkesmann 1999a und Wilkesmann 2000a).

Wie sind nun die Resultate der kollektiven Lernformen bezüglich des organisationalen Lernens zu bewerten? Aus den Ausführungen zu den beiden kollektiven Lernformen wird ersichtlich, dass organisationales Lernen - als gelungenes kollektives Innovationsspiel – nicht mit der Summe des individuellen Lernens der Gruppenmitglieder gleichzusetzen ist. Organisationales Lernen „kann mehr als die Summe der Teile sein, wenn es ein Organisations-“Gedächtnis“ für geronnene Lernerfahrungen früherer Akteure gibt, oder es kann weniger als die Summe der Teile sein, wenn bei internen Machtspielen relevantes Wissen blockiert wird. Normen, Privilegien, Tabus, Informationspathologien und defensive Routinen [...] können enorme Widerstände im kollektiven Lernprozess darstellen. [...] Das “Mehr-als-die-Summe“ manifestiert sich in organisationalen Weltansichten, Ideologien, cognitive maps, Normen und Werten, die sich in den jeweiligen Strukturen und Kulturen ausdrücken“ (Wilkesmann 1999a). Sind auf der Ebene der Organisationsstrukturen, der Organisationskultur, der Organisationsziele oder Anreize Veränderungen zu beobachten und ist das neu generierte Organisationswissen kommunizierbar und integrierbar, so hat - wie oben beschrieben - organisationales Lernen stattgefunden. Soll also aus kollektivem Lernen organisationales Lernen werden, bzw. sollen in der Organisation neue Ideen generiert und durchgesetzt werden, so sind entsprechende Voraussetzungen zu schaffen. Wilkesmann (1999a) nennt hier:

- Das Organisationswissen muß interaktionsfähig sein, nicht-interaktionsfähiges Wissen “verpufft“ in der Organisation wirkungslos. Es muß sich außerdem bei den einzelnen betrieblichen Akteuren durchsetzen.
- Organisationales Lernen setzt die Wahrnehmung von Widersprüchen von einzelnen Personen oder einzelnen Gruppen in der Organisation voraus.

- Organisationales Lernen ist kollektives Handeln, d.h. es muß auch zur Veränderung von kollektiven Strukturen führen.

Sind in diesem Kapitel die Grundgedanken des organisationalen Lernens und die Bedeutung der verschiedenen Lernformen für das organisationales Lernen herausgearbeitet worden, so wird in einem nächsten Schritt ein Überblick über Theorien organisationalen Lernens gegeben und eine Theorie organisationalen Lernens vorgestellt.

2.1.3.3 Theorien organisationalen Lernens

Der Diskurs des organisationalen Lernens ist durch eine Vielzahl theoretischer Konzepte unterschiedlichster Theorieströmungen gekennzeichnet. Eine systemisierte Übersicht, die die wesentlichen, bis 1992 entwickelten Konzepte zum organisationalen Lernen abbildet, liefern Probst/Büchel (1994):

Systematisierung von organisationalem Lernen			
Autor und Jahr	Lerntyp 1 Anpassungslernen	Lerntyp 2 Veränderungslernen	Lerntyp 3 Prozesslernen
Pawlowsky (1992)	Idiosynkratische Adaption	Umweltadaption	Problemlösungslernen
Argyris/Schön (1978)	single-loop learning	double-loop learning	deutero-learning
Klimecki/Probst/ Eberl (1991)	Verbesserungslernen	Veränderungslernen	Lernen lernen
Sattelberger (1992)	Organisationsänderung	Organisationsentwicklung	Organisationstransformation
Senge (1990)	Adaptive learning		Generative learning
Garrat (1990)	Operational learning	Policy learning circle	Integrated learning Circle
Morgan (1986)	“single-loop”	“double-loop”	holographic learning
Pautzke (1989)	Erhöhung der Effizienz	Lernen aus Erfahrung	Veränderung von Wissensstrukturen
Staehe (1991)	„Assimilation“	„Akkomodation“	„Aquilibration“
Hedberg (1981)	Adjustment learning	Turnover learning	Turnaround learning
Geißler (1991)		Survival learning	Generative learning
Fiol/Lyles (1985)	Lower level learning	Higher level learning	
Bateson (1979)	Lernen I		deutero-learning
Shrivastava (1983)	Adaption	Assumption sharing	Development of knowledge base
Duncan/Weiss (1979)	Adaption		
March/Olson (1976)	Adaption		
Cyert/March (1963)	Adaption		
Cangelosi/Dill (1965)	Adaption		

Abbildung Systematisierung von Konzepten organisationalen Lernens

Systemtheoretisch geprägte Theorien zum organisationalen Lernen stellen z.B. die Lerntheorien von Argyris/Schön (1981) oder Duncan/Weiss (1979) dar. Bekanntere handlungstheoretische Konzeptionen zum organisationalen Lernen sind die Ansätze von Cyert/March (1995) oder March/Olson (1990) (Wilkesmann 1999a). Neben unterschiedlichem Blickwinkel auf Organisationen unterscheiden sich die jeweiligen Ansätze zudem in den verwendeten Lerntypen. In der Literatur wird dieses Merkmal häufig als wesentliches Unterscheidungsmerkmal der jeweiligen Konzepte angeführt und zu einer Systematisierung der Ansätze verwendet, da Lernformen „einen unterschiedlichen Grad an Aktivität des Systems Organisation“ ausdrücken (Pawlowsky 1992).

Aufgrund der Konzeptvielfalt zum organisationalen Lernen und angesichts dessen, dass hier nicht der nötige Raum zur Vorstellung und Diskussion aller Konzepte vorhanden ist bzw. nicht der Diskurs über die Implikationen systemtheoretischer und handlungstheoretischer Organisationskonzepte bezüglich organisationalen Lernens in ausführlicher Weise geführt werden kann, wird im folgenden der wohl bekannteste und einflussreichste Ansatz organisationalen Lernens von Argyris/Schön vorgestellt (Probst/Büchel 1994; Wilkesmann 2001; Schreyögg 1998).

2.1.3.4 Der Ansatz von Argyris/Schön

In ihrem 1978 erschienen Standardwerk „Organizational Learning - A Theory of Action Perspective“ entwickeln Argyris/Schön ein Konzept des organisationalen Lernens. Schon der Untertitel des Buches „theory of action“ weist auf die Bedeutung von Handlungstheorien für dieses Konzept hin, obwohl es eigentlich eher der Systemtheorie zugeordnet wird. Was ist in diesem Ansatz also unter „theory of action“ im organisationalen Kontext zu verstehen?

Zur Bedeutung von Handlungstheorien bei Argyris/Schön

Argyris/Schön gehen davon aus, dass jegliches menschliche Handeln als Resultat der Anwendung bestimmter Gebrauchs- und Handlungstheorien zu verstehen ist, die aus einer „cognitive basis“ resultieren. In sie fließen Normen, Ziele, Einstellungen und Strategien ein (Argyris 1978). Im organisationalen Kontext verwenden die beiden Autoren den Begriff der Handlungstheorie, „um das Reservoir organisationalen Wissens zu kennzeichnen“ (Pawlowsky 1992). Der Begriff bezieht sich auf die organisationale Wissensbasis. Denn auch Organisationen entwickeln zur Umsetzung und zur Verknüpfung verschiedener Wissens Elemente Handlungstheorien. Wissen verweist somit auch auf Handlungspotentiale (Schreyögg 1998). Unter Handlungstheorien verstehen Argyris/Schön schließlich Theorien, „die Erwartungen über Konsequenzen bestimmter Verhaltensweisen unter spezifischen Bedingungen umfassen“ (Pawlowsky: 1992). Handlungstheorien „bilden den Bezugsrahmen der Organisation im Hinblick auf ihre Kontinuität und die für ihren Bestand essentiellen Eigenschaften“ (Probst 1994). Die Individuen richten ihr Handeln nach diesem Bezugsrahmen aus. Er bildet den Rahmen für individuelle Lernprozesse in der Organisation und macht die Handlungen des Systems verständlich.

Argyris/Schön unterscheiden in einer Organisation zwei Handlungstheorien: die „espoused theory“ (die offizielle Handlungstheorie einer Organisation) von einer „theory-in-use“ (einer tatsächlich in Gebrauch befindlichen Handlungstheorie) (Argyris 1978). Offiziellen Handlungstheorien liegen Leitbild, Zweck, Strategien, Ziele, Kultur und Struktur zugrunde. Sie „bilden den Rahmen der Organisation, der offiziell von den Organisationsmitgliedern geteilt wird und der das Bild bestimmt, das sich die Beteiligten vom Unternehmen machen und zu dem sie sich bekennen“ (Probst 1994). Sie bezeichnen somit einen handlungsbezogenen Sollzustand. In der organisationalen Praxis finden offizielle Handlungstheorien ihren Ausdruck in Unternehmensleitbildern bzw. Unternehmensphilosophien¹⁰. Die „theories-in-use“ sind das Resultat aus der Wechselbeziehung zwischen individuellen und kollektiv geteilten Erfahrungen, Wissensbeständen, Verhaltenserwartungen und Wirklichkeitsüberzeugungen hinsichtlich der Organisation und ihrer Umwelt (Argyris 1978; Probst 1994). Sie geben Auskunft über den handlungsbezogenen Istzustand. Auch wenn die tatsächlichen Handlungstheorien den Organisationsmitgliederinnen häufig nicht bewusst sind und von ihnen meist nicht reflektiert werden, so handeln sie doch nach ihnen: „The theory that actually governs his actions is the theory-in-use, which may or may not be compatible with his espoused theory; furthermore, the individual may or may not be aware of the incompatibility of the two theories“ (Argyris 1978). Argyris/Schön gehen also davon aus, dass das menschliche Handeln in einer Organisation tendenziell von einer systematischen Nichtübereinstimmung zwischen der tatsächlichen und der offiziellen Handlungstheorie bestimmt ist.

Handlungstheorien und organisationales Lernen

Doch wie wirken sich diese organisationalen Handlungstheorien auf organisationales Lernen aus? Die systematische Nichtübereinstimmung zwischen der tatsächlichen und offiziellen Handlungstheorie wird in einer Organisation dann relevant, wenn die Handlungsergebnisse einer Organisation mit ihren Handlungserwartungen nicht mehr übereinstimmen und sie infrage gestellt bzw. korrigiert werden (müssen) (Probst 1994). Die Folge kann ein organisationaler Lernprozess sein. Dieser beginnt nach Argyris/Schön zunächst mit dem individuellen Lernen einzelner Organisationsmitglieder, und zwar dadurch, dass einzelne Mitglieder eine problematische Situation wahrnehmen, sie im Namen der Organisation untersuchen und darauf mit einem Prozess von Gedanken und weiteren Handlungen reagieren. In deren Folge können auf diese Art die Vorstellungen von der Organisation abgeändert und die Aktivitäten der Organisation neu geordnet werden, sodass die Ergebnisse und Erwartungen wieder übereinstimmen und sich die tatsächliche Handlungstheorie ändert. Damit aus diesem individuellen Lernen organisationales Lernen wird, muss das Gelernte „in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren (den Diagrammen, Speichern und Programmen), die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind“ (Argyris 1999).

¹⁰

Wenn sich z.B. ein Unternehmen zum nachhaltigen Wirtschaften bekennt, ist dies Ausdruck einer offiziellen Handlungstheorie. Ob dieses Unternehmen aber in der Praxis tatsächlich nachhaltig wirtschaftet, lässt sich nur aus der „theory-in-use“ erkennen.

Lernebenen und Lerntypen

Argyris/Schön unterscheiden drei Lernebenen bzw. Lerntypen, die jeweils unterschiedliche Lernniveaus repräsentieren: „Single-Loop Learning“, „Double-Loop Learning“ und „Deutero-Learning“ (Argyris 1978). Sie lassen sich folgendermaßen graphisch darstellen (Schreyögg 1999 und Probst 1994):

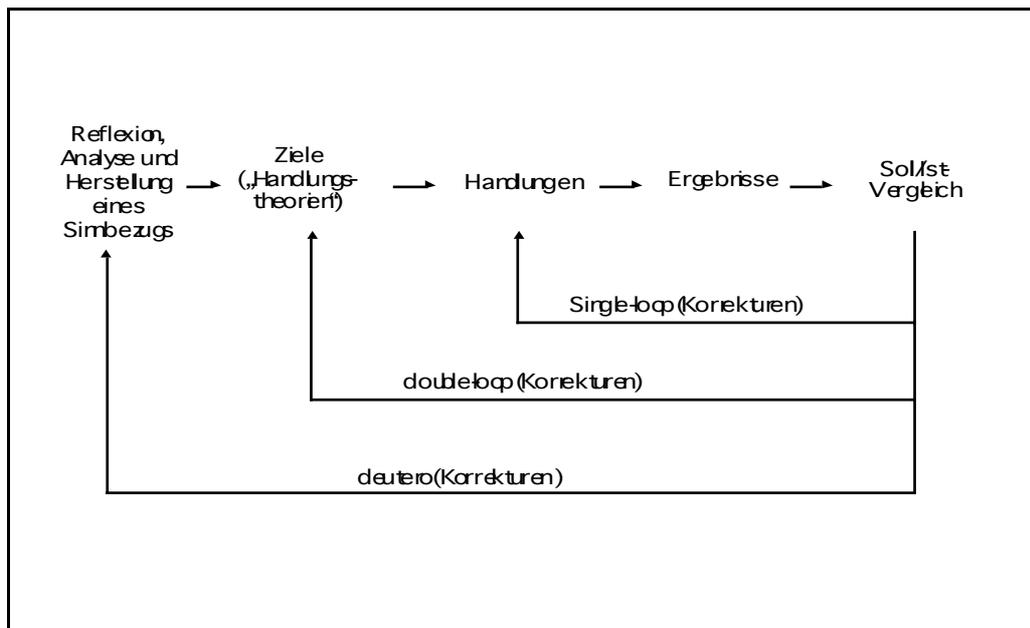


Abbildung 2.3: Lernebenen nach Argyris/Schön

Beim „Single-Loop Learning“ reagiert die Organisation auf Veränderungen der internen und externen Umwelt, indem die Abweichungen in der Gebrauchstheorie registriert und derart korrigiert werden, dass sie sich wieder im Einklang mit den bestehenden Normen befindet. Es findet also eine effektive Adaption an vorgegebene Ziele und Normen durch Bewältigung der Umwelt statt, wobei das Auseinanderklaffen von Ergebnis und Zielsetzung den Stimulus bildet (Probst 1994). Ziel des „Single-Loop Learnings“ ist die Aufrechterhaltung der „theory-in-use“ in einer sich ständig verändernden Umwelt (Schreyögg 1998). Sie wird beim „Single-Loop Learning“ nicht in Frage gestellt: „the norms themselves [...] remain unchanged“ (Argyris 1978).

„Double-Loop Learning“ kann dann in einer Organisation stattfinden, wenn über den Weg des „Single-Loop Learning“ nicht die gewünschten Lösungsergebnisse erzielt werden können, also eine „einfache“ Anpassung an die Umwelt nicht mehr ausreicht. Es bedarf eines Lernprozesses auf höherer Ebene. Auf dieser Ebene wird der institutionelle Bezugsrahmen infrage gestellt, organisationale Hypothesen, Werte und Normen überdacht, sodass schließlich die Ziele der Organisation modifiziert und in die organisationale Wissensbasis implementiert werden können (Probst 1994). Argyris/Schön (1999) definieren „Double-Loop Learning“ als ein „Lernen, das zu einem Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien [theories-in-use] als auch der Strategien und Annahmen führt“. Allerdings ist das Lernen auf dieser Ebene an Voraussetzungen gebunden. Eine offene Informationsdarlegung

und interne Konfliktoffenlegung ist nach Argyris/Schön notwendig, wenn in der Vergangenheit erfolgreiche Handlungsmuster einer Revision unterworfen werden sollen (Probst 1994). Dies impliziert zudem, dass die Organisationsmitgliederinnen ihre bestehenden Orientierungen „entlernen“: „Unlearning is a process through which learners discard knowledge“ (Hedberg 1981).

Die dritte Lernebene ist das „Deutero-learning“. Sie stellt eine Metaebene des organisationalen Lernens dar, auf der das Lernen selbst Lerngegenstand wird. Es geht also um das Lernen zu lernen (Argyris 1978 bzw. Probst 1994). In den Prozess des „Deutero-Learnings“ fließen Erkenntnisse und Erfahrungen mit den beiden anderen Lernebenen (Single- und Double-Loop-Learning) ein: „Im Deutero-Learning werden Lernkontexte reflektiert, Lernverhalten, Lernerfolge und -misserfolge thematisiert [...] [und es] soll auch verhindern helfen, dass organisationales Lernen als Abfolge einzelner Episoden im alltäglichen Handeln begriffen wird, und soll sicherstellen, dass sich Organisationen kontinuierlich lernbereit halten“ (Schreyögg 1998).

2.1.3.5 Zur Rolle der Organisationsberatung beim organisationalen Lernen

Werden neue Organisationskonzepte wie das Konzept des organisationalen Lernens in einer Organisation eingeführt, so geschieht dies in der Mehrzahl der Fälle unter Beteiligung von externen Beratern bzw. Beraterteams. Die externen Beraterinnen, die für einen begrenzten Zeitraum in das Organisationsnetzwerk integriert werden, unterstützen die Organisation (den Klienten) bei der Erarbeitung von Problemlösungen im Rahmen interaktiver Prozesse, wobei die Entscheidung über organisationale Veränderungen bei der Unternehmensführung (Geschäftsführer, Manager usw.) liegt. Das Verhältnis zwischen Beratern und Unternehmensführung ist also durch eine Machtdifferenz geprägt (Wilkesmann 1999a). Wie sich die Organisationsberatung in der Praxis gestaltet, hängt zu weiten Teilen vom Beratungsverständnis des Beraterteams ab. Hinsichtlich der Art der Organisationsberatung lassen sich vier idealtypische Grundformen unterscheiden (Wilkesmann 1999a; Staehle 1999):

1. Die gutachterliche Beratungstätigkeit: Wird von einer Organisation in einer geschlossenen Entscheidungssituation ein festgesetztes Ziel angestrebt, bei der es um die Wahl der Mittel geht, so dient die gutachterliche Tätigkeit dem alleinigen Zweck der Entscheidungsvorbereitung. Die Rolle des Beraters ist hierbei, Informationen zu den möglichen Alternativen beizusteuern, aus denen der Klient sich eine auswählt und umsetzt.
2. Die Expertenberatung: Im Rahmen der Expertenberatung findet der Berater Lösungen für komplexe Probleme und entwickelt Veränderungstechniken, die von den Führungskräften der Organisation innerhalb der Organisation implementiert werden. Der Berater ist an der Durchführung der organisatorischen Veränderungsprozesse nicht beteiligt. Er tritt die Verantwortung ab.
3. Die Organisationsentwicklung: Bei der Organisationsentwicklung handelt es sich um einen geplanten, umfassenden und langfristigen Wandel von Gruppen mittels Unterstützung eines Organisationsberaters (change agent), wobei als Interventionstechniken erfahrungsgelitetes Lernen und Aktionsforschung fungieren. Bei diesem Grundtyp ist die Beraterin als Prozessexpertin für die Initiierung von Lernprozessen zu verstehen, die

die jeweiligen Gruppen in der Organisation in Fragen der Kommunikation und Kooperation moderierend berät und zur Selbstreflexion anregt, wobei die Organisationsmitglieder ihre eigenen Probleme selbst lösen sollen. Der Organisationsberater betreibt Kontextmanagement.

4. Systemische Beratung: In Anlehnung an Luhmann wird die Organisation im Rahmen der systemischen Organisationsberatung als autopoietisches System verstanden, und den Beratern fällt die Rolle des Beobachters zweiter Ordnung zu. Die Berater können aufgrund der Einnahme dieser Perspektive nur Problemlagen deuten und dem Klienten moderierend helfen, die eigenen Probleme zu erkennen und zu lösen.

Da im Rahmen des Konzeptes des organisationalen Lernens kollektive Lernprozesse angestoßen werden sollen bzw. es in diesem Konzept darum geht, Organisationen eine generelle Fähigkeit zur Generierung von neuem Wissen zu vermitteln, ist an dieser Stelle danach zu fragen, wie die Organisationsberatung bei der Einführung des Organisationskonzeptes des organisationalen Lernens zu gestalten ist. Auf diese Frage gibt es keine allgemeingültige Antwort. Weil organisationales Lernen die Schaffung eines Freiraums, in dem kollektive Lernprozesse stattfinden können, verlangt, wird eine rein gutachterliche Beratungstätigkeit nicht ausreichen, um organisationales Lernen zu fördern, da auch die Kommunikationsformen in diesen Lerngruppen erlernt werden müssen. Zu diesem Zweck bieten sich von Organisationsberatern durchgeführte Mitarbeiterinnenschulungen an, in denen die innerbetriebliche Kommunikation thematisiert wird (Becke 2001). Ebenso können Organisationsberater in Lerngruppen im Sinne der Organisationsentwicklung als Moderatoren bzw. als Mediatoren auftreten, die zwar ihr methodisches Know-How einbringen, der Klient jedoch sein sachbezogenes Wissen beisteuert (Wilkesmann 1999a).

Geht es innerhalb der Einführung des Konzeptes des organisationalen Lernens auch um die Inkorporierung neuer Wissensbestände¹¹ bzw. werden von den Beraterteams klare Lösungsmodelle erwartet, so kann in bestimmten Beratungsphasen auch eine Expertenberatung hilfreich sein (Schreyögg 1998; Wilkesmann 1999a). Erfolgsversprechend hinsichtlich der Einführung des organisationalen Lernens in einer Organisation scheint eine Mischung verschiedener Beratungskonzepte zu sein. Howaldt favorisiert schließlich eine Prozessbegleitung, in der organisationale Veränderungs- und Entscheidungsprozesse nicht mehr nur analytisch beobachtet, sondern in der Zusammenarbeit mit den Praktikern aktiv gestaltet werden (Howaldt 1998). Neben systemischer Beratung bedarf es demnach auch der Intervention. Den Organisationsberaterinnen fällt hier die Rolle zu, kollektive Lernprozesse durch konkrete Leistungen zu unterstützen. Diese Beraterrolle besteht für Brentel in der Entwicklung von Instrumenten zur Analyse des organisationalen Geschehens und zur Qualifizierung der Akteure. Ebenso sind seiner Ansicht nach Instrumente und Verfahren zu entwickeln, die die Akteure tendenziell selbst zur Prozessgestaltung, zur Reflexion ihrer Erfahrungen und zur Veränderung ihres betrieblichen Handlungsfeldes befähigen. Ziel der Organisationsberatung beim organisationalen Lernen ist es für ihn, „präsent zu sein, um sich überflüssig zu machen“ (Brentel 2000).

¹¹ Dies ist z.B. bei der Einführung eines Qualitäts- oder Umweltmanagementsystems oder einer Ressourceneffizienz-Rechnung der Fall.

2.1.4 Diskussion und Vergleich der ausgewählten Konzepte organisatorischen Wandels

Bei der Vorstellung der drei ausgewählten Konzepte organisationalen Wandels dürfte evident geworden sein, dass trotz der Unterschiedlichkeiten zwischen den jeweiligen Ansätzen eine Reihe an Gemeinsamkeiten bzw. ähnlichen Vorstellungen existieren. Die Ansätze lassen sich in einer nach spezifischen Aspekten zusammengestellten Übersicht¹² vergleichend gegenüberstellen:

¹² Wie bei jeder (vergleichenden) Übersicht bzw. Abbildung ist auch bei dieser Übersicht zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Ansätze „nur“ in verkürzter Form dargestellt werden können und die hinter den Begriffen stehenden Theorien bzw. Grundannahmen teilweise unberücksichtigt bleiben müssen. Insofern ist auch die Aussagekraft dieser Übersicht in dieser Hinsicht letztlich begrenzt.

Ansatz Aspekt	Organisations- entwicklung	Systemische Organisationsberatung	Organisationales Lernen
Entstehungs- zeitraum	Mitte der 40er Jahre	Ende der 70er Jahre	Mitte der 70er Jahre
Theorie- hintergrund	Verhaltenswissenschaft, Interaktionstheorie, Rollentheorie, Lerntheorien	Systemtheorie, systemische Familientherapie, Konstruktivismus	Soziologische, psychologische und sozialpsychologische Lerntheorien, individuelles und kollektives Lernen
Ziel	gleichzeitige Verbesserung der Leistungsfähigkeit (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität)	Systemverändernde Lösung, die vom System entwickelt wird, Verbesserung der Problemlösungskompetenz und Leistungsfähigkeit	Erhöhung der Wert- und Wissensbasis, Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz
Art des Wandels/ Wandlungsver- ständnis	geplanter, langfristiger Wandel von Gruppen, Wandel vollzieht sich als stetiger und planbarer Prozess	Selbsttransformation der Organisation, angestoßen durch kontextuelle Intervention	kontinuierlicher Wandel wird angestrebt
Beratungspro- zess	Normativ-wertgeleitet, orientiert sich am Individuum und individuellen Bedürfnissen in der Arbeit	„weiche“ normative Ausrichtung; Entscheidung über Ausrichtung und Ziele des Beratungsprojekts wird als im Ergebnis offener Prozess interpretiert, der im Kontrakt erst fixiert wird; orientiert sich an Kommunikation und Kommunikationsstrukturen etc.	Normative Ausrichtung des Beratungspro- zesses hängt vom Beratungsverständnis der Berater ab; Anwendung von OE- Konzepten, systemischer Organi- sationsberatung, Expertenberatung
Rolle der Berater	Moderatoren eines Entwicklungsprozesses, Prozessberatung	Beobachter zweiter Ordnung (Beobachtung der Beobachtung), Prozess- beratung, Expertenberatung	Moderatoren, Prozessberatung, Expertenberatung

Abbildung 2.4: Vergleich der ausgewählten Konzepte organisationalen Wandels

Gemeinsam ist allen drei Ansätzen, dass in einer Organisation ein organisatorischer Wandel mittels eines Beraterteams herbeigeführt werden soll, das den Prozess des organisationalen Wandels begleiten soll. In allen drei Konzepten geht es darum, dass die Klienten (in Gruppen) neue Problemlösungen entwickeln, also Lernprozesse in der Organisation angestoßen werden.

Unterschiede zwischen den Konzepten zeigen sich aber zunächst in der Art des Wandels bzw. im Wandelverständnis. Wird innerhalb des OE-Konzeptes organisatorischer Wandel in der Regel als gesondertes, direktgesteuertes Projekt, ja als Aufgabe, die aus den täglichen Abläufen herausgelöst ist und nach Fertigstellung in den Arbeitsfluss wieder integriert werden muss, verstanden, so wird beim Konzept des organisationalen Lernens ein kontinuierlicher, indirekt gesteuerter Wandel angestrebt und Wandel als generelle Kompetenz der Organisation verstanden (Schreyögg, 1998, 552-556). Im Vergleich dazu liegt der Ansatz der systemischen Organisationsberatung hinsichtlich des Wandlungsverständnisses näher am Organisationskonzept des organisationalen Lernens als an der Organisationsentwicklung. Auch innerhalb der systemischen Organisationsberatung geht es um eine indirekte Steuerung des Wandels (kontextuelle Intervention), bei der im Klientensystem eine generelle Problemlösungskompetenz aufgebaut werden soll, die der Organisation quasi ein „Lernen lernen“ ermöglicht (Latniak 1998).

So ist es auch nicht verwunderlich, dass mit beiden Ansätzen nahezu analoge Ziele, nämlich Verbesserung der Problemlösungskompetenzen der Organisation auf der Grundlage von selbsterarbeiteten Lösungen, verfolgt werden. Gemeinsam ist allen drei Ansätzen das Ziel der Erhöhung der organisationalen Leistungsfähigkeit. Innerhalb des OE-Konzeptes steht dieses Ziel gleichwertig zu dem Ziel der Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens (Humanität, Mitarbeiterinnenzufriedenheit). Dieses Ziel spielt zwar auch beim organisationalen Lernen und der systemischen Organisationsberatung eine wichtige Rolle, doch ist es dem Ziel der Verbesserung der organisationalen Leistungsfähigkeit nachgeordnet.

Unterschiede zwischen den drei Organisationskonzepten lassen sich auch hinsichtlich der Beraterrolle und des Beratungsprozesses konstatieren. Indem sich die Beraterinnen beim Konzept der systemischen Organisationsberatung im Vergleich zur eher normativ-wertgeleiteten Organisationsentwicklung stärker an Kommunikation und Kommunikationsstrukturen und weniger am Individuum und den individuellen Bedürfnissen (Einzelbeziehungen) orientieren, eröffnen sich für die Berater neue analytische Perspektiven auf das Klientensystem, die im Rahmen einer (reinen) OE-Beratung nicht zugänglich wären. Insofern kann die systemische Organisationsberatung als eine Erweiterung bzw. Ergänzung des OE-Ansatzes betrachtet werden (Latniak 1998). Innerhalb des Konzeptes des organisationalen Lernens hingegen können die Beratungskonzepte der OE und der systemischen Organisationsberatung angewandt werden, um organisationales Lernen zu fördern. Hier hängt die normative Ausrichtung des Beratungsprozesses letztlich vom Beratungsverständnis der Berater ab.

2.1.5 Potentielle Erfolgsfaktoren und Hemmnisse

Soll ein neues Instrument wie bspw. eine Ressourceneffizienzrechnung mit einem neuen Organisationskonzept in eine Organisation eingeführt werden, so sind potentielle Erfolgsfaktoren bzw. Hemmnisse, die einen organisationalen Wandel begünstigen bzw. hemmen können, zu berücksichtigen. Begünstigende Faktoren sind Mitarbeiterbeteiligung, Kommunikation, Qualifikationen und Qualifizierung. Mikropolitik, Führungsstil, Stakeholder und die Rolle der Berater können sowohl einen begünstigenden als auch einen hemmenden Einfluss auf einen organisationalen Wandel haben. Lernhindernisse und organisatorischer Konservatismus stellen hemmende Faktoren dar. Die jeweiligen Erfolgsfaktoren/Hemmnisse¹³ lassen sich hinsichtlich der Dimensionen unternehmensintern/unternehmensextern und begünstigende Faktoren/hemmende Faktoren klassifizieren:

Einfluss auf organisationalen Wandel	begünstigende Faktoren	begünstigende bis hemmende Faktoren	hemmende Faktoren
unternehmensintern	Mitarbeiterbeteiligung Kommunikation Qualifikationen & Qualifizierung	Mikropolitik Führungsstil Stakeholder	Organisatorischer Konservatismus Lernhindernisse
unternehmensextern		Stakeholder Rolle der Berater	Organisatorischer Konservatismus

Abbildung 2.5: Einflussfaktoren auf organisationalen Wandel

2.1.5.1 Hemmende Faktoren

Organisatorischer Konservatismus

Eine wesentliche Barriere bei der Einführung neuer Organisationskonzepte stellt nach Kieser organisatorischer Konservatismus dar. In diesem Begriff drückt sich für sie das Bedürfnis der Organisation nach Kontinuität, Identität, Sicherheit und Stabilität aus. In einer Organisation kann sich der organisatorische Konservatismus auf bestehende organisatorische Strukturen und Abläufe oder auf vorhandene Verhaltensweisen, Strategien und Leitbilder erstrecken. Die Ursachen von organisatorischem Konservatismus können unternehmensinterne Widerstände und Trägheit, aber auch ungünstige unternehmensexterne Bedingungen sein (Kieser 1998):

¹³ Die Einführung eines neuen Instrumentes in ein Unternehmen hängt sicherlich auch von der ökonomischen Stellung des Unternehmens am Markt bzw. auch von der Unternehmensgröße ab. Schließlich werden für einen organisationalen Wandel finanzielle und personelle Ressourcen benötigt. So ist bspw. die Einführung eines Umweltmanagementsystems in kleinen und mittleren Unternehmen häufig dadurch erschwert, dass diese nur über geringe zeitliche, personelle und finanzielle Kapazitäten verfügen (Klemisch 2002).

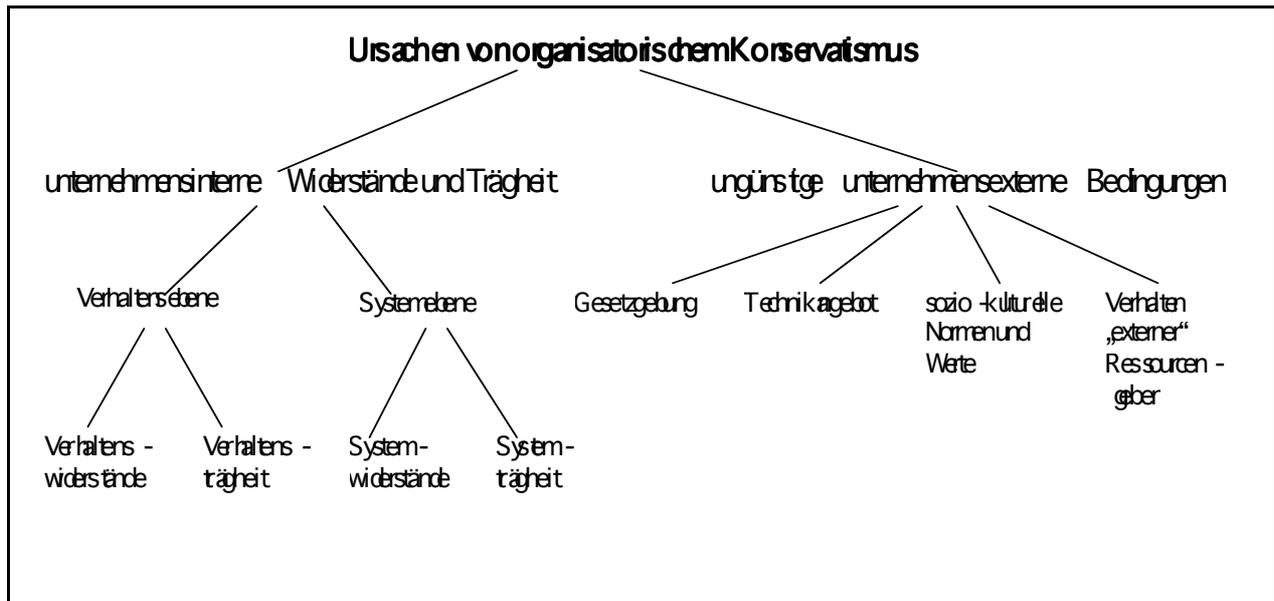


Abbildung 2.6: Ursachen von organisatorischem Konservatismus

Die unternehmensinternen Widerstände gegenüber organisatorischem Wandel äußern sich auf der Verhaltensebene in Form von Verhaltenswiderständen und -trägheit und auf der Systemebene durch Systemwiderstände und -trägheit. Widerstand bezieht sich hierbei auf fehlende Anpassungsbereitschaft und Trägheit auf fehlendes Anpassungsvermögen. Mit Verhaltenswiderständen ist in einer Organisation dann zu rechnen, wenn Individuen oder Gruppen die Gefahr einer Interessenkollision sehen (z.B. Angst vor Arbeitsplatzverlust oder die Umverteilung von Macht in Organisationen). Verhaltensträgheit ist maßgeblich auf mangelnde Flexibilität von Individuen zur Veränderung vorhandener Wertvorstellungen, Denk- oder Verhaltensweisen zurückzuführen. Sie kann sich bei den Organisationsmitgliedern in alten Denkmustern, Gestaltungsphilosophien, subjektiven Organisationstheorien und Skripten ausdrücken (Kieser 1998).

Da Organisationen - aus systemtheoretischer Perspektive - die Tendenz innewohnt, nach einer inneren Ordnung und Stabilität oder nach einer Dynamik zu streben, die einer inneren Logik und nicht (nur) den Änderungen der Umwelt folgt, lassen sich auch Widerstände und Trägheit auf der Systemebene beobachten. Die Ursachen von Systemwiderständen liegen nach Kieser et al. in einer fehlenden strategischen (Neu-)Ausrichtung der Organisation, einer hohen zeitlichen Belastung von Belegschaft und Management durch das „Alltagsgeschäft“, einer Ressourcenknappheit oder in einer unzureichenden Machtbasis des Managements. Ebenso können Systemwiderstände auftreten, wenn Veränderungsvorhaben mit unternehmensinternen „ungeschriebenen Gesetzen“ in Widerspruch stehen. Die Systemträgheit einer Organisation resultiert nach Kieser et al. zunächst daraus, dass Investitionen in Maschinen, Gebäude und in die Ausbildung des spezialisierten Personals für das Unternehmen „sunk costs“ darstellen, die die Transformationsmöglichkeiten einer Organisation reduzieren. Zudem ist es sowohl für die Systemmitglieder als auch für die Umwelt absolut wünschenswert, dass die Organisation berechenbar und verlässlich ist. Ein umfassender organisatorischer Wandel durch neue Organisationskonzepte bedeutet für Organisationen daher häufig eine Störung des einmal erreichten

Gleichgewichts zwischen den Systemelementen, weshalb häufig am bestehenden Organisationszustand festgehalten wird. Kann also der Nachweis nicht erbracht werden, dass der Nutzen neuer organisatorischer Lösungen höher ist als der dazu benötigte Veränderungsaufwand, wird kein organisatorischer Wandel aufgrund der Systemträgheit stattfinden. Eine weitere Ursache für Systemträgheit können auch die vorhandenen Anreiz- und Führungssysteme darstellen. Stellen sich etwa Entlohnungsmodelle, Karrieremuster, Budgetierungs- und Investitionsrichtlinien als inkompatibel zur Zielsetzung bestimmter Organisationskonzepte heraus, so ist nach Kieser et al. ebenfalls mit Systemträgheit zu rechnen. Weitere Ursachen für Systemträgheit können nach Kieser in der Unternehmenskultur, dem fehlenden Know-How in der Durchführung von Veränderungsprozessen, in einem niedrigen Ausbildungsstand der Belegschaft sowie in einer stark funktional ausgerichteten beruflichen Sozialisation liegen. Als unternehmensexterne Ursachen für organisatorischen Konservatismus benennt Kieser Gesetzgebung, das vorhandene Technikangebot, die in einer Gesellschaft vorhandenen Einstellungen, Normen und Werte sowie das Verhalten „externer“ Ressourcengeber (Kieser 1998).

Lernhindernisse

Neben diesen unter dem Begriff des organisatorischen Konservatismus subsumierten Barrieren, die generell einem organisatorischen Wandel durch neue Organisationskonzepte entgegenstehen, existieren darüber hinaus spezifische Hemmnisse, die bezüglich des organisationalen Lernens von besonderer Relevanz sind. So stehen Lernhindernisse organisationalen Lernprozessen häufig entgegen, obwohl der Prozess des Verlernens eine Grundbedingung für organisationales Lernen darstellt: „Unlearning makes way for new responses and mental maps“ (Hedberg 1981). Nach Probst stellen organisationale defensive Muster, starre Organisationsstrukturen, Normen, Privilegien, Tabus und Informationspathologien Faktoren dar, die den Lernprozess behindern und das Verlernen schwierig machen (Probst 1994).

2.1.5.2 Hemmende/Begünstigende Faktoren

Mikropolitik

Auch Macht und Machtspiele in Organisationen können sich negativ auf einen organisationalen Wandel auswirken. Nach Crozier/Friedberg (1979) existieren in einer Organisation vier Machtquellen. Spieß fasst diese folgendermaßen zusammen (Spieß 1999):

1. die Beherrschung eines spezifischen Sachwissens
2. an Umweltsegmente gebundene Macht
3. Macht aus der Kontrolle von Informationen und Kommunikationen
4. Macht aus organisationalen Regeln.

Zur Bezeichnung von Machtspielen in Organisationen wird zumeist der Begriff Mikropolitik verwendet. Bosetzky definiert Mikropolitik¹⁴ als „den Versuch des einzelnen Organisationsmitglieds, persönliche Ziele (organisationsbezogene wie individuelle) durch das Eingehen von Koalitionen (Seilschaften, Promotionsbündnissen) mit anderen Personen innerhalb und außerhalb der Organisation schneller und besser zu erreichen“ (Bosetzky 1995). Nach dieser neutralen Definition kann Mikropolitik in einer Organisation nicht nur negativer Art sein. Zwar wird unterstellt, dass das Individuum egoistische Ziele verfolgt, es ist aber nicht ausgeschlossen, dass diese auch mit den organisatorischen Zielen kongruent sind. Somit kann Mikropolitik auch organisationsbezogen sein. Sie kann organisatorischen Wandel dann verhindern, wenn Machtspiele in der Organisation zu Dysfunktionalitäten führen. Al-Ani (1993) benennt fünf Dysfunktionalitäten von Machtspielen:

1. Verhinderung von Innovation: Macht setzt sich gegen Themen durch.
2. Hypertrophie von Konflikten: Ein Eskalieren von Konflikten kann zu einem Zusammenbruch des Grundkonsenses führen.
3. Monopolisierung von Lösungskompetenzen: Eine Konkurrenz von Lösungsalternativen wird verhindert.
4. Minderung der ökonomischen Effizienz: Es werden Ressourcen gebunden, die das System einer gewinnbringenden Verwendung zuführen könnte.
5. Dysfunktion der Kommunikation: Sie kommt vor allem durch Filterung und Manipulation von Information und Kommunikationsflüssen zustande.

Positive Effekte auf organisatorischen Wandel kann Mikropolitik dann haben, wenn die Besten in der Organisation durch Machtspiele in Führungsposition kommen, wenn durch Mikropolitik Verteilungsfragen im informellen Raum geklärt werden können oder aber mit illegitimen Mittel legitime Ziele verwirklicht werden können (Kieser 1998).

Führungsstil

Unter Führungsstil ist „ein langfristig relativ stabiles, situationsinvariantes Verhaltensmuster der Führungskraft“ zu verstehen (Staehele 1999). In Organisationen entscheidet der Führungsstil eines Vorgesetzten über Entscheidungsspielräume einer Gruppe. Führungsstile sind daher hinsichtlich des organisationalen Lernens z.B. in Lerngruppen von Relevanz. Staehele (1999) unterscheidet vier idealtypische Führungsstile:

1. Patriarchalischer Führungsstil: Dieser Führungsstil ist durch die Autorität des Familienvaters und dessen unbefragte Anerkennung durch die Familienmitglieder gekennzeichnet. Der Patriarch ist zur Treue und Fürsorge gegenüber den Geführten verpflichtet und erwartet als Gegenleistung dafür Dankbarkeit, Treue und Gehorsam. Dieser Führungsstil ist häufig in kleinen Familienbetrieben anzutreffen.

¹⁴ Ähnliche bzw. alternative Definitionen zu Machtspielen bzw. Mikropolitik in Organisationen geben auch: Crozier/Friedberg (1979); Küpper/Ortmann (1992); Neuberger (1995).

2. Charismatischer Führungsstil: Dieser Führungsstil beruht auf besonderen, einmaligen Persönlichkeitszügen. Charismatische Führer sind häufig in Krisen- oder Notsituationen im Unternehmen gefragt.
3. Autokratischer Führungsstil: Dieser Führungsstil ist zumeist in großen Organisationen anzutreffen. Der Autokrat verfügt zwecks Herrschaftsausübung über einen umfassenden Führungsapparat und steht nicht im direkten Kontakt zu den Geführten.
4. Bürokratischer Führungsstil: Dieser Führungsstil ist geprägt von der Sachkompetenz des Bürokraten, die zur Legitimation von Herrschaft dient.

Eine andere Typologie, die das Ausmaß der Anwendung von Autorität durch den Vorgesetzten mit dem Ausmaß der Anwendung an Entscheidungsfreiheit der Mitarbeiter in Beziehung setzt, ist die sog. Kontinuum-Theorie von Tannenbaum/Schmidt (1958):

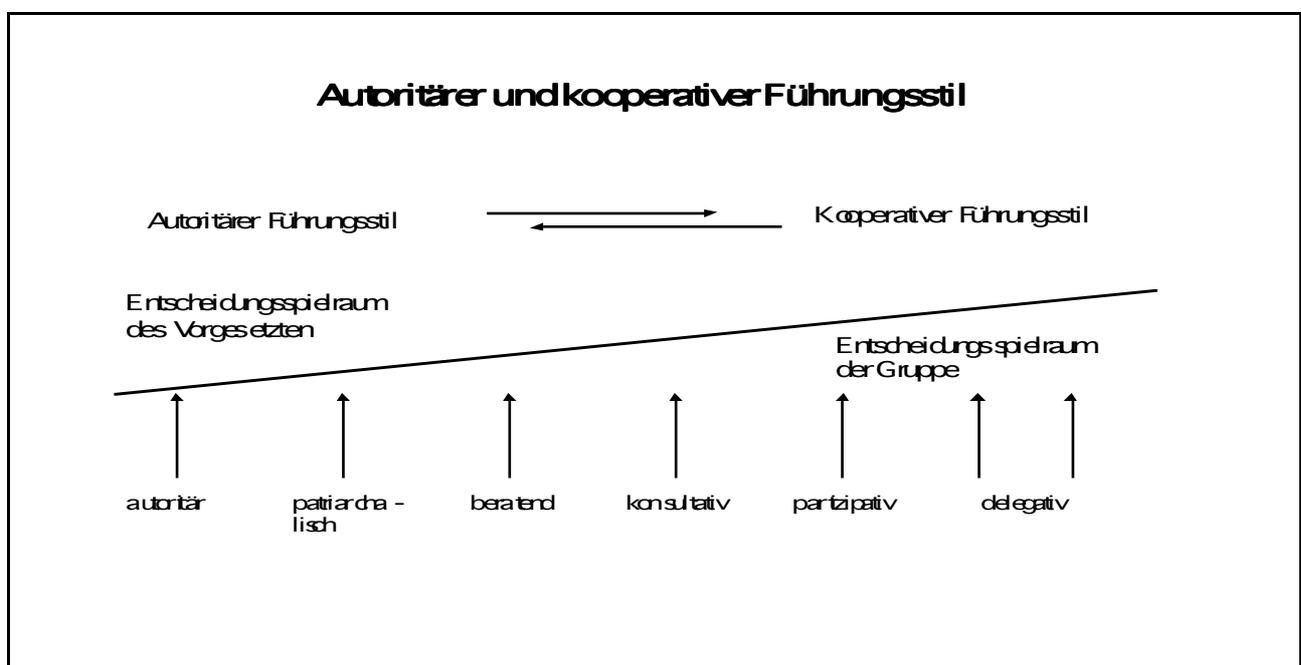


Abbildung 2.7: Kontinuum-Theorie von Tannenbaum/Schmidt

Mit abnehmendem autoritärem Führungsstil bzw. mit zunehmendem kooperativem Führungsstil steigt der Entscheidungsspielraum der Gruppe. Auf den Kontext von Lerngruppen bei kollektivem Lernen übertragen kann dies bedeuten, dass ein partizipativer Führungsstil kommunikatives Handeln in der Gruppe fördert und damit Problemlösungslernen in der Gruppe wahrscheinlicher wird.

Stakeholder

Stakeholder lassen sich definieren als „Individuen oder Gruppen, welche die Ziele einer Organisation beeinflussen können oder welche von deren Zielerreichung betroffen sind“ (Freeman 1984). Zu den Stakeholdern werden Aktionäre, Mitarbeiter, Kunden, Konkurrenten, Lieferanten, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Verbraucherverbände, Parteien, Kammern, Verbände,

Banken und Regierungen (z. B. Gemeinde, Landesregierung, Bundesregierung, ausländische Regierung) gezählt. Sie haben unterschiedliche Interessen an einer Organisation und verfügen über unterschiedliche Machtgrundlagen, um diese Interessen durchzusetzen. Je nach Interessenlage der stakeholder, kann sich deren Einfluss auf einen organisatorischen Wandel begünstigend oder hemmend auswirken. Eine in Anlehnung an das Freemansche Stakeholder-Konzept entwickelte Stakeholder Grid veranschaulicht den Einfluss der Interessengruppen an einer Organisation (Staehe1999):

Macht Interessen	formale (aus Vertrag, Gesetz)	ökonomische	politische
private (aus Eigentum)	Kleinaktionäre	Großaktionäre	Korrumpierte Politiker
privatwirtschaftliche	unbedeutende Kunden und Lieferanten	Kunden Lieferanten Konkurrenten Banken	Ausländische Regierungen
volkswirtschaftliche und gesellschaftliche	Bund Länder Gemeinden	Regierungen (über Steuern, Subventionen)	Arbeitgeber- verbände, Gewerkschaften Verbraucherver- bände Parteien

Abbildung 2.8: Stakeholder-Grid nach Freeman

Rolle der Berater

An der Entwicklung und Veränderung von Organisationen sind, sofern ein geplanter Wandel angestrebt wird, (externe) Berater¹⁵ und Klient (Unternehmen) beteiligt. Berater- und Klientensystem bilden für die Dauer des Projekts im weitesten Sinne ein Beratungssystem. Für einen Erfolg des Organisationsberatungsprozesses förderlich ist es, wenn sich das Normen- und Wertsystem von Klient und Berater entsprechen. Stimmen das Normen- und Wertsystem nicht überein, können im Verlauf des Beratungsprozesses vielfältige Konflikte entstehen, die zu größeren Implementierungsproblemen führen können (Staehe 1999). Hinsichtlich der Auswahl einer Beraterrolle schlägt Hoffmann acht Beraterrollen vor. Diese Beraterrollen ergeben sich aus der Unterscheidung nach der Art der Beratung zwischen Fachberatung (Vermittlung von problembezogenem Fachwissen) und Prozessberatung und

¹⁵ Auf die Rolle interner Berater wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da im Rahmen des CARE-Projekts externe Beratung geleistet wird.

nach dem Beraterverhalten zwischen direktivem und nicht-direktivem Auftreten im Beratungsprozess (Hoffmann 1991):

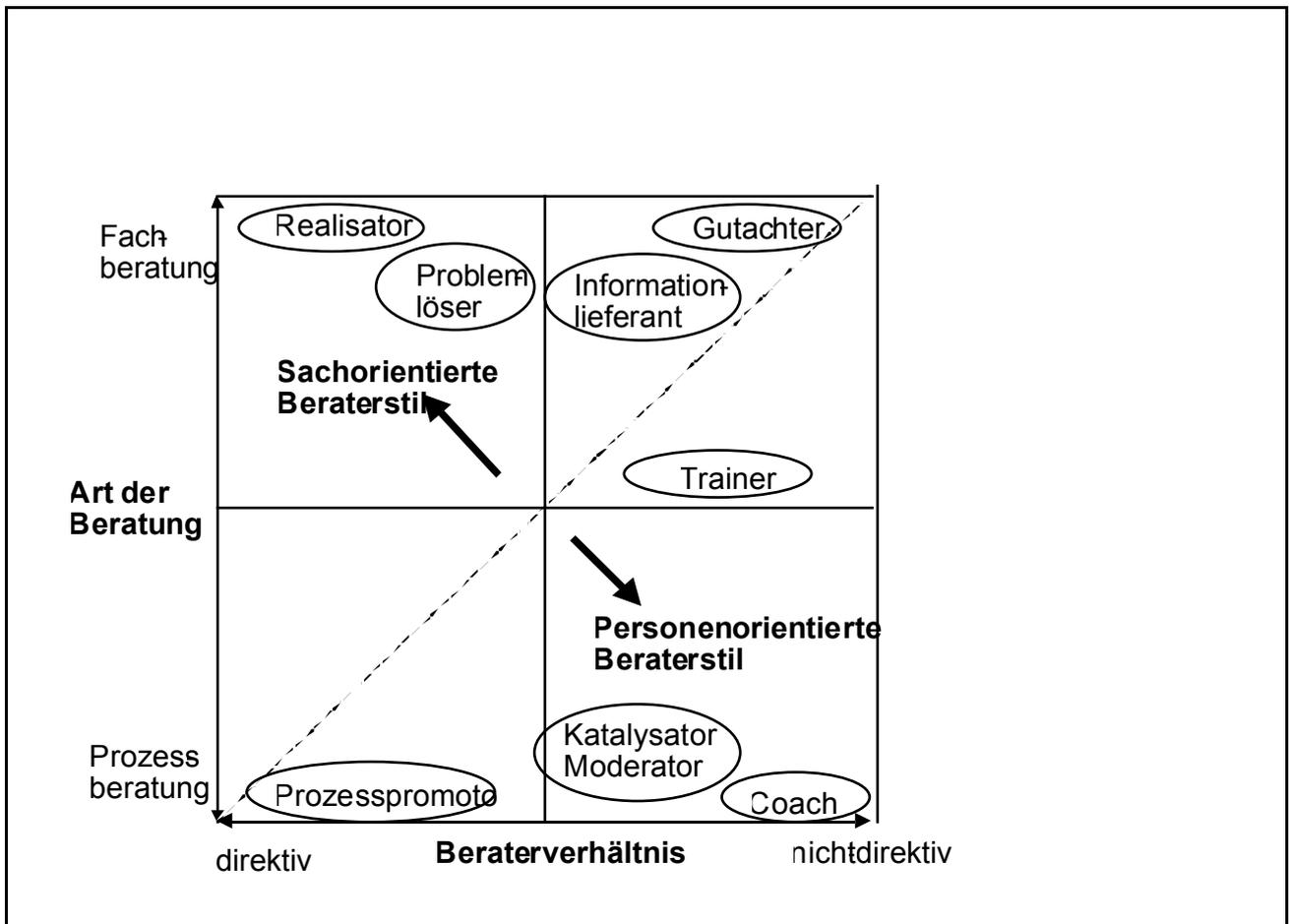


Abbildung 2.9: Beraterrollen nach Hoffmann

So ist bspw. die Rolle des Problemlösers dadurch geprägt, dass er im Rahmen einer Fachberatung der Zielvorstellung des Klienten folgt, Konzepte erarbeitet und Empfehlungen formuliert. Die Durchsetzungs- und Realisationsverantwortung liegt jedoch beim Klienten. Richtet sich die Art der Beratung mehr an dem Typ der Prozessberatung aus, so geht der Berater klientenzentrierter vor. Er handelt in der Organisation als Katalysator und Moderator von im Klientensystem selbst initiierten und gesteuerten Veränderungsprozessen.

2.1.5.3 Begünstigende Faktoren

Mitarbeiterbeteiligung

Ein wichtiger Erfolgsfaktor für Veränderungen und die Umsetzung neuer Organisationskonzepte stellt die Mitarbeiterbeteiligung dar. Durch die systematische Nutzung des Wissens und der Kreativität der Mitarbeiter und deren aktiver Teilhabe am Veränderungsprozess soll sichergestellt werden, dass die Mitarbeiter den Wandel mittragen und aktiv mitgestalten, statt sich dagegen zu sträuben. Denn häufig steht und fällt das Gelingen von

Reorganisationen mit einer geeigneten und produktiven Beteiligung der Mitarbeiter. Geht die Beteiligung von Organisationsmitgliedern an Entscheidungsprozessen über die gesetzlichen Bestimmungen der Mitbestimmung hinaus, so ist von Partizipation die Rede (Kieser 1998). Gerade hinsichtlich organisationalen Lernens ist Mitarbeiterbeteiligung von besonderer Bedeutung. So wirkt sich eine organische, dezentrale und partizipative Organisationsstruktur fördernd auf kollektive und organisationale Lernprozesse aus (Wilkesmann 1999a). Nach Minssen können sich „partizipative Organisationen [...] zu ‚lernenden Organisationen‘ entwickeln“ (Minssen 1998). Partizipative Organisationsstrukturen verlangen aber auch eine gewisse Variabilität der innerorganisatorischen Machtverhältnisse (Duncan 1979). Dies kann z.B. durch die Schaffung von Freiräumen, in denen Gruppen- und Projektarbeit stattfindet, erreicht werden¹⁶ (Wilkesmann 1999a).

Qualifikationen und Qualifizierung

Nach Staehle (Staehle 1999) wird „als Qualifikation einer Person die Gesamtheit an individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und -kenntnissen im Berufsleben bezeichnet, die zur Erledigung arbeitsplatzspezifischer Tätigkeiten befähigt“. Qualifikationen lassen sich analytisch in funktionale und extrafunktionale Qualifikationen unterscheiden. Funktionale Qualifikationen sind die spezifisch technisch-fachlichen, prozessgebundenen Qualifikationen. Die extrafunktionalen Qualifikationen (prozessunabhängige Qualifikationen) beziehen sich auf normative Orientierungen wie Verantwortungsbereitschaft, Arbeitsdisziplin, Anpassungs-bereitschaft, Flexibilität, Identifikation mit den jeweiligen Organisationszielen und der betrieblichen Herrschaftsordnung, die einen störungsfreien Arbeitsablauf gewährleisten. Da ein organisationaler Wandel erhöhte Anforderungen an Akzeptanzbereitschaft, an Flexibilität, Kooperation und Motivation stellen, können in der Belegschaft vorhandene extrafunktionale Qualifikationen hinsichtlich eines erfolgreichen organisatorischen Wandels genutzt werden (ebd. 1999).

Müssen neue Qualifikation bei der Einführung eines neuen Organisationskonzeptes erworben werden, so kann die Qualifizierung der Beschäftigten ein weiterer Erfolgsfaktor darstellen. Hierzu eignen sich z. B. Schulungen und andere Weiterbildungsmaßnahmen (ebd. 1999).

Kommunikation

Werden organisatorische Strukturen nicht als technische, sondern als soziale Konstruktionen verstanden, in denen die organisatorischen Regeln von den Handelnden interpretiert werden, um in Handlungen umgesetzt zu werden, so wird deutlich, dass Kommunikation im Hinblick auf organisatorischen Wandel eine besondere Funktion zukommt. Voraussetzung für ein gemeinsames Handeln der Organisationsmitglieder ist jedoch eine Übereinstimmung in den Interpretationen. Hierzu bedarf es einer Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern. Diese dient in einer Organisation zur Abstimmung der Handlungen. Durch Kommunikation unter Interaktionspartnern können aber auch Modifikationen in den Interpretationen der Regeln zustande

¹⁶ Beispiele zu Beteiligungsformen bei der Einführung von Umweltmanagementsystemen liefern Becke et al. (2000), Fichter (2000) und Klemisch/Rohn (2002).

kommen (Kieser 1998). In diesen Prozessen spielen Skripten¹⁷, Routinen und implizite Organisationstheorien der Organisationsmitglieder eine entscheidende Rolle. Die Organisation findet also, aus dieser Perspektive betrachtet, in den Köpfen der Organisationsmitglieder statt. Der Kommunikationsprozess zwischen den Interaktionspartnern wird allerdings anhand der formalen Regeln strukturiert. Die formalen Regeln bieten die Voraussetzung, über Verfahren unter einer weitgehenden Abstraktion von Inhalten zu reflektieren, zu diskutieren und damit Konflikte besser zu regeln. Aus diesen Gründen sind Organisationsstrukturen sozial und nicht technisch konstruiert (ebd. 1998).

Doch welche Bedeutung kommt Kommunikation innerhalb eines organisatorischen Wandels zu? Da die Organisationsstruktur durch Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern sozial konstruiert wurde, ist es hinsichtlich einer Veränderung der Aktivitäten der Organisationsmitglieder erforderlich, „eingefahrene Denkmuster der Organisationsmitglieder durch Kommunikation zu durchbrechen und zu verändern“ (ebd. 1998). Zu diesem Zweck können in Organisationen Organisationskonzepte in Form von Visionen und Leitbildern aufgegriffen und an die jeweiligen Ausgangsbedingungen angepasst werden. Zur Initiierung organisatorischen Wandels werden Leitbilder häufig in der Gestalt von rhetorischen Figuren wie Metaphern, Anekdoten oder Geschichten ins Unternehmen hineingetragen. Häufig dienen auch die durch Interviews, Dokumentenanalyse usw. generierten Ist-Analysen dazu, die Organisationsstruktur zu erfassen, anhand der gesammelten Daten Schwachstellen in der Organisation zu diagnostizieren und Kommunikationsprozesse in der Organisation einzuleiten (ebd. 1998). Doch ein organisatorischer Wandel stellt auch Anforderungen an die interne Organisationskommunikation. Bezüglich der Anforderungen an die interne Unternehmenskommunikation der Organisationskonzepte des organisationalen Lernens (und des Wissensmanagements) hebt Wilkesmann folgende Kommunikationsmedien hervor (Wilkesmann 2000b) :

- die face-to-face-Kommunikation: Formen der face-to-face-Kommunikation können das Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gespräch, Besprechungen, Kollegengespräche, Betriebsversammlungen und Besprechungen in formalisierten Gruppen wie z.B. Projektgruppen sein. Auftretende Interaktionsstörungen können potenziell innerhalb der face-to-face-Kommunikation gelöst werden.
- die Firmenzeitschrift: Sie dient maßgeblich der Top-down- Informationsweitergabe.
- das Schwarze Brett: Es dient zur Bekanntgabe von aktuellen Ereignissen sowie für Pflichtaushänge.
- das Intranet: Das Intranet ist eine Top-Down-Entscheidung der Organisationsspitze. Zwar kann jeder Mitarbeiter, der mit einem PC ausgestattet ist, sein Wissen frei eingeben und das Intranet nutzen, doch besitzt das Management die Kontrolle und wacht über die Eingabe und

¹⁷

Nach Kieser et al. sind Skripten „im Gedächtnis gespeicherte Schemata, die Handlungen bzw. Sequenzen von Handlungen beschreiben, die zu spezifischen Situationen oder organisatorischen Regeln gehören“ (Kieser 1998).

Nutzung ins Intranet. Es kann bspw. zum Austausch von Informationen, zu Forschungs- und Entwicklungszwecken eingesetzt werden.

Damit diese Kommunikationsmedien genutzt bzw. sich an ihnen beteiligt wird, sind für Wilkesmann allerdings selektive Anreize wie Prämien oder Preise notwendig (ebd. 2000b).

Erst wenn die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kommunikation in der Organisation geschaffen sind, kann sich eine organisationale Lernkultur herausbilden, die organisationales Lernen ermöglicht. Schließlich ist es für eine funktionierende, organisationale Lernkultur von Bedeutung, dass „jeder in der Lage ist, mit allen anderen zu kommunizieren“ (Schein 1995). Ist ein neues Organisationskonzept eingeführt, so kann mittels einer abschließenden Kommunikation eine Evaluation und Bewertung des Reorganisationsprozesses stattfinden (Kieser 1998).

Kommunikation ist somit ein entscheidender Faktor für einen erfolgreichen organisatorischen Wandel. Bei der Einführung des Organisationskonzeptes des organisationalen Lernens ist die interne Organisationskommunikation derart zu gestalten, dass alle Organisationsmitglieder Zugang zu den relevanten Informationen erhalten und sich eine organisationale Lernkultur herausbilden kann.

2.1.6 Rückschlüsse für die Auswahl eines geeigneten Konzeptes zur Einführung der RER

Welche Rückschlüsse lassen sich nun hinsichtlich der Auswahl eines geeigneten Konzeptes zur Einführung einer Ressourceneffizienz-Rechnung ziehen?

Unabhängig davon, für welches Organisationskonzept man sich entscheiden mag, kann zunächst konstatiert werden, dass bei der Einführung einer Ressourceneffizienz-Rechnung neue Wissensbestände und Informationen von einer Organisation aufgenommen werden müssen und dabei Organisationsstrukturen und –abläufe verändert werden. Für eine dauerhafte Umsetzung der RER ist seitens des Unternehmens somit eine gewisse Lernfähigkeit erforderlich, die über die Lernebene des single-loop-learning herausreicht. Denn mit der Einführung einer RER in ein Unternehmen wird nicht nur eine Verbesserung der ökonomischen sondern auch der ökologischen Leistungsfähigkeit angestrebt. Soll das Ziel einer nachhaltigen Wirtschaftsweise eines Unternehmens erreicht werden, so ist ein organisationales Lernen (double-loop-learning) notwendig, das zu einem Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und Annahmen führt. Betrieblicher Umweltschutz muss Teil der Unternehmenskultur werden.

Bei der Einführung der RER ist allerdings zu beachten, dass die Einführung dieses Instrumentariums ein betriebliches Sonderprojekt darstellt, das neben dem Tagesgeschäft des Unternehmens durchgeführt wird. Dies bedeutet für die am Projekt beteiligten Unternehmen, dass sie personelle Ressourcen zur Projektarbeit freistellen müssen. Aus der Sicht des Unternehmens stellt sich die RER zudem als komplexe Problemart dar, die nur durch eine Gruppe gelöst werden kann (vgl. 4.1.3.2). Zur konkreten Implementierung sieht das

CARE-Projektdesign daher vier Qualifizierungsbausteine vor, in denen die betrieblichen Akteure im Rahmen einer Schulung sowohl das Basiswissen zur RER erhalten, als auch innerhalb von Workshops betriebliche Lösungen zur Implementierung der RER erarbeiten können. In diesen Workshops können die am Projekt beteiligten Beschäftigten ihr Erfahrungswissen (z. B. hinsichtlich ihrer Erfahrungen bezüglich im Unternehmen vorhandener Instrumente wie Qualitäts- oder Umweltmanagementsysteme) und ihre spezifischen Qualifikationen einbringen. Damit ein Unternehmen allerdings nicht auf der Stufe des Single-Loop Lernens (Anpassungslernens) verharret - dies wäre bspw. dann der Fall, wenn ein Unternehmen die RER zwar im Rahmen des CARE-Projektes einführt, aber dieses Instrument im zeitlichen Verlauf nicht mehr verbessert - ist es ratsam, dass ein Umweltsteuerkreis gebildet wird, der sich auch nach Projektende regelmäßig trifft, um sowohl die Erprobung des neuen Instrumentes zu evaluieren als auch die dauerhafte Umsetzung der RER im Unternehmen im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses gewährleistet.

Zur Förderung der betriebsinternen Kommunikation und zur Herstellung von Akzeptanz der RER in der Belegschaft können schließlich Kommunikationsmedien wie die face-to-face-Kommunikation, die Firmenzeitschrift, das schwarze Brett oder das Intranet eingesetzt werden. Ebenso wäre zu überlegen, ob ein ökologisches, betriebliches Vorschlagswesen im Unternehmen eingerichtet wird.

In der betrieblichen Praxis dürfte es den Beraterteams sicherlich schwer fallen, sich strikt an die Vorgaben eines Organisationskonzeptes zu halten. Erfolgreich scheint hier zur Erreichung organisationaler Lerneffekte eine Mischung aus Prozess- und Expertenberatung, die sowohl für OE-Elemente bzw. OE-Maßnahmen als auch für systemische Interventionsformen offen ist. Innerhalb von Informationsveranstaltungen und Schulungen ist sicherlich eine Expertenberatung ratsam, da es hierbei im Rahmen der Qualifizierung der Beschäftigten um die Vermittlung von Wissen geht. In Workshops hingegen empfiehlt sich eine Prozessberatung, in der die Beratenden die unmittelbar am Projekt beteiligten Personen bei der Problemlösung moderierend unterstützen.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass das CARE-Projekt als ein wissenschaftliches Pilotprojekt unter anderen Vorzeichen steht, als ein privatwirtschaftlich durchgeführtes Projekt. Geht es in von Beratungsunternehmen privatwirtschaftlich durchgeführten Projekten häufig um die erfolgreiche Lösung von konkreten, existentiellen Problemen in Unternehmen, die einen raschen organisationalen Wandel erfordern, so liegt das Ziel beim wissenschaftlich ausgerichteten CARE-Projekt in der Erprobung und Weiterentwicklung eines neu entwickelten Instrumentes.

3 Literatur:

- Ahlemeyer, H. W. (1996): Systemische Organisationsberatung und Soziologie. In: Alemann, H. v./ Vogel, A. (Hg.): Soziologische Beratung – Praxisfelder und Perspektiven. Opladen, S. 77-88
- Al-Ani, A. (1993): Machtspiele in Organisationen. Eine Ergänzung marktlicher und hierarchischer Regelsysteme. In: Journal für die Betriebswirtschaft 43. S. 130-154
- Argyris, C./Schön, D.A. (1978): Organizational Learning – A Theory of Action Perspective. Reading, Massachusetts
- Argyris, C./Schön, D.A. (1999): Die Lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart
- Becke, G./Meschkutat, B./Weddige, P. (2001): Umweltmanagementsysteme: Hemmschuh oder Auslöser für sozial-ökologische Lernprozesse. In: Arbeit, Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik. Stuttgart, 10. Jg., Heft 1, S. 63-77
- Brentel, H. (unter Mitarbeit von Klemisch, H./Liedtke, Ch./Rohn, H.) (2000): Umweltschutz in lernenden Organisationen. Zukunftsfähige Unternehmen (6). Theoretische und methodische Grundlagen akteurs- und umsetzungsorientierter Forschungskonzepte am Beispiel des Kooperations-Projektes: „Lokal Handeln – systemweit denken. Beschäftigungs-, Qualifizierungs- und Beteiligungspotentiale von Umweltmanagementsystemen in kleinen und mittleren Unternehmen“. Wuppertal Papers Nr. 109. Wuppertal
- Crozier, M./Friedberg, E. (1979): Macht und Organisation: Die Zwänge kollektiven Handelns. Königsstein/Ts.
- Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational learning: Implications for organizational design. In: Research in Organizational Behaviour, Vol. 1, S. 75-123
- Drever J./Fröhlich, W.D. (1970): Wörterbuch zur Psychologie. München
- Fatzer, G. (1992): Prozessberatung als Organisationsberatungsansatz der neunziger Jahre. In: Wimmer, R. (Hg.) (1992): Organisationsberatung: Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, S.115-127
- Fichter, K. (2000): Beteiligung im betrieblichen Umweltmanagement, Berlin
- Freeman, R. E. (1984): Strategic management: A stakeholder approach, Boston
- French, W.L./Bell, Cecil H. (1990): Organisationsentwicklung – Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. 3.Auflage. Bern, Stuttgart, Wien
- Frese, E. (1992): Organisationstheorie, 2. Auflage. Wiesbaden
- Hedberg, B. (1981): How organizations learn and unlearn. In: Nystrom, P.C./Starbuck, W.H. (Ed.), Handbook of Organizational Design, London, S. 8-27
- Hoffman, W.H. (1991): Faktoren erfolgreicher Unternehmensberatung, Wiesbaden
- Howaldt, J. (1998): Beratung als Begleitung organisationaler Lernprozesse. In: Minssen, H. (Hg.): Organisationsberatung – Industriesoziologie als Gestaltungswissenschaft, Diskussionspapier Nr. 1998-13 aus der Fakultät für Sozialwissenschaften der Ruhr-Universität-Bochum
- Kieser, A./Hegele, C./Klimmer, M. (1998): Kommunikation im organisatorischen Wandel, Stuttgart
- Klemisch, H./Rohn, H. (2002): Umweltmanagementsysteme in kleinen und mittleren Unternehmen. Befunde bisheriger Umsetzung, Kni Papers 01/02, Januar 2002, Köln

- Kneer, G./Nassehi, A. (1994): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung. 2. Auflage. München
- König, E./Volmer, G. (1994): Systemische Organisationsberatung: Grundlagen und Methoden. 3. Auflage, Weinheim
- Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.) (1992): Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen, S. 59-64
- Latniak, E. (1998): Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltungsberatung – Orientierung in Gestaltungsprozessen durch professionelle Standards, In: In: Howaldt, J./Kopp, R. (Hg.) (1998): Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis. Berlin, S. 231-250
- Lawrence, P./Lorsch, J. (1969): Organization and Environment. Homewood
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundlage einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1986): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen
- Minssen, H. (1998): Soziologie und Organisationsberatung – Notizen zu einem komplizierten Verhältnis. In: Howaldt, J./Kopp, R. (Hg.) (1998): Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis. Berlin, S. 53-72
- Nawratil, G./Rabioli-Fischer, B. (1994): Sozialpsychologie leicht gemacht. Einführung und Examenshilfe. Berlin
- Neuberger, O. (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart
- Ortmann, G./Becker, A. (1995): Mikropolitik, Strukturation, Rekursivität. In: Ortmann, G. (Hg.): Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität. Frankfurt/Main, S. 43-80
- Pawlowsky, P. (1992): Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W.H./Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 2. Berlin, S. 177-238
- Pedler, M./Boydell, T./Burgoyne, J. (1996): Auf dem Weg zum "Lernenden Unternehmen". In: Sattelberger, T. (Hg.): Die Lernende Organisation. Wiesbaden, S. 57-66
- Pfriem, R. (1995): Umweltpolitik und Umweltleitlinien. In: Fichter, K. (Hg.): Die EG-Öko-Audit-Verordnung. Mit Öko-Controlling zum zertifizierten Umweltmanagementsystem. München, Wien
- Probst, G.J.B./Büchel B. (1994): Organisationales Lernen. Wiesbaden
- Schein, E.H. (1995): Organizational Culture and Leadership. San Francisco (Deutsche Fassung: Unternehmenskultur – Ein Handbuch für Führungskräfte, Frankfurt).
- Schimank, U. (2000) Ökologische Gefährdungen, Anspruchsinflationen und Exklusionsverkettungen – Niklas Luhmanns Beobachtung der Folgeprobleme funktionaler Differenzierung. In: Schimank, U./Volkman, U. (Hg.) Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Opladen, S.125-142
- Schreyögg, G. (1998): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden
- Scott, W. R. (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt/Main, New York
- Schüppel, J. (1996): Wissensmanagement – Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren. Dissertation. Wiesbaden
- Spieß, E./ Winterstein, H. (1999): Verhalten in Organisationen: Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln
- Staehle, W.H. (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München

- Timel, R. (1998): Systemische Organisationsberatung – Eine Mode oder eine zeitgemäße Antwort auf die Zunahme von Komplexität und Unsicherheit? In: Howaldt, J./Kopp, R. (Hg.) (1998): Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis. Berlin, S. 201-214
- Trebesch, K. (1995): Organisationslernen und Organisationsentwicklung im Prozeß der Unternehmensentwicklung. In: Walger, G. (1995): Formen der Unternehmensberatung. Köln, S.159-181
- Willke, H. (1992) Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemtheoretischer Sicht. In: Wimmer, R. (Hg.) (1992): Organisationsberatung: Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, S.17-42
- Wilkesmann, U. (1999a): Lernen in Organisationen – Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt/Main, New York
- Wilkesmann, U. (1999b): Von der lernenden Organisation zum Wissensmanagement. In: Industrielle Beziehungen – Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management. Jg. 6, Heft 4, S. 485-496
- Wilkesmann, U. (2000a): Unternehmensethik und organisationales Lernen – Zur theoretischen Fundierung einer pragmatischen Unternehmensethik. In: Die Unternehmung 55 Jg. Heft 1, S. 5-22
- Wimmer, R. (1992): Was kann Beratung leisten? Zum Interventionsrepertoire und Interventionsverständnis der systemischen Organisationsberatung. In: Wimmer, R. (Hg.) (1992): Organisationsberatung: Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, S. 59-112