Zielgerichtetes Lernen für fundamentalen Unternehmenswandel

Ein Modell und Gestaltungsempfehlungen

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der HWP –

Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik

Vorgelegt von

Martina Schott

Erstgutachter: Prof. E. Liebau (HWP)

Zweitgutachter: Prof. F. Schramm (HWP)

Externer Gutachter: Prof. K. Potthoff (CAU, Kiel)

Das wissenschaftliche Gespräch fand am 16. Juni 2003 statt.

Danksagung

Was macht eine Dissertation aus? Rückblickend betrachtet würde ich sagen, dass sie sich zu 30% aus Neugierde, 25% Kreativität und zähen 45% Disziplin zusammensetzt. Und gerade Letzteres ist wohl die Klippe, die es zu umschiffen gilt. Ist erst einmal der Moment gekommen, in dem das Thema erfasst ist und die interessantesten Bücher gelesen sind, dann setzt eine Phase ein, die sich über Monate und Jahre hinweg zieht, die systematische Aufarbeitung des vorliegenden Materials ohne das inspirierende Moment von Neuentdeckungen. Man kann mit Fug und Recht von der Einsamkeit des Langstreckenläufers sprechen. Doch das ist nun geschafft und darauf bin ich stolz.

Natürlich habe ich das nicht ganz allein bewältigt und deshalb möchte ich mich an dieser Stelle bei den Menschen bedanken, die mich bei dieser Arbeit begleitet haben. Insbesondere denke ich dabei an meinen Doktorvater Prof. Liebau, der glücklicherweise wenig Väterliches und dafür viel Fachliches in den Prozess einbrachte. Seine kritischen Kommentare halfen den Kurs halten und provozierten zum entschlossenen Weiterarbeiten. Mein Dank gilt auch Prof. Florian Schramm für seine Unterstützung durch die Übernahme des Koreferats. Umarmen möchte ich meinen externen Gutachter Prof. Klaus Potthoff, denn ohne sein Engagement für Forschungsmittel und seine unkonventionellen Einfälle hätte es dieses Dissertationsprojekt niemals gegeben.

Vielen Dank liebe Aude Thoumine, für die guten Ideen, für viele lustige Stunden und für die behutsam formulierten und dennoch gnadenlosen Korrekturen. Sehr hilfreich waren mir auch die intensiven fachlichen Auseinandersetzungen mit Dr. Markus Gmür, dessen Fachkompetenz ich sehr schätze. Und nicht zuletzt ein Dank an Dr. Stephan Kummer, der per Handy gerade in der Endphase für die nötigen Arbeitsimpulse sorgte.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Ehemann Gerd Jakobs für die moralische Unterstützung in Zeiten akuter Motivationskrisen und für die technische Hilfestellung bei der Fertigung der Dissertation. Gerd, dessen Liebe und Ausgeglichenheit mich stark und mutig macht, trägt mit Sicherheit den größten Anteil am Gelingen dieser Arbeit. Und deshalb möchte ich sie ihm widmen, ebenso wie meinen Eltern, deren Zuneigung und Kraft mein Leben erst so haben werden lassen, wie es jetzt ist, glücklich.

Walldorf, im Juni 2003 Martina Schott

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung ... 9

1.1 Untersuchungsanlass ... 9

1.2 Problemstellung und Ziel der Untersuchung ... 12

1.2.1 Problemstellung ... 12

1.2.2 Zielsetzung der Arbeit ... 17

1.2.3 Abgrenzung des Untersuchungsvorhabens ... 19

1.3 Aufbau der Arbeit ... 20

1.4 Forschungsmethodische Grundlagen ... 25

1.4.1 Feldzugang ... 27

1.4.2 Erhebungsmethodik ... 29

1.4.3 Interpretationsmethodik ... 35

2 Konzeptionelle Grundlagen der Arbeit ... 37

2.1 Unternehmen als soziale Systeme ... 38

2.2 Veränderung ... 42

2.2.1 Modelle von Veränderung ... 43

2.2.2 Konzepte zur Planung und Umsetzung von Veränderung ... 47

2.2.3 Akteure ... 50

2.2.4 Widerstand ... 51

2.2.5 Konversionsprozesse sind geplanter Wandel ... 54

2.3 Organisationales Lernen ... 57

2.3.1 Individuelles Lernen ... 57

2.3.2 Entwicklungslinien der Forschung zu Organisationalem Lernen ... 61

2.3.3 Aktueller Forschungsstand ... 69

2.3.4 Zusammenfassung ... 71

2.4 Analyse ausgewählter Ansätze organisationalen Lernens ... 76

2.4.1 Was verstehen die Autoren unter organisationalem Lernen? ... 77

2.4.2 Lernergebnisse ... 79

2.4.3 Lernprozesse ... 83

2.4.4 Lernauslöser ... 89

2.4.5 Lernträger ... 93

2.4.6 Förderliche und hinderliche Faktoren ... 96

2.4.7 Einfluss von Machtpromotoren ... 108

2.4.8 Abgeleitete Untersuchungskategorien ... 109

2.5 Organisationales Lernen und Konversionsprozesse ... 111

3 Fünf Fallstudien ... 117

3.1 Untersuchungsraster ... 117
3.1.1 Darstellung des Integrationsmodells ... 119
3.2 Unternehmen lernen für den Wandel ... 125
3.2.1 Unternehmen A ... 126
3.2.2 Unternehmen B ... 132
3.2.3 Unternehmen C ... 139
3.2.4 Unternehmen D ... 142
3.2.5 Unternehmen E ... 146
3.3 Erfolgsbilanz und Lernmuster der Unternehmen ... 152
3.3.1 Lernauslöser ... 153
3.3.2 Lernträger ... 153
3.3.3 Lernmedien ... 155
3.3.4 Lernfaktoren ... 157
3.3.5 Lernergebnisse ... 158
3.3.6 Zusammenfassung ... 161
3.4 Das Modell von Klimecki, Laßleben und Thomae lässt sich übertragen ... 163
4 Lernen für einen fundamentalen Wandel – die Ergebnisse ... 165
4.1 Erfolgsfaktoren ... 166
4.1.1 Kommunikation von Zielen sichert Lernerfolge ... 167
4.1.2 Lernteams erhöhen die Reichweite von Lernprozessen ... 168
4.1.3 Fluktuation und Chaos erhöhen Veränderungsbereitschaft ... 169
4.1.4 Initiatoren sorgen für mehr Transparenz ... 169
4.1.5 Friedliche Interaktionsmuster fördern Lernprozesse ... 170
4.1.6 Gesamtsystemisches Denken ist Voraussetzung für Wandel ... 171
4.1.7 Schnelle Wahrnehmung von Veränderung sichert Überleben ... 171
4.1.8 Lernprofile sind Grundlage für Planung ... 171
4.1.9 Zusammenfassung ... 173
4.2 Erfolgshindernisse ... 178
4.2.1 Funktionale Qualifizierungen ... 178
4.2.2 Lernsubstitution beeinträchtigt organisationales Lernen ... 181
4.2.3 Zusammenfassung ... 191
5 Das Modell zum Lernen für den fundamentalen Wandel ... 195
6 Implikationen für die Managementpraxis ... 203
6.1 Initiierung ... 204
6.1.1 Metaphernarbeit ... 205
6.1.2 Konversionsprozesse in Gestalt der „Siedlertreck“-Metapher ... 213
6.2 Planung und Prozessdesign ... 215
6.3 Akteure ... 226
6.3.1 Führungskräfte ... 226
6.3.2 Promotoren ... 231

6.3.3 Überorganisationale Expertenrunden ... 239

7 Implikationen für die Managementforschung ... 241

7.1.1 Die emotionale Seite des Lernens ... 241

7.1.2 Der Faktor Zeit ... 243

7.1.3 Das Organisationsverständnis der Machtpromotoren ... 245

8 Fazit ... 249

9 Literaturverzeichnis ... 259

10 Anhang ... 285

10.1 Abbildungsverzeichnis ... 285

10.2 Tabellenverzeichnis ... 286

10.3 Interviewleitfäden und Fragebögen ... 288

1 EINLEITUNG

1.1 UNTERSUCHUNGSANLASS

Bevor auf das eigentliche Ziel des vorliegenden Dissertationsprojektes eingegangen wird, soll der Kontext geschildert werden, in dem diese Arbeit entstanden ist. Die vorliegende Untersuchung ist möglich geworden, weil ich in den Jahren 1997 bis 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin[1] an zwei Projekten beteiligt war, die der Erforschung betrieblicher Konversion dienten. Dadurch konnte ich fünf Rüstungsunternehmen über mehrere Jahre hinweg dabei beobachten, wie sie fundamentalen Unternehmenswandel durch organisationale Lernprozesse anstrebten. Ohne in der Folge weiter auf Konversionsforschung[2] einzugehen, möchte ich durch diese knappe Einführung den Hintergrund verdeutlichen, vor dem die in dieser Arbeit beschriebenen Akteure gehandelt haben, weil dadurch die Einordnung der detaillierten Informationen im Rahmen der einzelnen Fallstudien erleichtert wird.

Wieso haben sich fünf Unternehmen für einen Veränderungsprozess entschieden?

Mit dem Wegfall der Blockkonfrontation zwischen Ost und West und der Auflösung des Warschauer Paktes nahm der Rüstungswettlauf zwischen den Großmächten ein Ende. Die in der Folge sinkenden Militärausgaben und die Verringerung der Streitkräfte hatten drastische Folgen für die weltweite Militärproduktion.[3]

In der Bundesrepublik Deutschland wurden die Militärausgaben aufgrund der wirtschaftlichen Situation in den Jahren 1991 bis 1996 um 22 Prozent gesenkt.[4]

Die Rüstungsindustrie reagierte mit innerbetrieblichen Rationalisierungen und Produktionsoptimierungen, die mit einem massiven Abbau von Arbeitsplätzen einhergingen, diese Umsatzeinbußen jedoch nicht auffingen. Auch beobachtbare Unternehmenszusammenschlüsse, die Internationalisierung von Beschaffungspraktiken,

---

[1] Auf meine Rolle als Forscherin in diesen Projekten und die mögliche Auswirkung dieser Rolle auf diese Untersuchung gehe ich in den folgenden Kapitel noch näher ein.

[2] Die Ergebnisse der beiden Projekte und die relevanten Erkenntnisse hinsichtlich betrieblicher Konversion sind in ausführlichen Projektberichten und in der Buchveröffentlichung festgehalten: Grundmann, M. u. a. (1998): „Konversion in Kooperation“.

[3] Matthies, 1998, S. 38: “Für die NATO-Länder beträgt der reale Rückgang der Militär- und Rüstungsausgaben von 1988 bis 1997 mehr als ein Viertel, die Ausgaben reduzierten sich in diesem Zeitraum um 605 Mrd. US-Dollar auf 451 Mrd. US-Dollar. Die Ausgaben für militärische Beschaffungen gingen im gleichen Zeitraum sogar um 120,1 Mrd. US-Dollar auf 90,9 Mrd. US-Dollar zurück“.

[4] Vgl. SIPRI Yearbook , 1997, S. 165.

die Bildung von Partnerschaften im Bereich der Forschung und Entwicklung sowie der weltweite Wettbewerb um Exportmarktanteile reichten nicht aus, um die Folgen der gekürzten Rüstungsausgaben hinsichtlich der Sicherung von Arbeitsplätzen zu nivellieren. Von 1990 bis 1995 verloren 75000 Menschen in der Bundesrepublik Deutschland ihren an Rüstung gebundenen Arbeitsplatz. Mit einem weiteren Abbau von Arbeitsplätzen ist zu rechnen.[5]

Deshalb legte die Europäische Kommission acht Jahre lang diverse Programme zur Unterstützung des Strukturwandels durch Konversion auf. Im Rahmen der zweiten Gemeinschaftsinitiative KONVER für den Zeitraum 1994 bis 1997 konzentrierte die schleswig-holsteinische Landesregierung die Fördermittel auf Maßnahmen zur Förderung der betrieblichen Konversion. Militärisch ausgerichtete Unternehmen wurden dabei unterstützt, zivile Produkte zu entwickeln, um sich aus der Abhängigkeit von Rüstungsetats zu lösen. Um generalisierbare Aussagen zu Konversionsprozessen zu gewinnen, entschlossen sich die Fördermittelgeber dazu, die Veränderungsprozesse durch das Schleswig-Holsteinische Institut für Friedenswissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (kurz SCHIFF) wissenschaftlich begleiten und auswerten zu lassen.

In der ersten Projektphase (1994-1997) kamen die beauftragten Wissenschaftler zu dem Ergebnis, dass die finanzielle Unterstützung der Entwicklung ziviler Produkte als einziges Instrument zum Wandel nicht ausreichte, um die Unternehmen erfolgreich zu verändern. Die entwickelten Produkte seien häufig nicht an den Markterfordernissen orientiert, zu teuer, qualitativ zu anspruchsvoll und würden nicht durch geeignete Marketingmaßnahmen unterstützt. Die Unternehmen und damit etliche tausend Arbeitsplätze in Schleswig-Holstein waren auch nach Abschluss der Konversionsförderung bedroht[6]. Es wurde die These aufgestellt, dass die Unternehmensleitungen und die Belegschaft mit den notwendigen Veränderungsprozessen überfordert seien und Fachwissen zur Planung und Umsetzung eines komplexen Veränderungsprozesses fehle. Deshalb forschten die beteiligten Wissenschaftler in der ersten Projektphase nach den genauen Wissensdefiziten hinsichtlich der Gestaltung und Umsetzung von tief greifenden organisationalen Veränderungsprozessen und bezüglich der Anforderungen, die zivile Märkte an Unternehmen stellen. Die Identifikation der Wissensdefizite sollte dem Ziel dienen, die Unternehmen bei den als notwendig erkannten Lernprozessen aktiv zu unterstützen.

In einer zweiten Projektphase wurde ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin für ein weiteres Forschungsprojekt angestellt und damit beauftragt, ein Qualifizierungskonzept zur konkreten Unterstützung betrieblicher Konversion zu entwickeln. Dieses Qualifizierungsprogramm wurde von 1997 bis 2000 unter dem Projektnamen ADAPT/OCEAN[7] in fünf schleswig-holsteinischen Rüstungsunternehmen umgesetzt und

---

[5] Vgl. Brömmelhöster, 1997.

[6] Vgl. Grundmann u.a., 1998.

[7] In Kapitel 4 wird detaillierter auf das Projekt ADAPT/OCEAN eingegangen, außerdem kann ein Abschlussbericht zu diesem Projekt beim SCHIFF angefordert werden.

in seiner Wirkung hinsichtlich der angestrebten Konversionsprozesse evaluiert. Die beobachtbaren Veränderungen in den Unternehmen waren relativ gering. Die angestrebten Ziele wurden nur in Teilen oder gar nicht vollzogen, mit der Folge, dass alle am Projektbeteiligten Unternehmen weiterhin militärische Produktion betreiben oder sogar noch davon abhängig sind.

Auch das zweite Qualifizierungsprojekt KOOPERATIONSMANAGEMENT[8], das das SCHIFF in den Jahren 2000/2001 mit dem Schwerpunkt der Stärkung von Kooperationsbeziehungen zwischen Konversion betreibenden Unternehmen umsetzte, zeigte trotz positiver Resonanz seitens aller Beteiligten, relativ geringe Auswirkungen auf die Unternehmen selbst.

Angesichts der nicht unerheblichen Fördermittel, die in das Projekt geflossen sind und der konkreten Folgen für die Betroffenen, die ihren Arbeitsplatz zu verlieren drohen,[9] weil der angestrebte Wandel nicht vollzogen worden ist, stellt sich die Frage, warum die Unternehmen nicht in der Lage waren, in notwendiger Qualität zu lernen und sich auf veränderte Umweltbedingungen erfolgreich einzustellen.

---

[8] In Kapitel 4 wird detaillierter auf das Projekt KOOPERATIONSMANAGEMENT eingegangen, außerdem kann ein Abschlussbericht zu diesem Projekt beim SCHIFF angefordert werden.

[9] Im Mai 2001 drohte die Schließung eines Unternehmens mit 300 Mitarbeitern und konnte nur durch ein Management-by-out verhindert werden. Ob sich das Unternehmen am Markt halten kann, ist jetzt im Winter 2002 immer noch unklar.

1.2 PROBLEMSTELLUNG UND ZIEL DER UNTERSUCHUNG

1.2.1 PROBLEMSTELLUNG

Umwälzende Veränderungen, wie sie am Beispiel der Rüstungsunternehmen im vorangegangenen Abschnitt skizziert worden sind, zwingen Unternehmen dazu, neue Problemlösungen zu finden und mit neuen Konzepten zu arbeiten, um ihre Handlungsfähigkeit auszuweiten und ihre Existenz abzusichern.

Die Erfahrungen, die in den vorgestellten Projekten gesammelt worden sind, deuten darauf hin, dass Unternehmen, die zum Lernen bereit sind und in der "richtigen" Weise lernen, fundamentalen organisationalen Wandel leichter bewältigen als Unternehmen, die Lernprozesse nicht oder in der „falschen“ Weise vollziehen.

> Die (organisatorische) Lernfähigkeit lässt sich als Schlüsselpotential ansehen, die Sicherung der Unternehmensexistenz und –entwicklung wahrscheinlicher zu machen..[10]

In Zeiten zunehmender Umweltdynamik und damit steigender Entscheidungsunsicherheit im Management, gehört organisationales Lernen zu den interessantesten Konzepten für Unternehmen, um einen angemessenen Umgang mit problematischen Umweltveränderungen zu entwickeln. Veränderungsbereitschaft und die Fähigkeit zur Veränderung sind wichtig, wenn sich möglicher Wandel der Unternehmensumwelt nicht mehr vorhersagen lässt. Die Zeiten, in denen die Vorstellung herrschte, Management sei hauptsächlich vorausschauende Planung und Umsetzung derselben, scheinen vorbei zu sein. Stattdessen ersetzt man diese Vorstellung durch die Idee, dass der steigenden Komplexität von Unternehmensumwelt durch die Bereitschaft, sich ständig neuen Kontexten anzupassen bzw. diese zu verändern, begegnet werden muss[11].

> Die Fähigkeit zum permanenten organisationalen Wandel avanciert aus dieser Sicht zur strategischen Ressource Nr.1, zur nicht imitierbaren Kernkompetenz.[12]

Unklar bleibt jedoch, ob „die lernende Organisation“ tatsächlich eine Hilfe für strategische Unternehmensführung sein kann. Dafür sind noch zu viele Fragen in Bezug auf die Lernfähigkeit von Organisationen und die gezielte Einflussnahme auf Lernprozesse durch Managementmaßnahmen offen.

---

[10] Vgl. Schreyögg/Noss, 1997, S. 68.

[11] Vgl. Sonntag, 1997, S.46; Steinmann/Hennemann, 1997, S. 34; Krüger/Bach, 1997, S. 24; Schreyögg/Noss, 1997.

[12] Eberl, 1998, S. 47.

Wenn „organisationales Lernen“ ein Schlüssel zum konstruktiven Umgang mit komplexer werdenden Unternehmensumwelten sein soll, dann benötigt man ein genaueres Verständnis eben dieser angestrebten Lernprozesse, um mögliche Steuerungen und Interventionen als umsetzbare Lösungen für die Praxis gezielt zu empfehlen.

Die Entwicklung von Modellen, aus denen sich das Design und die Umsetzung von Lernprozessen für spezifische Ziele ableiten lassen, könnten die bestehenden Forschungsergebnisse sinnvoll ergänzen.

Die empirischen Ergebnisse der Projekte ADAPT/OCEAN und KOOPERATIONSMANAGEMENT, die die Forschungsgrundlage der vorliegenden Arbeit sind, zeigen dass die untersuchten Unternehmen fundamentalen Wandel durch Lernprozesse anstrebten. Andere Aktivitäten beispielsweise Veränderungen auf der strukturellen Ebene und bei den formalen Abläufen wurden im Untersuchungszeitraum nur in minimalem Umfang vorgenommen. Das gesetzte Ziel, der fundamentale Wandel, wurde von keinem Unternehmen im angestrebten Maße realisiert. Das bedeutet, dass entweder organisationale Lernprozesse als alleinige Aktivität zur Erreichung von fundamentalem Wandel nicht ausreichen oder dass die vollzogenen Lernprozesse in ihrer Art und Umsetzung Mängel aufwiesen, die zielbeeinträchtigend wirkten. Diese Beobachtung führt zu der **ersten** Ausgangsthese dieser Arbeit:

> Fundamentaler Wandel kann nur durch organisationale Lernprozesse erfolgen, wenn spezifische Anforderungen hinsichtlich der Art des Lernprozesses, der Beauftragung zum Lernen, der Prozesskommunikation sowie der Planung und Umsetzung erfüllt werden.

Organisationale Fähigkeiten wie Kommunikations- und Planungsfähigkeiten stellen im Rahmen von fundamentalem Wandel einen wichtigen Erfolgsfaktor[13] dar. In der Literatur zu organisationalem Lernen nehmen die kommunikativen Fähigkeiten der Akteure und Organisationen ebenfalls einen breiten Raum ein und werden von einigen Autoren[14] als Komponente mit großem Einfluss auf das Lernergebnis beschrieben. Gilt aber Gleiches auch für die Planung von organisationalen Lernprozessen?

Abgesehen von den Arbeiten *Probst/Büchels*[15] bietet die Literatur zwar Anregung zur Entwicklung von „Lernenden Organisationen“, jedoch kaum Planungshilfen für organisationale Lernprozesse, wie sie im Rahmen dieses Dissertationsprojektes beschrieben werden. Stattdessen lässt sich die wissenschaftliche Literatur zu Organisationslernen grob in zwei Gruppen einteilen. Zum einen werden verstärkt Arbeiten zu spezifischen Fragestellungen geschrieben, die explizit auf einzelne Aspekte des organisationalen Lernens eingehen, wie beispielsweise *die Frage von Führung in*

---

[13] Hillig, 1997, S. 5; Doppler/Lauterburg, 1998, S. 95-103; Busch, 2000; Kostka/Mönch, 2002.

[14] Vgl. Argyris/Schön, 1978; Senge, 1990a; Argyris, 1997; Nonaka/Takeuchi, 1997; Klimecki/Laßleben/Thomae, 1999.

[15] Probst/Büchel, 1998.

Lernprozessen, die Wirkung von Teams als Lernagenten oder Fragen des Lernens in internationalen Kooperationen. Parallel dazu werden die Bemühungen fortgesetzt allgemeine Beschreibungsmodelle[16] zu entwickeln.

Die Arbeiten der ersten Gruppe bieten für viele Details eines Lernprozesses konkrete, handlungsorientierte Instrumente und Methoden an, die Praktiker aktiv zur Problemlösung einsetzen können, bilden aber in der Regel keinen Gesamtentwurf für organisationale Lernprozesse, weil diese sehr stark von den spezifischen Bedingungen jeder einzelnen Organisation abhängen. Die Arbeiten der zweiten Gruppe sind in der Regel abstrakter angelegt. *Garvin* kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die vorhandenen wissenschaftlichen Abhandlungen teilweise wirklichkeitsfremd und damit wenig geeignet sind, um in der praktischen Anwendung hilfreich zu sein.[17]

Diese Situation erfordert von Praktikern eine intensive Auseinandersetzung mit der bestehenden Literatur zum organisationalen Lernen, bevor in einer nicht zu unterschätzenden Transferleistung die Erkenntnisse zu organisationsbezogenen Planungshilfen generiert werden müssen. Dies kann zu einem Problem werden, wenn die Akteure in Krisen unter starkem Zeitdruck stehen und diesen Aufwand nicht leisten können oder wollen. Es ist also ungewiss, ob Manager die Planungsfähigkeit, die den Unternehmen als interne Ressource zur Verfügung steht, aktiv für organisationale Lernprozesse nutzen. Werden Lernprozesse bewusst[18] als Projekt definiert und bearbeitet? Und welche Folgen hat es für den angestrebten Transformationsprozess?

Während Prozesse des Verbesserungslernens lediglich der Optimierung bestehender Abläufe und Strukturen bedürfen, setzt Veränderungslernen die Bewusstmachung und Reflexion über bestehende Werte und Normen sowie handlungsleitende Regeln der Organisation voraus. Letzteres erfordert aufwendige kommunikative Prozesse innerhalb der Organisation. Wer hat die Ausbildung, um solche anspruchsvollen Prozesse zu initiieren? Stellen Prozesse des Veränderungslernens möglicherweise eine Überforderung für die Manager kleiner und mittelständischer Unternehmen dar?

Daraus lässt sich die zweite Ausgangsthese dieser Arbeit ableiten:

> Die Planung und Realisierung von organisationalen Lernprozessen setzt bei den Akteuren grundlegende Kenntnisse hinsichtlich deren Gestaltung voraus. Wenn dieses Wissen in einer Organisation nicht vorhanden ist, wird kein zielorientierter Lernprozess vollzogen, dessen Ergebnis fundamentaler Unternehmenswandel ist.

---

[16] Vgl. Scherf-Braune, 2000; Wengelowski, 2000.

[17] Garvin, 1994, S. 74.

[18] Kahle, 1999, S. 113: definiert „Bewusst-Sein“ als Bedingung für organisationales Lernen. Fehlt Bewusstsein, so hat kein organisationales Lernen stattgefunden.

Bei näherer Betrachtung der fünf Fallstudien wurde deutlich, das jedes Unternehmen auf Formen der Lernsubstitution zurückgegriffen hat, um neues Wissen für die Organisation zu gewinnen. D.h., es wurden einzelne Organisationsmitglieder ausgesucht, die im Auftrag der Organisation lernen sollten, um auf diese Weise neues Wissen für das Unternehmen zu erwerben. Nicht alle Mitglieder der Organisation lernten, sondern Einzelne. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass es weniger Zeit und Geld erfordert, als wenn sehr viele Organisationsmitglieder zeitgleich lernen.

Problematisch ist diese Vorgehensweise im Hinblick auf das verfolgte Ziel des fundamentalen Organisationswandels, wenn:

- die Auswahl und Beauftragung der Lernträger unklaren Regeln folgt (Zielunklarheit),
- wenn dem Lernträger der Grund für die Auswahl nicht offen gelegt wird (Demotivation),
- es an Verfahren und Strukturen zum Wissenstransfer mangelt.

Schwaninger verweist auf diesen Umstand, indem er behauptet: „Lernende Mitarbeiter bilden noch keine lernende Organisation.“[19]

Die Notwendigkeit des Transfers und der Integration des neuen Wissens vom Lerner in die organisationale Wissensbasis stellt hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Das Individuum muss aus einer Fülle von Informationen diejenigen selektieren, die für das Unternehmen von Interesse sein könnten. In einem zweiten Schritt sollte der entsendete Lerner in der Lage sein, das Wissen durch individuelle Lernprozesse für sich zu nutzen, und in einem dritten Schritt hat er das neue Wissen so öffentlich zu machen, dass es für andere Organisationsmitglieder aufnehmbar ist. Die Externalisierung von Wissen ist neben der Integration in die organisationale Wissensbasis eine Voraussetzung dafür, dass das individuell erworbene Wissen für die Organisation zugänglich wird. Je weniger Menschen von einer Organisation zum Lernen beauftragt werden, desto größer ist die Gefahr, dass bei diesem Verfahren in einer der beschriebenen Stufen ein Problem auftritt und dass das erworbene Wissen für die Organisation nicht zur Verfügung steht.

Abgesehen von dem quantitativen Aspekt besteht darüber hinaus das Problem, dass nicht die geeigneten Personen lernen. Es lernen Menschen, die das neue Wissen nicht in die Organisation einbringen können:

- weil ihnen für diesen Transfer die Fähigkeiten fehlen,
- weil sie von anderen nicht gehört werden, da ihre hierarchische Position oder soziale Akzeptanz nicht ausreichend ist,
- weil sie nicht zum Lernen befähigt sind,

[19] Schwaninger, 1999, S. 57.

- weil ihre Aufgabe und ihr Wissen keinen handlungsrelevanten Faktor für den angestrebten organisationalen Lernprozess darstellen.

Daraus lässt sich die dritte Ausgangsthese ableiten:

Lernsubstitution ist ein Erfolgsrisiko für fundamentalen Wandel.

Da Lernprozesse praktisch nicht beobachtet werden können und ihr Vollzug nur am Ergebnis messbar ist, sind Organisationen darauf angewiesen, dass Menschen, die in ihrem Auftrag lernen, auch das „Richtige“ lernen, also Wissen und Fähigkeiten erwerben, die im Sinne des angestrebten organisationalen Lernziels bedeutsam sind. Wie kann dies sichergestellt werden? Die Operationalisierung von organisationalen Lernzielen und die Beauftragung von individuellen Lernern stellt eine zentrale Aufgabe in organisationalen Lernprozessen dar, der im Rahmen der Literatur zu organisationalem Lernen bisher wenig Beachtung geschenkt wird.

Dies ergibt die vierte Ausgangsthese dieser Arbeit:

Fehlende Lernziele und mangelhafte Beauftragung von Individuallernern beeinträchtigt organisationale Lernergebnisse.

Die zum Lernen entsendeten Mitglieder der fünf untersuchten Unternehmen haben im Rahmen der Projekte hauptsächlich über interne und externe Trainings neues Wissen erworben. Es stellt sich die Frage, ob die alleinige Konzentration auf diese Form des organisierten Lernens ausreichende kommunikative Situationen schafft, um den Wissenstransfer in die Organisation zu unterstützen. Zwei mögliche Barrieren sind zu erkennen: (1) die Lernenden müssen individuell einen Transfer des neuen Wissens von der Seminarsituation in die Arbeitswelt vollziehen, was eine nicht unerhebliche intellektuelle Leistung voraussetzt. Und zum anderen (2) muss der Austausch über das neue Wissen von dem Lernträgern aktiv organisiert werden, weil er nicht zwangsläufig stattfindet, wie das beispielsweise beim Teamlernen oder beim Lernen am Arbeitsplatz der Fall wäre.

Das führt zur fünften Ausgangsthese dieser Arbeit:

Interne und externe Trainings als alleinige Form des Lernens beeinträchtigen die Einbindung neuen Wissens in die organisationale Wissensbasis.

1.2.1.1 FORSCHUNGSFRAGEN

Auf den identifizierten Themenfeldern bauen folgende Fragen auf, welche die vorliegende Arbeit beantworten wird:

- Welche Arten von Lernprozessen haben die untersuchten Unternehmen vollzogen?
- Hatte die Art des Lernprozesses einen Einfluss auf das angestrebte Ergebnis?
- Wie sind die Lernprozesse geplant und gestaltet worden?
- Welches Wissen hatten die Mitglieder der Organisation hinsichtlich der Konzepte zu organisationalem Lernen?
- Welche Faktoren spielten hinsichtlich der angestrebten Ziele eine förderliche bzw. hinderliche Rolle?
- Welchen Einfluss hatte die Lernsubstitution auf das Ergebnis?
- Eignen sich interne und externe Trainings als Instrumente zur Wissensvermittlung in organisationalen Lernprozessen?
- Wie kann eine Organisation Einfluss auf Individuen als Lernende nehmen, um gezielt erforderliches Wissen zu gewinnen?
- Wie ist die Schnittstelle zwischen individuellem und organisationalem Lernen zu gestalten, damit das angestrebte Ziel des Lernprozesses nicht beeinträchtigt wird?

1.2.2 ZIELSETZUNG DER ARBEIT

Aufbauend auf der Problembetrachtung und den sich daraus ergebenden Fragestellungen verfolgt das vorliegende Dissertationsprojekt nachstehendes Ziel:

Entwicklung eines theoretisch fundierten Konzepts zum organisationalen Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungen von Lernsubstitution

Dieses Ziel wird in folgenden Arbeitsschritten erreicht:

1. Herleitung eines konzeptionellen Verständnisses von fundamentalem Unternehmenswandel
2. Entwurf eines Bezugsrahmens für organisationale Lernprozesse
3. Darstellung eines geeigneten Modells zur rückwirkenden Untersuchung von organisationalen Lernprozessen

4. Rekonstruktion von organisationalen Lernprozessen zum fundamentalen Unternehmenswandel am Beispiel von fünf Konversionsunternehmen
5. Identifikation von hinderlichen und förderlichen Faktoren für organisationale Lernprozesse, sowie die Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse in einem Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel
6. Erarbeitung von Gestaltungsempfehlungen und Methoden zur Unterstützung organisationaler Lernprozesse
7. Ableitung von Schlussfolgerungen hinsichtlich der weiteren Erforschung organisationaler Lernprozesse

Ziel dieser Arbeit ist es also, deutlich zu machen, wie organisationale Lernprozesse geplant und umgesetzt werden sollten, wenn der Initiator damit einen fundamentalen Wandel seines Unternehmens anstrebt. Dabei erfährt die Lernsubstitution - das Beauftragen Einzelner zum Lernen - für die Gesamtorganisation besondere Berücksichtigung, weil sie in Zeiten der Krise, der eingeschränkten Geld- und Zeitressourcen oftmals das Mittel ist, das für betroffene Organisationen am leichtesten zu realisieren ist.

Durch die Formulierung eines *Modells zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel* leistet diese Arbeit einen eigenständigen Beitrag zur theoretischen Weiterentwicklung der bestehenden Konzepte zum organisationalen Lernen. Die Arbeit schlägt eine Brücke zwischen abstrakten Beschreibungsmodellen und Arbeiten, die sich mit spezifischen Einzelaspekten von organisationalen Lernprozessen befassen.

Die praktische Relevanz dieser Arbeit ist, neben der empirischen Überprüfung von Handlungsempfehlungen aus bestehenden Konzepten des organisationalen Lernens, in der intensiven Bearbeitung des Themas „Lernsubstitution“ zu sehen.

Für Lernprozesse mit weitreichender Veränderungsintention werden Erfolgsfaktoren und Erfolgshindernisse herausgearbeitet und durch ein konkretes Prozessdesign ergänzt, die Praktikern bei der Planung und Umsetzung von Veränderungsprojekten hilfreich sein können, die auf organisationale Lernaktivitäten aufsetzen.

Darauf aufbauend werden diese Materialien durch eigenständig entwickelte Methoden und Instrumente zur Stärkung der organisationalen Kommunikations- und Planungsfähigkeit für organisationale Lernprozesse angereichert.

Schließlich bleibt die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Prozesse betrieblicher Konversion zu erwähnen. Ein Rückbezug auf die Fallstudien erlaubt die Formulierung von Verbesserungsvorschlägen für die Planung und Gestaltung zukünftiger Prozesse betrieblicher Konversion.

1.2.3 ABGRENZUNG DES UNTERSUCHUNGSVORHABENS

Die vorliegende Arbeit bewegt sich auf Grund der Untersuchungsziele und verfolgten Fragestellungen in einem interdisziplinären Spektrum zwischen – Lernforschung, Change Management, Konzepten des organisationalen Lernens und Konversionsforschung. Deshalb seien an dieser Stelle die Forschungsstränge erwähnt, die in der Folge nur gestreift, aber im Dienste der Themenfokussierung nicht als eigenständiges Thema vertieft werden, obwohl sie im Zusammenhang mit organisationalen Lernprozessen interessant sind:

Konversionsforschung

Die untersuchten Konversionsprozesse dienen lediglich als exemplarische Fallstudien für diese Arbeit, auf die spezifischen Bedingungen, die für Veränderungen in Rüstungsunternehmen gelten, wird nicht näher eingegangen. Die umfangreiche Literatur zu diesem Themenbereich fand an den Stellen Berücksichtigung, wo sie mit konkreten Aussagen zu den bearbeiteten Fragen dienen konnte.

Lernforschung

Obwohl Einzellerner in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielen, wird keine vertiefende Erarbeitung des Themas „Individuelle Lernprozesse“ erfolgen. Dazu liegen fundierte und ausreichende Erkenntnisse vor. Ein Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist die Organisation der Schnittstelle zwischen dem Individuum als Lernendem und der beauftragenden Organisation, deshalb wird das **WIE** des Wissenstransfers untersucht und nicht das **WAS**. In den Interviews, die für dieses Projekt durchgeführt wurden, gab es eine Überprüfung, ob die entsendeten Einzellerner den vermittelten Stoff erlernt haben und kontextgerecht anwenden konnten. Dadurch sollte ausgeschlossen werden, dass beobachtete Transferprobleme ursächlich mit der Lernunfähigkeit einzelner Personen zusammenhängen.

1.3 AUFBAU DER ARBEIT

Der Aufbau der Arbeit macht transparent, auf welchem Wege die einzelnen Arbeitsschritte erreicht werden und welches Vorgehen sich damit verbindet (Siehe Abbildung 1).

Kapitel 1 umfasst die Problemstellung, die Einleitung, die Ziele der Untersuchung, den Aufbau der Arbeit sowie die forschungsmethodischen Grundlagen.

Kapitel 2: Konzeptionelle Grundlagen der Arbeit

Herleitung eines konzeptionellen Verständnisses von fundamentalem Unternehmenswandel und Entwurf eines Bezugsrahmens für organisationale Lernprozesse

In Kapitel 2 werden die zentralen Begriffe der Arbeit konzeptionell eingeführt. In einem ersten Schritt wird das Organisationsverständnis erarbeitet, das den Hintergrund für diese Untersuchung bildet. Nach einer knappen Zusammenfassung der wichtigsten systemtheoretischen Forschungsrichtungen, wird der **Systemansatz von Bateson** kurz beschrieben und die für diese Arbeit relevanten Annahmen dieses Ansatzes vorgestellt.

Im nächsten Schritt werden die wichtigsten Modelle zum organisationalem Wandel untersucht. Es wird zum einen die Frage geklärt, ob betriebliche Konversion ein Fall von fundamentalem Wandel darstellt. Zum anderen werden Merkmale für fundamentalen Wandel identifiziert, die im Verlauf der Analyse dazu dienen, die Veränderungsaktivitäten der Unternehmen miteinander vergleichbar zu machen.

Nach der vertiefenden Bearbeitung des Themas **Veränderung** fokussiert sich die Arbeit im nächsten Schritt auf den Entwurf eines Bezugsrahmens für organisationale Lernprozesse und wendet sich somit dem eigentlichen Kern der Untersuchung zu.

Im Anschluss an die allgemeine Darstellung des Forschungsstands zum Thema **Organisationales Lernen** werden in der Folge ausschließlich die theoretischen Konzepte vertiefend untersucht, die das Lernen von Menschen im Auftrag ihrer Organisation (Lernsubstitution) ins Zentrum ihrer Betrachtung stellen. Diese Einengung ist vorzunehmen, weil die Fülle der inzwischen vorhandenen Arbeiten zum Thema „Organisationales Lernen“ eine Spezialisierung erlaubt. Da die Lernsubstitution in dieser Arbeit einen besonderen Stellenwert erhält, ist die detaillierte Untersuchung von Konzepten zwingend notwendig, die die Schnittstelle von organisationalem und individuellem Lernen beleuchten. Ausgeschlossen werden dagegen Arbeiten, die keine oder wenig Aussagen zu Individuen als zentrale Akteure im organisationalen Lernprozess machen.

Die Ergebnisse der vergleichenden Untersuchung der ausgewählten Ansätze organisationalen Lernens dienen dazu, ein Bild über organisationale Lernprozesse zu gewinnen, in dessen Zentrum die Aktivitäten von Einzellernern stehen. Es werden Aussagen darüber getroffen, welche Bedingungen erforderlich sind, damit Einzelpersonen für einen organisationalen Veränderungsprozess lernen können. Diese Merkmale dienen im Rahmen der empirischen Untersuchung als ergänzende Kategorien zum Untersuchungsraster und werden in der Bilanzierung der organisatorischen Lernmuster explizit aufgegriffen.

Kapitel 3: Das Integrationsmodell von Klimecki, Laßleben und Thomae

Darstellung eines geeigneten Modells zur rückwirkenden Untersuchung von organisationalen Lernprozessen

In Kapitel 3 wird ein Modell zum organisationalen Lernen vorgestellt, das 1999 von *Klimecki, Laßleben* und *Thomae* entwickelt und veröffentlicht wurde. Aus diesem Modell werden die Kategorien für die Untersuchung der betrieblichen Lernprozesse abgeleitet, die die Forschungsbasis für diese Arbeit bilden. Das Beschreibungsmodell eignet sich für diesen Zweck, weil es auf Basis einer fundierten Analyse der bestehenden Ansätze zu organisationalem Lernen im amerikanischen und europäischen Sprachraum entwickelt wurde. Darüber hinaus konnten die Autoren ihr Modell vor der Veröffentlichung einer ersten empirischen Überprüfung unterziehen[20], so dass davon ausgegangen werden kann, dass das Modell mit Kategorien operiert, die für die rückwirkende Analyse von organisationalen Lernprozessen geeignet sind.

Kapitel 3 dient der Darstellung der einzelnen Kategorien dieses Modells von *Klimecki*, *Laßleben* und *Thomae* damit die Struktur der empirischen Analyse der fünf Unternehmen, die als Fallstudien für das vorliegende Dissertationsprojekt dienen, deutlich wird.

Die fünf Fallstudien

Rekonstruktion von organisationalen Lernprozessen und dabei auftretender Probleme am Beispiel von fünf Prozessen betrieblicher Konversion

Nachdem das Untersuchungsraster entwickelt worden ist, werden die empirischen Daten, die zu den fünf Konversionsunternehmen vorliegen anhand der einzelnen Kategorien untersucht. Es wird herausgearbeitet, inwiefern die untersuchten Unternehmen erfolgreich bzgl. des von ihnen angestrebten Ziels - *Lernen für einen fundamentalen Wandel*- waren. Ergänzend zu den o. g. Untersuchungskriterien werden Erfolgsfaktoren zur Analyse

[20] Klimecki, Laßleben, Thomae unterzogen das Integrationsmodell einem empirischen Test bei der Untersuchung von zwei Lernprozessen in der öffentlichen Verwaltung.

hinzugezogen, die durch die Unternehmen und die Fördermittelgeber der Projekte selbst bestimmt worden sind und für die Akteure richtungsweisenden Wert hatten.

Außerdem werden in Anlehnung an die Arbeiten zu organisationalen Lernprofilen von *Probst/Büchel*[21] Lernmuster der fünf Unternehmen erstellt. Diese Muster geben erste Hinweise darauf, dass es Zusammenhänge zwischen der Art des vollzogenen Lernprozesses und dem Grad des erreichten Wandels gibt.

In einem abschließenden Fazit wird kurz auf das als Untersuchungsraster dienende *Integrationsmodell* von *Klimecki, Laßleben* und *Thomae* eingegangen, da die vorliegende Untersuchung Hinweise darauf liefert, dass sich das Modell nicht nur für die Untersuchung von Lernprozessen in der öffentlichen Verwaltung eignet, sondern auch dazu dienen kann, die Lernprozesse von Wirtschaftsunternehmen zu beschreiben und rückwirkend zu analysieren. Vor dem Hintergrund, dass die Forschung zu „Organisationalen Lernprozessen" auch nach über zwanzig Jahren ein uneinheitliches Bild des Forschungsgegenstandes zeichnet, gleichzeitig etliche theoretische Konzepte konkurrierend nebeneinander stehen und (vielleicht deshalb) noch zu wenig empirische Arbeiten vorliegen, soll diese Nutzung eines bereits vorhandenen Modells im positiven Sinne zur Konzentration der Kräfte beitragen.

Kapitel 4: Lernen für einen fundamentalen Wandel

Identifikation und Beschreibung von förderlichen und hinderlichen Faktoren für organisationale Lernprozesse sowie die Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse

Kapitel 4 fasst die gewonnenen Untersuchungsergebnisse zusammen. Dabei wird der Fokus zunächst auf die hinderlichen und förderlichen Aspekte von Lernprozessen gerichtet. Diese Verengung des Untersuchungsfeldes dient der Identifikation von Merkmalen, die die Grundlage für ein handlungsorientiertes Instrumentarium bilden. Die aktive Einbeziehung der förderlichen Faktoren erhöht die Wirksamkeit organisationaler Lernprozesse, während die mangelhafte Auseinandersetzung mit Erfolgshindernissen die Lernergebnisse stark beeinträchtigt.

Nachdem in Kapitel 3 eine erste Gewichtung der Unternehmen hinsichtlich ihrer Lernmuster und Erfolgsbilanzen auf Basis des Integrationsmodells von *Klimecki, Laßleben* und *Thomae* vorgenommen worden ist, kommen nun die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Merkmale der ausgewählten Konzepte von *Argyris/Schön, Senge, Nonaka/Takeuchi* und *Probst/Büchel* zum Tragen, die den Kern der förderlichen Faktoren bilden.

[21] Probst/Büchel, 1998, S. 89.

Kapitel 5: Das Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel

Darstellung eines Modells zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel

Kapitel 5 ist den Schlussfolgerungen gewidmet, die sich aus der empirischen Untersuchung hinsichtlich der Bildung eines Modells zum zielgerichteten Organisationslernen ziehen lassen.

Durch die Verknüpfung der Erfolgsfaktoren, die sich aus den analysierten Konzepten zu organisationalem Lernen ableiten ließen und den gemachten Beobachtungen in den Unternehmen, wandelt sich der auf empirischen Erkenntnissen basierende Realtyp organisationaler Lernprozesse nunmehr zu einem Idealtyp, zu einem *Modell organisationaler Lernprozesse für einen fundamentalen Unternehmenswandel.*

Das Kapitel schließt mit der Beantwortung der Forschungsfragen.

Kapitel 6: Implikationen für die Managementpraxis

Erarbeitung von Gestaltungsempfehlungen und Methoden zur Unterstützung organisationaler Lernprozesse

Ergänzend zu den identifizierten Erfolgsfaktoren, deren Beachtung sich positiv auf organisationale Lernprozesse auswirkt und zu den Erfolgshindernissen, deren Vermeidung angeraten ist, werden in Kapitel 6 weitere Methoden und Gestaltungsempfehlungen erarbeitet, die organisationale Lernprozesse positiv unterstützen. Diese Methoden und Empfehlungen sind eigenständige Entwicklungen, die durch die vorangegangenen Analysen und Schlussfolgerungen möglich geworden sind. Eingebettet in den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit kann davon ausgegangen werden, dass diese Instrumente im Anwendungsfall positive Wirkungen entfalten, da sie aber das Ergebnis von Schlussfolgerungen der vorliegenden Untersuchung sind und nicht Bestandteil der empirischen Untersuchung, bedarf es zur Verifizierung dieser Annahme erst noch der praktischen Überprüfung.

Kapitel 7: Implikationen für die Managementforschung

Ableitung von Schlussfolgerungen hinsichtlich der weiteren Erforschung organisationaler Lernprozesse zur Initiierung fundamentalen Unternehmenswandels

In Kapitel 7 werden drei Themen - *die emotionale Seite des Lernens, der Faktor Zeit und das Organisationsverständnis der Machtpromotoren* - aufgegriffen, die sich im Verlauf der Erarbeitung dieses Dissertationsprojektes als interessant herauskristallisierten, den Rahmen

dieser Untersuchung aber gesprengt hätten und somit unter dem Gesichtspunkt möglicher weiterführender Forschungsfragen skizziert werden.

Die folgende Abbildung illustriert den Aufbau dieser Arbeit:

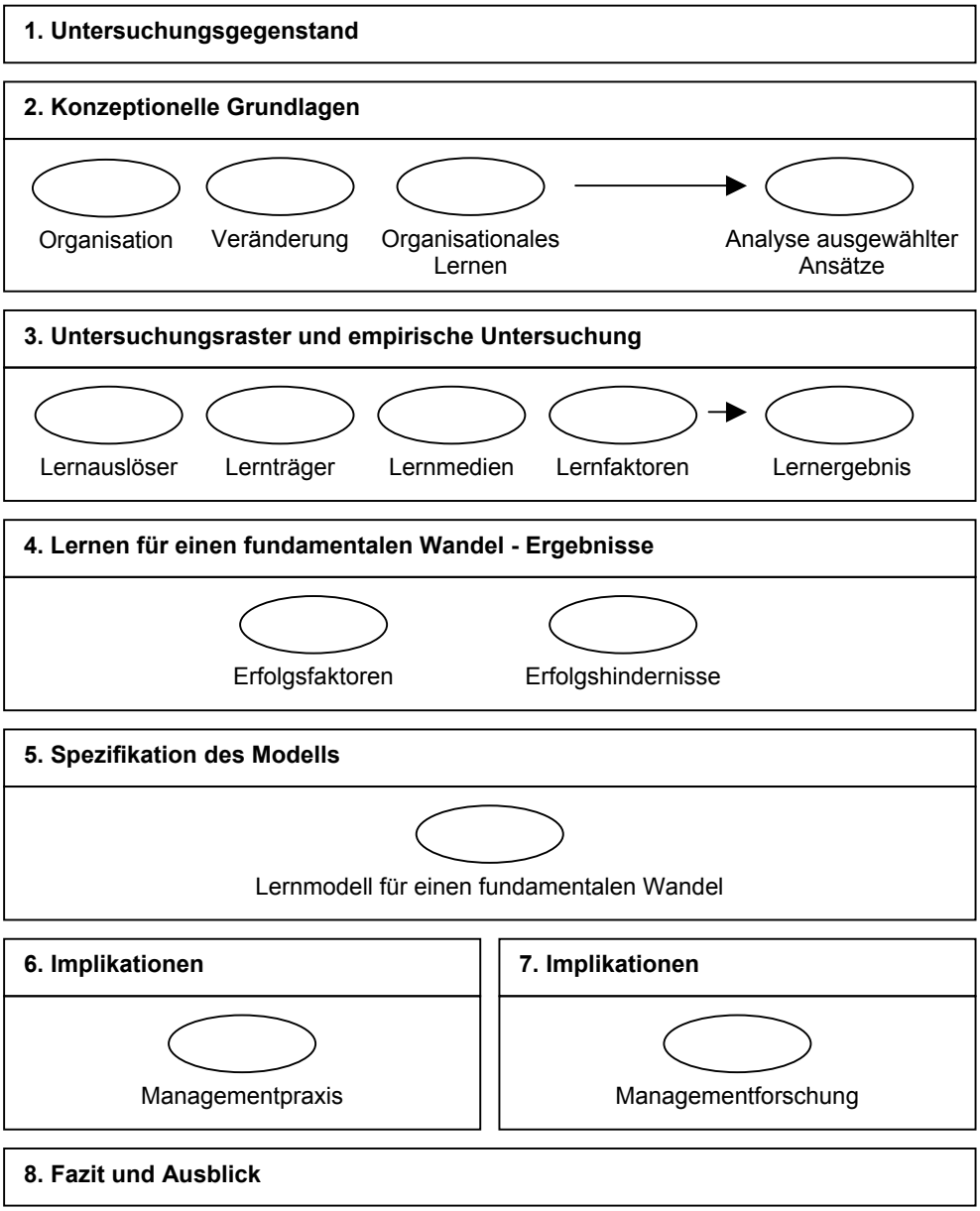

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

1.4 FORSCHUNGSMETHODISCHE GRUNDLAGEN

Das Ziel dieser Arbeit ist die Formulierung eines Modells zur Gestaltung von organisationalen Lernprozessen, die einen fundamentalen Unternehmenswandel intendieren. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen nicht nur einen Beitrag zur theoretischen Weiterentwicklung der Forschungen über Organisationslernen leisten, sondern auch einen praktischen Nutzen für Menschen in veränderungswilligen Unternehmen haben. Damit folge ich dem Anspruch der Managementlehre als anwendungsorientierter Wissenschaft, die es sich zur Aufgabe macht, Probleme zu identifizieren und Problemlösungen zu entwickeln. Organisationale Lernprozesse zielorientiert zu gestalten, ist im Sinne von *Ulrich/Krieg/Malik*[22] der Kategorie von Praxisproblemen zuzuordnen, für die Beiträge durch die Forschung geleistet werden können. Die grundsätzliche Lösung eines aktuellen Problems bleibt jedoch vom Einzelfall abhängig, da sich Organisationen so sehr voneinander unterscheiden, dass man keine allgemeingültige Empfehlung zum Organisationslernen aussprechen kann, ohne zu stark zu simplifizieren.

Aus diesem Grund werden zunächst durch die Analyse bestehender theoretischer Konzepte Anforderungen an ein Modell für zielgerichtetes organisationales Lernen unter besonderer Berücksichtigung der Lernsubstitution[23] herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden die fünf Fallstudien mit Hilfe der Kategorien eines schon empirisch geprüften Modells zu allgemeinen organisationalen Lernprozessen untersucht. Ziel ist die Identifikation von Mustern, die auf Faktoren hinweisen, die den Lernprozess hinsichtlich des verfolgten Ziels beeinflussen. Diese dienen der Konzeption einer Problemlösungsmethodik, die für die Gestaltung zukünftiger organisationaler Lernprozesse von Nutzen sein können. Einschränkend ist zu bedenken, dass die untersuchten sozialen Systeme - denn als solche werden Unternehmen in dieser Arbeit verstanden - so komplex sind, dass bei den angebotenen Lösungen kaum alle Wirkungen berücksichtigt werden können, die in solchen Systemen entstehen. Deshalb sind die einzelnen Komponenten des Gestaltungsmodells im Anwendungsfall jeweils auf das lernende Unternehmen anzupassen.

Wie eingangs erwähnt, sollen die Gestaltungsvorschläge dieser Arbeit gemäß den Leitwerten der systemorientierten Managementlehre in der Realität umsetzbar sein. Systemtheoretische Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Lebenswelten in der Realität miteinander vernetzt sind. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Forschungsarbeiten, die auf einer einzigen theoretischen Perspektive fußen, auf Umsetzungsprobleme stoßen werden. Deshalb habe ich für diese Arbeit einen

---

[22] Ulrich/Krieg/Malik, 1976, unterscheiden (1) Probleme der Praxis, für welche die Lehre antizipativ vollständige Lösungen entwickeln kann; (2) Probleme der Praxis, für welche die Lehre nur einen gewissen Beitrag entwickelt, weil die Lösung im Einzelfall erfolgen muss; (3) spontan auftretende Probleme der Praxis, für die keine antizipativen Lösungen aus der Wissenschaft heraus entstehen können.

[23] Einzelne Organisationsmitglieder werden ausgewählt und zum Lernen für die Gesamtorganisation eingesetzt. Dies geschieht in der Regel, um die Ressourcen der Organisation zu schonen.

interdisziplinären Ansatz gewählt, indem ich betriebswirtschaftliche und sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze kombiniere.

Hinsichtlich der erkenntnistheoretischen Konzeption ist diese Arbeit ein zweigeteiltes Wesen. Ausgangspunkt für diese Untersuchung bildet die *empirisch-induktive* Untersuchung von fünf Rüstungsunternehmen im Rahmen der Konversionsprojekte am SCHIFF. Meine Arbeit im Projekt war für mich der Auslöser für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Organisationslernen. Die in der Folge entwickelten Forschungsfragen dieser Dissertation machten aber eine Loslösung von den Projekteindrücken notwendig, um über eine rein deskriptive Darstellung der fünf untersuchten Unternehmen hinaus zu kommen und allgemeine Gestaltungsmerkmale im Sinne der systemorientierten Managementforschung formulieren zu können.[24] Deshalb dominiert im ersten Teil der Arbeit die Methode der theoretisch-deduktiven Forschung. Aus allgemeinen Erkenntnissen der Forschungen zu Organisationslernen und zum Change Management werden Gestaltungsmerkmale abgeleitet, deren Vorhandensein und Wirkung im Rahmen einer Sekundäranalyse der empirisch-induktiv gewonnenen Daten untersucht wird.

Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass ich in der Datenerhebungsphase empirisch-induktiv vorgehen konnte und dem Untersuchungsfeld gegenüber offen im Sinne des Paradigmas der qualitativen Sozialforschung[25] gewesen bin. Ich hatte zwar eine Vorbildung bzgl. der Gestaltung von Veränderungsprozessen, war aber bis dato nicht in Kontakt mit Rüstungsunternehmen oder Konversionsforschung.

Auf eine Formulierung von Hypothesen hinsichtlich der Gestaltung des organisationalen Lernprozesses der Konversionsunternehmen hatten wir im Verlauf der Projektarbeit verzichtet, weil zu diesem Zeitpunkt andere Forschungsfragen im Zentrum der Bearbeitung standen.

Die eingesetzten Methoden zur Untersuchung der Unternehmen wurden gemäß den Kriterien der qualitativen Sozialforschung entwickelt und eingesetzt, weil die herkömmlichen quantitativ-standardisierten Verfahren nicht ausreichend erschienen, um über die Veränderungen in den Organisationen Informationen zu gewinnen.

Diese offene Vorgehensweise hat dazu beigetragen, dass ich nach Abschluss der Konversionsprojekte die Thesen formulieren konnte, die die Basis für diese Arbeit bilden. Das hat zur Folge, dass diese Arbeit nur eingeschränkt dem Grundwert der anwendungsorientierten Wirtschaftswissenschaft dienen kann, weil die Überprüfung der Gestaltungsvorschläge anhand realer Problemsituationen auf Einzelaspekte im Unternehmen F beschränkt bleibt. In der Grundkonzeption von Poppers *Versuchs-Irrtum-Schema*[26] , dem die Struktur dieser Arbeit entspricht, fehlt also nach der (1) Analyse der

---

[24] Mit diesem Vorgehen folge ich den Vorstellungen Kleinings, 1982, S.225 ff., der den Einsatz qualitativer Forschung als erste Stufe eines Forschungsprozesses empfiehlt.
[25] Vgl. Lamnek, 1988, S. 217.

[26] Vgl. Popper, K. , 1972, zitiert in Gomez, P./ Malik, F./ Oeller, K. , 1985, S. 24.

Problemsituation und dem (2) Versuch einer Problemlösung der dritte und letzte Schritt: die Ausschaltung von Fehlern durch Versuch und Irrtum. Dies bleibt abschließend der Praxis und weiteren Forschungsarbeiten überlassen.

1.4.1 FELDZUGANG

Die Datenbasis für dieses Dissertationsprojekt bildet wie eben erwähnt Material, das in zwei Konversionsprojekten gewonnen worden ist, die in den Jahren 1997-2001 am Schleswig-Holsteinischen Institut für Friedenswissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel umgesetzt worden sind. Ich war Mitglied der Forschungsteams der Projekte ADAPT/OCEAN und KOOPERATIONSMANAGEMENT.

Zu dem Forschungsteam ADAPT/OCEAN (1997-2000) zählten drei Personen unter der Leitung von Prof. Dr. Klaus Potthoff. Während des ersten Jahres kooperierte dieses Team eng mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Vorgängerprojektes KONVER-UP, das sich in seiner Endphase befand. Auf diese Weise konnten in gemeinsamen Diskussionen Eindrücke aus den unterschiedlichsten Perspektiven zusammengetragen werden, was sich als außerordentlich hilfreich für die Bearbeitung der mir gestellten Aufgabe erwies. Für die Akteure in den Unternehmen gab es keinen erkennbaren Unterschied. Dies ist eine entscheidende Komponente, da die untersuchten Organisationen als Rüstungsunternehmen strengen Geheimhaltungsvorschriften unterliegen und es relativ lange gedauert hat, bevor sie bereit waren, Untersuchungsmethoden wie Interviews, Beobachtungen und Belegschaftsbefragungen zuzulassen.

Das Projekt KOOPERATIONSMANAGEMENT (2000-2001) wurde anschließend von Aude Thoumine und mir unter der Leitung von Prof. Potthoff konzipiert, umgesetzt und evaluiert, die übrigen Forschungskollegen hatten nach Abschluss der anderen Projekte das SCHIFF verlassen.

Meine Aufgabe in den beiden Forschungsprojekten ADAPT/OCEAN und KOOPERATIONSMANAGEMENT bestand darin, für die projektbeteiligten Unternehmen Lernangebote zu entwickeln, die dem Inhalt und der Ausgestaltung nach dazu geeignet waren, die in dem Vorgängerprojekt KONVER-UP[27] identifizierten Wissensdefizite bzgl. betrieblicher Konversion zu verringern. Für diese Aufgabe wurde ich ausgewählt, weil ich vor meiner Anstellung am Institut für Friedenswissenschaften acht Jahre als Beraterin und Trainerin für Organisationsentwicklung und Projektmanagement tätig war und die entsprechende Kompetenz für diese Aufgabe mitbrachte. Während der

[27] Der Aufbau, die Methodik und die Ergebnisse der Projekte sind in Abschlußberichten festgehalten. Vgl. Schott/ Thoumine, 1999; 2000.

Projektlaufzeit bin ich in den Unternehmen A bis E in der Rolle der begleitenden Wissenschaftlerin aus dem SCHIFF [28]aufgetreten.

Das von mir angebotene Spektrum der Lernangebote ging über *Führungskräftecoaching, Lernen am Arbeitsplatz, Einrichtung von Lernzirkeln, Beratung bei der Konzeption des Veränderungsprozesses hin zu internen und externen Trainings*. Der Hauptschwerpunkt der von den Unternehmen gewählten Instrumente lag bei den externen Trainings, wie es in der folgenden Darstellung der Fallstudien noch deutlich wird.

Für die internen und externen Trainings entwickelte ich die jeweiligen Konzepte, Methoden und Materialien unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen von Rüstungskultur[29] in den Unternehmen und stimmte sie mit den externen Trainerinnen und Trainern ab, die sie umsetzten. Die externen Trainerinnen und Trainern waren nicht Mitglieder des Forschungsteams, sondern Experten, die ihre Dienstleistungen auf dem freien Weiterbildungsmarkt anboten, dadurch sollte die Professionalität[30] der Trainings gewährleistet und für die Unternehmen erkennbar werden.

Im Verlauf der Umsetzungsphase der Projekte war ich als Beobachterin[31] bei allen externen Trainings anwesend, nicht jedoch bei den internen Workshops und Coachings. In diesen Fällen habe ich im Anschluss Teilnehmer und Trainer interviewt, um deren Eindrücke von den Inhalten und deren Wirkung zu erfragen.

Um die Wirkung der durchgeführten Qualifizierungen zu evaluieren, habe ich gemeinsam mit zwei Kolleginnen die Interviews und schriftlichen Befragungen durchgeführt und ausgewertet, die nun einen Teil der Datengrundlage für diese Arbeit darstellen.

Der Kontakt zu den Unternehmensmitgliedern war vertrauensvoll, aber nicht übermäßig eng. Ich habe die externen Trainerinnen und Trainer neben dem o. g. Grund auch deshalb eingesetzt, um nicht selbst zu einer wichtigen Bezugsperson für die Lernenden zu werden, sondern beobachtend im Hintergrund bleiben zu können. Auf diese Weise wollte ich die für neue Erkenntnisse nötige Distanz zum Feld aufrechterhalten. *Flick* spricht in diesem Zusammenhang von einer Dialektik der Fremdheit und Vertrautheit mit dem Feld.[32]

---

[28] Schleswig-Holsteinisches Institut für Friedenswissenschaften

[29] Im Projekt KONVER-UP wurde von den Kolleginnen und Kollegen herausgearbeitet, dass spezifische Qualitäten der Unternehmenskultur in Rüstungsunternehmen einem fundamentalen Wandel entgegenstehen. Diese Forschungsergebnisse bildeten die theoretische Basis für die Konzeption der Lernangebote, um mögliche Barrieren, so weit es ging, zu minimieren.

[30]Dieser Schritt erschien notwendig, weil die Unternehmensführungen sich das Feedback und die Empfehlungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des SCHIFF zwar anhörten, ihnen aber Praxisferne unterstellten. Um die Seminare nicht dem Vorwurf der Theorielastigkeit auszusetzen, habe ich Trainerinnen und Trainer engagiert, die nachweislich lange Erfahrungen im Trainergeschäft hatten. Zwei von ihnen wurden von den Unternehmen selbst empfohlen.

[31] Kahle, 1999, S. 113 verweist darauf, dass sich Lernprozesse nicht direkt beobachten lassen, sondern nur durch einen teilnehmenden Beobachter erschliessen lassen.

[32] Vgl. Flick, 1991, S. 154 ff.

Die Rolle aller Forschungsteammitglieder war in den drei Konversionsprojekten KONVER-UP, ADAPT/OCEAN und KOOPERATIONSMANAGEMENT facettenreich. Das SCHIFF sollte alle drei Projekte wissenschaftlich begleiten, um die laufenden Projekte kontinuierlich zu unterstützen und grundlegende Erkenntnisse für zukünftige Konversionsprojekte zu gewinnen. Die Hauptaufgabe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des SCHIFF bestand in der Beobachtung der Unternehmen, der Reflexion und der Rückkopplung der gewonnenen Erkenntnisse in die Unternehmen, um auf diese Weise die laufende Prozesse positiv zu beeinflussen.

Gleichzeitig blieb es den Unternehmen frei gestellt, dieses Feedback zu hören und Konsequenzen daraus zu ziehen. Sowohl das wissenschaftliche Feedback als auch die von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entwickelten Instrumente und Methoden waren Angebote, die genutzt oder abgelehnt werden konnten. So gesehen war die Beobachtung in den Projekten immer mit Rückmeldung verbunden, und Schlussfolgerungen wurden den Unternehmen schon während der Projektlaufzeit offen gelegt. Ein Bild machte in den Forschungsteams die Runde, wenn die eigene Rolle beschrieben werden sollte: *„ Wir sind die Hofnarren der Konversionsunternehmen, wir dürfen alles sagen, aber der König und seine Minister entscheiden, ob sie aus dem Gehörten Konsequenzen ziehen wollen.“*

In diesem Sinne war ich als Wissenschaftlerin begleitend für die Unternehmen tätig, die ich in den Fallstudien A-E untersuche.

Im Gegensatz zu meiner Rolle als begleitende Wissenschaftlerin in den Unternehmen A-E arbeitete ich im Unternehmen F als externe Beraterin und Trainerin. Über meinen Arbeitsauftrag hinaus ist es mir im Unternehmen F gestattet worden, schriftliche und mündliche Befragungen hinsichtlich der von mir entwickelten Thesen durchzuführen. Die Befragungen führte ich im Unternehmen F durch, um bestimmte Aspekte bzgl. der Beauftragung von Lernträgern, die erst im Verlauf der vorliegenden Untersuchung auftraten, in ersten Ansätzen zu beleuchten, ohne eine zweite empirische Untersuchung zu beginnen. Auf Grund meiner stärkeren Verstrickung mit den Akteuren habe ich das Unternehmen F nicht als Fallstudie für diese Arbeit genutzt, weil nicht auszuschließen ist, dass die Interviewpartner ihre Aussagen vor dem Hintergrund trafen, dass diese auch als Qualitätsurteil für meine Arbeit als Trainerin beurteilt würden und sie mir nicht schaden wollten.

1.4.2 ERHEBUNGSMETHODIK

Als Fallstudien dienten mir fünf Unternehmen aus Schleswig-Holstein, die Fördermittel zur Unterstützung von Konversionsprozessen erhalten haben. Da die Fördermittelgeber die Zusage dieser Mittel davon abhängig machten, dass sich die Unternehmen durch das Schleswig-Holsteinische Institut für Friedenswissenschaften (SCHIFF) begleiten ließen,

existiert eine Fülle von Daten, die als Grundlage zur Analyse der organisationalen Lernprozesse dienen können.

Schon während der Projekte unterlagen die erhobenen Daten strengen Geheimhaltungsvorschriften: zum einen, weil von Seiten der Unternehmen die Befürchtung bestand, dass ihnen wirtschaftlicher Schaden aus der frühzeitigen Veröffentlichung ihrer Pläne erwächst, und zum anderen, weil diese Organisationen seitens ihrer militärischen Auftraggeber strengen Sicherheitsvorschriften unterliegen, damit keine Produktionsdaten nach außen dringen können, die Rückschlüsse auf die Ausrüstung und Wehrkraft der Bundeswehr zulassen. Deshalb werden die Unternehmen anonymisiert dargestellt und nur Daten verwendet, die nach Prüfung durch die Projektbeteiligten in die Abschlussberichte eingeflossen sind. Darüber hinaus habe ich durch die teilnehmenden Beobachtungen über mehrere Jahre hinweg Kenntnisse von den Unternehmen, die nicht schriftlich festgehalten wurden, die aber mein Bild dieser Unternehmen mit prägen. Ich werde mich darum bemühen, dies so weit es mir bewusst ist, offen zu legen.

Die geschilderten Fälle beruhen auf Material, das im Rahmen von insgesamt drei unterschiedlichen Projekten (KONVER-UP, ADAPT/OCEAN, KOOPMANAGEMENT[33]) in der Zeit von 1996 bis 12/2001 erhoben worden ist. Kontinuierlicher Kontakt meinerseits zu den Firmen bestand in der Zeit vom 2/1997 bis 9/2000, da in diesem Zeitraum die Qualifizierungsmodule entwickelt und umgesetzt wurden, die die Unternehmen bei ihren Konversionsprozessen befördern sollten. Nach Beendigung der Projekte hatte ich gelegentlichen telefonischen Kontakt mit Vertretern der Unternehmen, die mich über die Entwicklungen ihrer Firma ins Bild setzten.

Zur Erstellung der Fallstudien diente ein methodisches Set aus:

- Dokumentenanalyse,
- schriftliche Belegschaftsbefragung,
- teilnehmender Beobachtung
- schriftlichen Teilnehmerbefragungen
- und leitfadengestützten, qualitativen Interviews mit Experten und Teilnehmern der Qualifizierungen.

Ich folge an dieser Stelle dem Ansatz *Blumers*, der die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands aus möglichst vielen Perspektiven empfiehlt:

> (...) Der Prototyp von Inspektion zeigt sich darin, wie wir ein fremdartiges physisches Objekt behandeln; wir nehmen es vielleicht auf, betrachten es von nahem, drehen es um, während wir es betrachten, sehen es aus diesem oder jenem Winkel an, fragen uns, was es wohl sein könnte, treten zurück

[33] Weitere Informationen bietet die homepage: www.schiff.uni-kiel.de

> und befassen uns von neuem im Licht unserer Fragen damit, probieren es aus und testen es auf die eine oder andere Weise (...).“[34]

Im Folgenden gebe ich einen Gesamtüberblick über die analysierten Materialien und stelle die einzelnen Methoden des Untersuchungssettings vor:

1.4.2.1 GESAMTÜBERBLICK

Projekt	Methode	Anzahl
ADAPT/OCEAN		
	Antragsunterlagen der projektbeteiligten Unternehmen	5
	Selbstdarstellung der projektbeteiligten Unternehmen	5
	Zeitungsartikel über die projektbeteiligten Unternehmen	28
	Schriftliche Belegschaftsbefragung	504 (1449)
	Schriftliche Befragung aller Seminarteilnehmer vor Beginn der Seminare	53 (53)
	Schriftliche Befragung aller Seminarteilnehmer nach Durchführung der Seminare	32 (53)
	Analyse der Fragebögen der ISG Bonn	39 (53)
	Expertengespräche mit Geschäftsführern und Personalvertretern der projektbeteiligten Unternehmen	9
	Qualitative Interviews mit Seminarteilnehmern direkt im Anschluss an die Seminare	15
	Qualitative Interviews mit den Seminarteilnehmern sechs Monate nach den Seminaren	12
Kooperationsmanagement		
	Schriftliche Befragung der Teilnehmer vor den Seminaren	12 (12)
	Schriftliche Befragung der Teilnehmer nach den Seminaren	12 (12)
Kontrollgruppe F		
	Schriftliche Befragung der Teilnehmer	14
	Schriftliche Befragung der Teilnehmer	16

Tabelle 1: Gesamtüberblick zur Datenbasis

1.4.2.2 ANTRAGSUNTERLAGEN, INTERNE DOKUMENTE DER UNTERNEHMEN UND ZEITUNGSARTIKEL

Alle Unternehmen, die Fördermittel für ihr Konversionsprojekt beantragen wollten, mussten das geplante zivile Projekt in Form einer Kurzbeschreibung bei den entscheidenden Ministerien einreichen. Diese schriftlichen Antragsunterlagen sind mir für meine Analyse zur Verfügung gestellt worden.

[34] Blumer, 1979, S. 58.

Darüber hinaus habe ich alle Artikel gesammelt und gesichtet, die in der lokalen Zeitung „Kieler Nachrichten“ in dem Zeitraum von 1996-12/2001 über die projektbeteiligten Unternehmen veröffentlicht wurden. Besonderes Augenmerk legte ich auf Informationen über die Unternehmensentwicklung, das Marketing für die neu entwickelten zivilen Güter und Berichte zum Verlauf der Konversionsprozesse.

1.4.2.3 SCHRIFTLICHE BELEGSCHAFTSBEFRAGUNGEN (PROJEKT ADAPT/OCEAN)

Im Rahmen des Projektes KONVER UP wurden zwei schriftliche Belegschaftsbefragungen durchgeführt, die erste im Frühjahr 1996 und die zweite im Mai/Juni 1997. An der **zweiten** schriftlichen Befragung der Belegschaft konnte ich mich mit eigenen Fragen zum Qualifizierungsbedarf und zu potenziellen Lernträgern der Organisation beteiligen.

Die Fragebögen wurden in Rückkopplung mit den Unternehmen erarbeitet und enthielten Fragen zur Beschäftigungsstruktur, zu den Einstellungen der Beschäftigten, zur Notwendigkeit von Konversion, zu den Erwartungen an den betrieblichen Konversionsprozess, zu Qualifizierungsbedarfen im Zusammenhang mit dem Prozess und zur Transparenz hinsichtlich des Prozesses.

Von den 1449 verteilten Fragebögen erhielten wir 504 (ca. 35%) zurück. Da die Daten in unterschiedlichen Rüstungsunternehmen zeitgleich erfasst wurden, können generalisierende Aussagen getroffen werden. Die Auswertung der Belegschaftsbefragung erfolgte durch einen Kollegen aus dem Forschungsteam KONVER-UP mittels SPSS.

1.4.2.4 SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG ALLER SEMINARTEILNEHMER (PROJEKT ADAPT/OCEAN)

Vor und nach den Seminaren, die im Rahmen des Projektes ADAPT entwickelt und umgesetzt wurden, erfolgte eine standardisierte schriftliche Befragung der 53 Seminarteilnehmer.

Die erste Befragung (Rücklaufquote 100%), die zeitlich unmittelbar vor den Seminaren stattfand, sollte den *Informationsstand zu den Qualifizierungen im Zusammenhang mit den Konversionsprozessen, die Motivation, die Erwartungen und Bedenken der Teilnehmer* erfassen. Die Ergebnisse der Befragung ließen zum einen Rückschlüsse auf den innerbetrieblichen Informationstransfer zu und flossen zum anderen konkret in die Seminargestaltung ein, indem die Trainerinnen geäußerte Befürchtungen zu Beginn der Seminare aufgreifen und mit den Akteuren diskutieren konnten.

Bei der zweiten schriftlichen Befragung der Seminarteilnehmer, die nach Abschluss der Seminare im Oktober 1998 durchgeführt wurde, standen diesmal die *Zufriedenheit mit den Seminaren, die Umsetzungserfolge der Teilnehmer, Ideen zur Verbesserung der innerbetrieblichen Informationspolitik zu organisationalen Veränderungen, die Motivation der Teilnehmer und Ideen* zur weiteren Unterstützung des laufenden Konversionsprozesses im Vordergrund. Die Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen wurden den

Teilnehmern zugesandt. Von den angeschriebenen 53 Personen antworteten 32 (Rücklaufquote 60,4%).

Die Methode der schriftlichen Befragung wurde eingesetzt, um den Teilnehmern die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Meinung in anderer Form als einem Interview zu äußern, da nicht für alle Personen eine Interviewsituation geeignet ist, um ihre Standpunkte offen zu äußern. Ebenso wie bei den mündlichen Befragungen wurden die Themenschwerpunkte für die Befragung im Forschungsteam gemeinsam entwickelt. Sie orientierten sich an den Evaluationskriterien für das Projekt.

Für die vorliegende Arbeit habe ich die Themenblöcke ausgewertet, die mit den Forschungsfragen dieser Dissertation in Zusammenhang stehen.

1.4.2.5 EVALUATION DURCH DIE ISG BONN (PROJEKT ADAPT/OCEAN)

Darüber hinaus haben 39 Seminarteilnehmer den Fragebogen der mit der externen Evaluation des Projektes durch die EU beauftragten ISG (Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH) aus Bonn beantwortet. Diese Befragungsunterlagen wertete ich vor der Absendung nach Bonn aus, um die von mir ermittelten Ergebnisse zu überprüfen.

1.4.2.6 EXPERTENGESPRÄCHE (PROJEKT ADAPT/OCEAN)

Zu Beginn des Qualifizierungsprojektes ADAPT/OCEAN (April 1997) habe ich neun leitfadengestützte Expertengespräche von zwei bis drei Stunden Dauer mit Vertretern der Geschäftsführung und der Personalvertretung der beteiligten Unternehmen durchgeführt. Diese Expertengespräche dienten der Informationserhebung:

- In Bezug auf die gewünschten Rahmenbedingungen der Qualifizierungen wie z.B. Dauer, Ort, Kosten und Methoden.
- Zu den gewünschten Themen.
- Zum bisherigen Umgang mit Qualifizierungen, etwa den bisher geschulten Themen, den Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildung stattgefunden haben, und vor allem der Umsetzung von neuem Wissen in der Organisation.
- Zu den persönlichen Einstellungen und Erfahrungen der Befragten zum Thema Lernen, insbesondere zu extrafunktionalen[35] Weiterbildungsangeboten.

Die Expertengespräche wurden mit dieser Zielgruppe geführt, da die genannten betrieblichen Akteure auf Grund ihrer betrieblichen Funktionen die Abläufe, Strukturen und die herrschende Unternehmenskultur detailliert beschreiben und daraus Vorschläge zur

[35]Extrafunktionale Qualifizierungen zielen auf verhaltensverändernde Aspekte ab, so z. B. Kommunikationstrainings, Führungstrainings etc. Im Gegensatz dazu stehen funktionale Qualifizierungen wie z. B. das Erlernen bestimmter Computerprogramme, Aluschweißen, usw.

Gestaltung von Lernprozessen ableiten konnten. Bezogen auf die forschungsleitenden Fragestellungen waren diese Personen ausgewählte Experten, die für das konkrete Forschungsinteresse relevante Informationen gaben.

Die Ergebnisse der Befragung wurden den Akteuren in einem dreistündigen Workshop zurückgekoppelt, um die Möglichkeit der Korrektur und Vertiefung einzuräumen.

Über die eigentliche Informationserhebung hinaus dienten die Expertengespräche der Kontaktaufnahme seitens der Forscherin mit relevanten Akteuren der untersuchten Konversionsprozesse.

1.4.2.7 QUALITATIVE INTERVIEWS MIT AUSGEWÄHLTEN TEILNEHMERN (PROJEKT ADAPT/OCEAN)

Um die Ergebnisse der schriftlichen Teilnehmerbefragungen zu verdichten, wurden zwei Befragungsrunden durchgeführt, die auf leitfadengestützten Intensivinterviews[36] basierten. Diese Methode wählte ich, weil dadurch der persönliche Kontakt zu den Befragten hergestellt werden konnte.

Die Interviews wurden anhand eines standardisierten Leitfadens geführt, wodurch ich den Spielraum hatte, Fragen umzuformulieren, anders anzuordnen und Nachfragen zu stellen bzw. zu beantworten.[37] Die befragten Personen hatten Gelegenheit, Äußerungen in einer von ihnen gewählten Form zu machen, welche die erfragten Informationen enthielten. Zudem konnten die Interviewpartner den Kontext, die Inhalte und den Umfang ihrer Antworten weitestgehend selbst bestimmen.

Die ersten Interviews führten meine Kolleginnen und ich direkt im Anschluss an die durchgeführten Seminare. Die Befragten konnten sich freiwillig melden, einzige Bedingung unsererseits war, dass jedes im Seminar vertretene Unternehmen auch von einem Ansprechpartner repräsentiert wurde. Insgesamt haben wir auf diese Weise 15 Interviews von durchschnittlich anderthalb Stunden geführt. Die jeweiligen Antworten haben wir während des Interviews schriftlich festgehalten, wobei wir entweder Stichworte oder wörtliche Zitate zu den jeweiligen Fragen notierten.

Sechs Monate nach Abschluss der Seminare (August/September 1998) fanden Interviews mit 12 weiteren Personen aus der o. g. Zielgruppe statt, die per Zufallsstichprobe aus dem Gesamtsampler der Teilnehmer ermittelt wurden, wobei ich auch hier wieder darauf achtete, dass jedes Unternehmen vertreten war. Um dies zu erreichen, sortierte ich die Namen aller Seminarteilnehmer nach Betriebszugehörigkeit und loste pro Unternehmen zwei Namen aus. Auch diesen zweistündigen Interviews lagen Leitfäden zu Grunde.

---

[36] Vgl. Lamnek, 1995, Bd. II, S. 57 ff.

[37] Vgl. Friedrichs, 1980, S. 224.

1.4.2.8 SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG DER TEILNEHMER (PROJEKT KOOPERATIONSMANAGEMENT)

Im Rahmen des Projektes KOOPERATIONSMANAGEMENT befragte ich die 12 Seminarteilnehmer schriftlich zu den Aspekten:

- Auswahl von Lernträgern,
- Information zur Seminarteilnahme,
- Erwartungen, Bedenken,
- Vereinbarungen zum Wissenstransfer in die Organisation
- und Planung von Lernprozessen im eigenen Unternehmen.

Die Befragungen fanden im September 1999 und Januar 2000 statt.

1.4.2.9 SCHRIFTLICHE BEFRAGUNGEN DER KONTROLLGRUPPE IN UNTERNEHMEN F

Zur genaueren Abklärung der Erkenntnisse, die ich aus den fünf Fallstudien gewonnen habe, führte ich in einem weiteren Unternehmen zwei schriftliche Befragungen (September/November 2001) mit zwei unterschiedlichen Gruppen von Seminarteilnehmern durch. Ziel war es, zu erfahren, wie die Beauftragung von Individuen als Lernträger für die Organisation gestaltet wird.

Das Unternehmen F ist ebenfalls ein mittelständisches Unternehmen aus Schleswig-Holstein, das sowohl militärische als auch zivile Güter produziert und den Anteil der zivilen Produktion ausweiten will. Im Gegensatz zu den Unternehmen A-E hat dieses Unternehmen nicht an den Projekten zu Konversion teilgenommen.

1.4.3 INTERPRETATIONSMETHODIK

Da dieses Dissertationsprojekt erst nach Abschluss der Konversionsprojekte konkretisiert wurde, durchliefen die gewonnenen Daten eine doppelte Analyse. Dieses Vorgehen wurde notwendig, weil die Leitfäden für die schriftlichen und mündlichen Befragungen auf den Forschungsfragen der Projekte ADAPT/OCEAN und KOOPERATIONSMANAGEMENT basieren. Diese Forschungsfragen sind in hohem Maße deckungsgleich mit den Forschungsfragen dieser Arbeit, aber nicht hundertprozentig. Im Wesentlichen liegt der Unterschied zwischen den beiden Fragenkatalogen in den Teilen, die sich auf die Gestaltung und konkrete Umsetzung der Seminare bezieht. Die gewonnenen Daten zu diesen Aspekten habe ich in der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt gelassen. Zur Erstellung der Fallstudien dieser Arbeit habe ich alle gewonnenen Daten vor dem Hintergrund meiner Forschungsfragen neu ausgewertet.

Bei den *Antragsunterlagen , den internen Dokumenten und den Zeitungsartikeln* wurde das jeweils komplette Dokument nach Aussagen hinsichtlich der Projektziele und nach Daten zur Belegschaftsgröße, zum Umsatz etc. durchsucht und in Zitaten und Tabellen festgehalten. Hier orientierte ich mich vor allen Dingen an den Erfolgskriterien, die von den Akteuren selbst definiert wurden und auf die ich später noch näher eingehen werde.

Die Ergebnisse der *schriftlichen Belegschaftsbefragungen* flossen in Form von quantitativen Elementen in die Untersuchung ein, ebenso die Ergebnisse der externen Evaluation und der schriftlichen standardisierten Befragungen zu den Seminaren.

Die *Expertengespräche und qualitativen Interviews* wurden in Anlehnung an *Mühlfelds*[38] mehrstufiges Verfahren zur Textinterpretation ausgewertet. Da im Zentrum dieser Untersuchung die Nachzeichnung der konkreten Maßnahmen steht, die die einzelnen Unternehmen zum Wissenserwerb vollzogen haben, ist eine Interpretationsmethodik hilfreich, die sich zwischen der quantitativen und qualitativen Auswertung von Daten bewegt. Es ging dabei um die manifesten Kommunikationsinhalte und nicht um die Erfassung von Tiefenstrukturen in den Interviews. Deshalb wurden andere Techniken wie beispielsweise die objektive Hermeneutik nach *Oevermann*[39] für diese Arbeit nicht als zielführend angesehen.

[38] Mühlfeld, 1981, S. 336.

[39] Oevermann, u.a. 1979.

2 KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN DER ARBEIT

Das folgende Kapitel besteht aus vier Teilen. Im **ersten Teil** werden zunächst die Grundlagen des systemischen Organisationsbegriffs von *Bateson* erarbeitet. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen der Charakterisierung von Unternehmen als Systeme handelnder Personen in der Tradition *Batesons.*[40] Im Anschluss daran, werden die Merkmale sozialer Systeme näher erläutert und anhand von Handlungsfeldern zur Organisationsentwicklung der Kontext beschrieben, in dem „Organisationslernen" als Veränderungsaktivität einzuordnen ist.

Der **zweite Teil** des Kapitels vertieft die Frage nach der Möglichkeit zur Veränderung von Organisationen. Basierend auf einer kurzen Erläuterung der wichtigsten Modelle, wird der Fokus auf die Akteure von Veränderung sowie deren Verhalten in Veränderungsprozessen gerichtet. Dieser Teil des Kapitels endet mit einer Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die untersuchten Prozesse betrieblicher Konversion als organisationale Veränderungsprozesse.

Im **dritten Teil** des Kapitels wird der Begriff „Organisationales Lernen" hergeleitet. Zunächst gehe ich dabei auf die Grundlagen individuellen Lernens ein, da sich zum einen die Vorstellungen des Organisationslernens zu Beginn der Forschungen in diesem Bereich stark an den Konzepten zum individuellen Lernen orientierten. Zum anderen wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Organisationen nur mit Hilfe von Individuen lernen, so dass die Grundannahmen hinsichtlich menschlichen Lernverhaltens hilfreich bei der angestrebten Modellbildung sind.

Aufbauend auf den Konzepten zum Lernverhalten von Menschen, wird ein Überblick über die vier wichtigsten Forschungslinien zum organisationalen Lernen gegeben, um zu verdeutlichen, wo die vorliegende Arbeit aus der Perspektive des Theoriebildungsprozesses einzuordnen ist. Der dritte Teil des Kapitels endet mit der Auswahl der Konzepte zum organisationalen Lernen, die für diese Untersuchung wertvolles Material bieten.

Im **vierten Teil** des Kapitels werden die vier ausgewählten Konzepte zum organisationalen Lernen tiefergehend analysiert. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, um deutlich zu machen, wo es Übereinstimmung hinsichtlich bestimmter Aspekte organisationalen Lernens gibt und in welchen Fragen es zu abweichenden Vorstellungen kommt. Insbesondere die Annahmen hinsichtlich des Verhaltens von Menschen in organisationalen Lernprozessen stehen im Zentrum der Betrachtung, da in diesem Punkt das Modell, das für diese Arbeit als zentrales Untersuchungsraster ausgewählt wurde (wird in Kapitel 3 ausführlich dargestellt), zu wenig bietet und ergänzt werden muss.

---

[40] Ruesch/Bateson, 1995.

2.1 UNTERNEHMEN ALS SOZIALE SYSTEME

Da der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf dem Zusammenspiel von Individuen als Lernende und dem Lernverhalten von Organisationen liegt, orientiert sich auch der zugrundeliegende Organisationsbegriff an dem Handeln von Personen.

Der Organisationsbegriff dieser Arbeit fußt auf der Vorstellung *Batesons*, dass Organisationen als Systeme handelnder Personen zu beschreiben sind.

Damit ist *Bateson* zunächst einmal den Wissenschaftlern zuzuordnen, die Organisationen prinzipiell als Systeme auffassen. Ohne tiefer auf die historische Entwicklung[41] des Systembegriffs eingehen zu wollen, sei im Folgenden kurz skizziert, weshalb der Ansatz von *Bateson* für diese Untersuchung den geeigneten Bezugsrahmen darstellt.

Die Merkmale sozialer Systeme in der Tradition *Batesons* lassen sich wie folgt beschreiben:

Personen sind Elemente sozialer Systeme

Ein System besteht aus Personen. Die Frage der Zugehörigkeit zu einem System hängt allerdings von der Perspektive des Betrachters ab. Ein System im Sinne *Batesons* kann eine Familie sein, es kann eine Arbeitsgruppe innerhalb eines Unternehmens sein ebenso wie das Unternehmen selbst. Die Grenzen sind fließend und orientieren sich unter anderem an der Notwendigkeit der Zugehörigkeitsklärung, also ob beispielsweise ein Beratungsbedarf besteht.

In der vorliegenden Untersuchung sind sowohl die Unternehmensangehörigen als auch die Wissenschaftler des SCHIFF, sowie die Vertreter der Ministerien in jeweils wechselnden Konstellationen als Elemente der analysierten sozialen Systeme zu beschreiben.

Menschen bilden sich einen eigenen Begriff von Wirklichkeit

Bateson vertritt die Annahme, dass Menschen sich ein Bild von der Wirklichkeit machen und danach handeln. Dabei folgen sie eigenen Zielen und Interessen, die nicht mit denen des Gesamtsystems übereinstimmen müssen aber dies durchaus auch können. Sie beobachten und interpretieren ihre Umwelt und ziehen Rückschlüsse bzgl. ihres eigenen Verhaltens. D.h. Menschen handeln als Subjekt, sie können sich entscheiden etwas zu tun oder zu lassen, in jedem Fall wird das System dadurch beeinflusst.

---

[41] Man geht von einer Entwicklungslinie aus: von der Kybernetik I, die Systeme noch als von Außen beobachtbare und steuerbare Einheiten beschreibt, hin zur Kybernetik II, die Systeme als sich selbst beobachtende, zielgebende und zielverfolgende Systeme definiert. Vgl. Kummer, 2000, S. 15 ff.

Im weiteren Verlauf dieser Untersuchung wird dieser Aspekt bedeutsam, denn die ausgewählten Konzepte zum organisationalen Lernen, die den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bilden, basieren alle auf der Annahme, dass Menschen in der Lage sind zu handeln und dadurch das System zu beeinflussen. Menschen entscheiden sich dafür etwas Neues zu lernen, das neue Wissen der Organisation zur Verfügung zu stellen und dadurch zur Weiterentwicklung der Organisation beizutragen. Oder sie tun dies bewusst nicht und beeinflussen den angestrebten Veränderungsprozess negativ.

Regeln bestimmen das Verhalten von Menschen in sozialen Systemen

Bateson geht davon aus, dass formelle und informelle Regeln des Systems handlungsleitend für die Systemmitglieder sind. Dieser Aspekt wird insbesondere von *Argyris/Schön*, *Senge* und *Probst/Büchel* im Hinblick auf organisationales Lernen vertiefend aufgegriffen. Organisationales Lernen zielt auf die Veränderung der handlungsleitenden Regeln einer Organisation ab, um auf diese Weise Verhaltensveränderungen aller Systemmitglieder zu erreichen. Im Verlauf der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass die informellen und formellen Regeln einer Organisation die Entscheidungsfreiheit der einzelnen Systemmitglieder beeinflussen und einschränken.

Regelkreise in sozialen Systemen entstehen aus wiederkehrenden Verhaltensmustern

In Anlehnung an die ursprünglich technischen Bilder der Kybernetik I und II, die z.B. durch Bilder wie den Regelungsmechanismus eines Thermostats und einer Heizung[42] illustriert werden, formuliert *Bateson* ebenfalls Regelkreise für soziale Systeme. Die einzelnen Personen innerhalb sozialer Systeme beeinflussen sich gegenseitig, die daraus entstehenden wiederkehrenden Verhaltensmuster sind seiner Ansicht nach mit den Regelkreisen in technischen und biologischen Systemen vergleichbar. Der Unterschied zu technischen und biologischen Regelkreisen wird darin gesehen, dass die Rückkopplungen in sozialen Systemen auf Deutungen der handelnden Personen fußen und keiner Gesetzmäßigkeit folgen. Damit ist die Chance gegeben, etwas am System zu verändern, indem die Akteure auf die Folgen ihrer Wirklichkeitsdeutungen aufmerksam gemacht werden und sich sowohl für eine Verhaltensveränderung als auch für eine Umdeutung entscheiden können.

Das Lernen von Organisationen ist darauf angewiesen, dass Organisationsmitglieder ihr Verhalten bewusst verändern und dadurch auch die geltenden Regeln der Organisation nachhaltig beeinflussen. Organisationales Lernen zielt in bestimmten Fällen darauf ab, dass alte Regelkreise durchbrochen und durch neue ersetzt werden.

---

[42] Bertalanffy, 1970, S. 117.

Soziale Systeme werden durch ihre Umwelt beeinflusst

Im Rückgriff auf die Annahmen der Kybernetik I geht *Bateson* davon aus, dass soziale Systeme auf Umwelteinflüsse reagieren. Gibt das soziale System den Impulsen der Systemumwelt eine bestimmte Bedeutung, werden beispielsweise die zurückgehenden Rüstungsaufträge als existenziell bedrohlich interpretiert, dann kommt es zu Wirkungen innerhalb des Systems. Es hängt aber, wie im Verlauf der vorliegenden Untersuchung noch zu sehen sein wird, von dem System ab, welche Wirkungen diese Außeneinflüsse haben und dass es von den Selektionskriterien des Systems abhängt, welche Signale überhaupt wahrgenommen werden. Besonders der Aspekt der Wahrnehmung von Umwelteinflüssen und die Interpretation durch das System macht den Ansatz von *Bateson* interessant für die Untersuchung des Lernverhaltens von Organisationen.

Entwicklung sozialer Systeme

Durch die Veränderung von Strukturen, Regeln und dem Verhalten von Personen entwickeln sich, laut *Bateson*, soziale Systeme. Organisationales Lernen kann als die bewusste Inszenierung eines solchen Entwicklungsprozesses gesehen werden.

Aus den geschilderten Grundannahmen von *Bateson* lässt sich ableiten, dass bei der Veränderung von sozialen Systemen immer das Gesamtsystem beobachtet und berücksichtigt werden muss, weil die Reaktionen auf Interventionen schwer vorhersagbar sind. Einfache Ursache-Wirkungs-Ketten sind nicht zu realisieren. Auch dieses Merkmal ist bedeutsam für die Untersuchung von organisationalen Lernprozessen.

In Abgrenzung zu anderen systemtheoretischen Ansätzen verweist *Bateson*[43] darauf, dass die Elemente eines sozialen Systems nicht einzelne Kommunikationsereignisse[44] oder andere Faktoren sind, sondern handelnde Menschen. Er definiert die Personen der jeweiligen Systeme als Systemelemente. Entscheidend dabei ist für ihn, dass diese Menschen sich ein Bild von der Wirklichkeit machen[45] und ihr dadurch eine handlungsrelevante[46] Bedeutung geben. Um dies zu verdeutlichen bedient er sich einer Metapher, wenn er sagt: „ (...) die Karte ist nicht das Territorium, und ihr Name ist nicht die bekannte Sache.“ *Bateson* geht davon aus, dass durch Nachdenken, Wahrnehmen oder dem Sprechen darüber ein Prozess der Codierung vollzogen wird, der zwischen dem beschriebenen Gegenstand und dem Bericht vermittelt.

---

[43] Ruesch/Bateson, 1995.

[44] Für Luhmann sind einzelne Kommunikationsereignisse und nicht Personen Elemente eines Systems; Luhmann, 1984, S. 240.

[45] Bateson, 1983, S. 386.

[46] Bateson, 1995, S. 40.

Ein weiteres zentrales Element des systemtheoretischen Verständnisses von *Bateson* ist die Annahme, dass soziale Systeme sozialen Regeln folgen, die bestimmen, was Personen innerhalb des Systems tun dürfen und was nicht.[47] Diese beiden Elemente, die Wirklichkeitskonstruktionen und die Systemregeln bilden laut *Bateson* Regelkreise[48], die sich gegenseitig beeinflussen und somit das Handeln der zu dem System gehörenden Personen.

König/Volmer leiten aus den beschriebenen Merkmalen sechs Ansatzpunkte zur Lösung von Problemen aus systemischer Sicht ab:

> Veränderung in Bezug auf die Personen des sozialen Systems
>
> Veränderung der subjektiven Deutungen
>
> Veränderung der sozialen Regeln
>
> Veränderung von Interaktionsstrukturen[49]
>
> Veränderung der materiellen Systemumwelt oder der Systemgrenze zu anderen Systemen in der Umwelt
>
> Veränderung hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungsrichtung oder Entwicklungsgeschwindigkeit.[50]

Sowohl die von *Bateson* definierten Merkmale sozialer Systeme als auch die möglichen Ansatzpunkte zur Problemlösung, wie sie von *König/Volmer* beschrieben werden, machen den systemischen Ansatz von *Bateson* zu einem geeigneten theoretischen Bezugsrahmen für diese Arbeit. Die Betonung des Menschen als handelndes Subjekts, die Einbeziehung von sozialen Regeln und Interaktionsstrukturen entsprechen dem Bild einer Organisation, eines Systems, das Veränderung durch Lernen anstrebt.

Organisationale Lernprozesse, die fundamentalen Wandel auslösen sollen, zielen auf die Veränderung von organisationalen Regeln ebenso wie auf die Veränderung von subjektiven Deutungen der Systemmitglieder ab und sind dabei auf die im System handelnden Personen angewiesen. Die entwicklungsorientierte Veränderung des Systems wird als eine Grundannahme definiert und entspricht somit der Intention organisationaler Lernprozesse.

---

[47] Bateson, 1995, S. 39.

[48] Hier lehnt er sich an technische Begriffe an, die die Frühzeit der Systemtheorie kennzeichnen, da die ersten systemtheoretischen Ansätze aus der Informationstheorie, Kybernetik, Automatentheorie und Regelungstechnik (vgl. Hall/Fagen, 1956) abgeleitet wurden.

[49] Gleichbedeutend mit den oben beschriebenen Regelkreisen.

[50] König/Volmer, 1996, S. 43.

2.2 VERÄNDERUNG

Das angestrebte Ziel der fünf untersuchten Unternehmen war der Vollzug betrieblicher Konversion, wobei nicht eindeutig geklärt werden kann, ob es sich dabei um ein freiwillig gewähltes Ziel handelte. Die nachhaltige organisationale Veränderung im Sinne einer Ausweitung bzw. Neuschaffung von ziviler Produktion zugunsten der Rüstungsproduktion wurde von den Geschäftsführern der Unternehmen als eine vom Markt diktierte Notwendigkeit beschrieben, der man sich beugen müsse, um die Existenz der Organisation abzusichern.[51] Dieses Verständnis wurde auch von den interviewten Belegschaftsmitgliedern zum Ausdruck gebracht. Es ist davon auszugehen, dass keine der untersuchten Organisationen größere Veränderungsschritte angestrebt hätte, wenn der Umsatz im militärischen Geschäft auch zukünftig als sicher einzustufen gewesen wäre. Die Akteure in den Unternehmen erwarteten von der Entwicklung ziviler Produkte den größten Veränderungsimpuls für die Konversionsprozesse. Die parallel stattfindenden Lernaktivitäten wurden als hilfreiche Unterstützung betrachtet. Die Akteure der Konversionsprojekte hatten die Vorstellung, dass eine Organisation lernt, wenn ihre Mitglieder lernen und dass durch das neu erworbene Wissen die angestrebte Veränderung „automatisch“ erfolgen würde.

Ohne den Ergebnissen der empirischen Untersuchung vorzugreifen, kann festgehalten werden, dass die Annahme der Akteure, individuelles Lernen hätte organisationales Lernen und damit gleichermaßen organisationalen Wandel zur Folge, den Verlauf der Konversionsprozesse nachhaltig bestimmte. Im folgenden Abschnitt wird deshalb näher auf die Forschung zur Veränderung von Organisationen eingegangen, um herauszuarbeiten, ob die Ergebnisse der Forschung zu Unternehmenswandel einen solchen Schluss zulassen. Leitend für diese Analyse sind die folgenden Fragen:

- Welche unterschiedlichen Modelle organisationalen Wandels sind zu identifizieren?
- Werden Stufen von Veränderungen unterschieden?
- Welche Konzepte zur Umsetzung von Wandel werden diskutiert?
- Welche Aufgaben fallen Akteuren in Veränderungsprozessen zu?
- Um welche Art von Veränderung handelt es sich bei Konversion?
- Welche Voraussetzungen für konversiven Wandel lassen sich ableiten?

[51] Expertengespräche 1-9.

2.2.1 MODELLE VON VERÄNDERUNG

In der gängigen Literatur zu organisationaler Veränderung werden drei Modellrichtungen unterschieden, die *Türk*[52] wie folgt skizziert:

Entwicklungsmodelle

Vertreter[53] dieser Richtung gehen davon aus, dass sich Organisationen laufend verändern und Lebenszyklen folgen, die sich in Phasen anordnen lassen.

Selektionsmodelle

Hier wird angenommen, dass Organisationsumwelten so komplex sind, dass das Überleben einer Organisation davon abhängt, ob ihre Organisationsmerkmale zur Umwelt passen oder nicht. Die Beharrungskräfte einer Organisation sind laut den Vertretern dieser Forschungslinie zu groß, als dass notwendige Veränderungen vorgenommen werden. Die Umweltanpassung erfolgt zu langsam oder gar nicht, was zur Folge hat, dass die Umwelt bestimmte Populationen von Organisationen ausselektiert.[54]

Lernmodelle

Im Gegensatz dazu gehen die Entwickler von Lernmodellen davon aus, dass Organisationen sich Umweltveränderungen anpassen können, um zu überleben. Die organisationale Lernfähigkeit spielt dabei eine zentrale Rolle.[55]

2.2.1.1 ENTWICKLUNGSMODELLE ALS BEISPIELE FÜR UNGEPLANTEN WANDEL

Im Prinzip verändern sich Organisationen laufend. Zumeist findet die Veränderung ungeplant statt – neue Methoden oder Verfahrensweisen werden eingeführt, interpersonelle Spielregeln modifiziert, Menschen kommen und gehen und verändern darüber die Wissensbasis der Organisation. Hinzu kommt, dass Organisationen Lebenszyklen durchlaufen, wie die Arbeiten von *Greiner*[56] und *Lievegold*[57] plastisch belegen. Die folgende Grafik bildet das Phasenmodell von *Greiner* ab:

---

[52] Vgl. Türk, 1989, S. 58 ff.

[53] Vgl. Greiner, 1972.

[54] Vgl. Hannan/Freeman, 1977.

[55] Vgl. Argyris/Schön, 1978.

[56] Vgl. Greiner, 1972.

[57] Vgl. Lievegold, 1974.

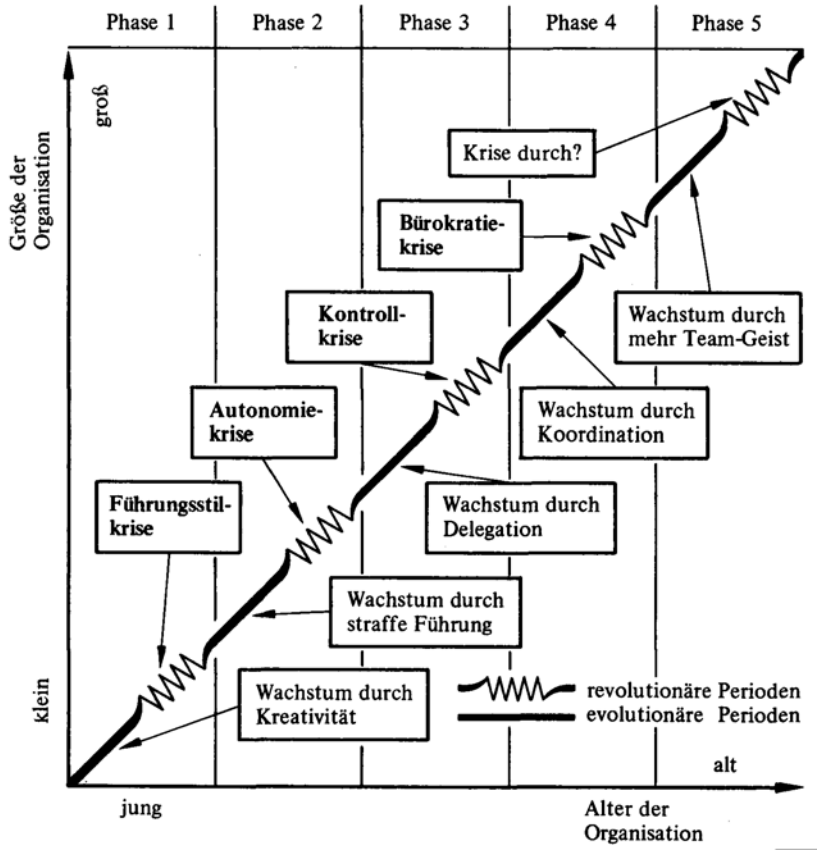

Abbildung 2: Phasenmodell nach Greiner

Greiner geht davon aus, dass diese Lebenszyklen - er unterscheidet fünf Phasen - interne Ursachen haben und in immer gleicher Reihenfolge mit unterschiedlicher Intensität auftreten. Jeder Phasenwechsel ist von einer Krise begleitet, die ihre ureigenen Fragestellungen generiert, die das System bearbeiten muss, um den nächsten Reifegrad zu erreichen. Nur das erfolgreiche Lösen der Krise macht die Organisation für die nächste Entwicklungsstufe fähig.

Lievegold unterscheidet lediglich drei Phasen – die **Pionierphase**, die Phase der **Differenzierung** und die Phase der **Integration**.[58] Im Verlauf dieser drei Phasen tauchen aber ähnlich gelagerte Fragestellungen auf, wie sie von *Greiner* beschrieben worden sind.

Der Übergang von der Pionierphase zur Differenzierungsphase ist gekennzeichnet durch eine Zunahme an Komplexität und die Infragestellung der Autorität des Gründers (des Pioniers). Deshalb wird Arbeit aufgeteilt, Prozesse werden vereinfacht, Routinen zur Entlastung herausgebildet, mehrere Führungsebenen eingezogen. Die Organisation differenziert sich aus und gibt sich standardisierte Regeln, die zunächst echte Entlastung schaffen, weil sie für Klarheit und Transparenz sorgen.

Dann aber erfolgt der Übergang von der zweiten in die dritte Phase. Er ist durch Gefühle der Überbürokratisierung geprägt. Regeln werden als einengend und kreativitätshemmend

[58] Lievegold, 1974, S. 44 ff.

erlebt, es kommt zu Konflikten zwischen Subsystemen der Organisation, die Motivation sinkt, die Abstimmung von Aktionen ist eher mangelhaft. Vor diesem Hintergrund rücken Fragen nach dem Umgang miteinander in den Mittelpunkt, nicht Technik oder Struktur, sondern die Gestaltung der Beziehungen sind in der letzten Phase von Bedeutung.

Während *Greiner* sein Modell mit einer „?-Phase“ offen lässt und damit andeutet, dass zum Zeitpunkt der Modellentwicklung noch nicht absehbar war, wie sich Organisationen in wandelnden Umwelten weiterentwickeln, provoziert *Lievegold* mit der Benennung eines Endes die Erweiterung seines Modells geradezu. Hier sei nur auf die Arbeiten von *Prahalad* und *Hamel*[59] verwiesen, die im Rahmen ihrer Arbeiten zu strategischen Kernkompetenzen und dem Hinweis auf die notwendige Ausdifferenzierung von Organisationen eine vierte **Phase der Desintegration** notwendig erscheinen lassen.

Zusammenfassend betrachtet gehen alle drei Forschungsrichtungen – Entwicklungs-, Selektions- und Lernmodelle - davon aus, dass Organisationen Anpassungsprozesse vornehmen müssen, um sich lebensfähig zu halten. Das heißt, es werden Anpassungsaktivitäten zur Existenzabsicherung vorausgesetzt. Im Prinzip könnte man bei allen drei Richtungen von Lernmodellen sprechen, wobei sich die Unterschiede in den Aspekten

- Lernfähigkeit der Organisation (keine Lernfähigkeit führt zu Selektion),
- proaktives Lernen versus Anpassungslernen (lernen, wenn die Krise eintritt, Entwicklungsmodelle)
- und innengesteuertes Lernen (Krisen werden durch interne Probleme ausgelöst, Entwicklungsmodelle) versus außengesteuertes Lernen (Lernen als Umweltanpassung im Rahmen von Lernmodellen) festmachen lassen.

So gesehen wäre jede der Modellrichtungen zur Beschreibung und Untersuchung der Konversionsprozesse hilfreich sein.

2.2.1.2 KONVERSIVE PROZESSE SIND GEPLANTER WANDEL

Vergleicht man die Rahmenbedingungen, die für die zu untersuchenden Konversionsprojekte gelten, dann ist auszuschließen, dass es sich bei Konversion um einen Typ „ungeplanten Wandels“ handelt: Keine der von *Greiner* oder *Lievegold* postulierten inneren Krisen war Auslöser für den angestrebten konversiven Wandel in den Unternehmen, deshalb will ich die Ausführungen zu ungeplantem Wandel an dieser Stelle nicht vertiefen.

[59] Vgl. Prahalad/Hamel, 1990.

Vielmehr handelt es sich bei Konversion um **geplanten Wandel**, dem zum einen eine bewusste Entscheidung vorausgegangen ist und der zum anderen in seinem Verlauf und angestrebten Ergebnis von den Geschäftsführern der Unternehmen festgelegt wurde. Um herauszufinden, ob die von den Unternehmen gewählten Maßnahmen zur Vollziehung des Wandels angemessen gewesen sind, ist es erforderlich, zu definieren, in welcher Qualität die geplante Veränderung vollzogen werden soll.

2.2.1.3 UNTERSCHIEDLICHE QUALITÄTEN GEPLANTER VERÄNDERUNG

Organisationaler Wandel 1. Ordnung

Staehle[60] beschreibt Wandel erster Ordnung als eine inkrementale (verbessernde) Modifikation[61] der Arbeitsweise einer Organisation, wobei die Werte- und Normenbasis sowie die Kultur der Organisation unangetastet bleibt.[62]

Für Rüstungsunternehmen würde Wandel 1. Ordnung bedeuten, dass die Organisation lediglich versucht, die bestehende Produktion zu beschleunigen, indem die Ablauforganisation auf Rationalisierungspotentiale hin untersucht oder dass die Fehlerrate durch ein neues Qualitätsprogramm gesenkt wird. Dass weiterhin Rüstungsgüter produziert werden, wird nicht in Frage gestellt.

Organisationaler Wandel 2. Ordnung

Im Gegensatz zum Wandel 1. Ordnung umfasst der Wandel 2. Ordnung nicht nur die Arbeitsweisen der Organisation, sondern betrifft auch die Veränderung des organisationalen Bezugsrahmens hinsichtlich der geltenden Werte und Normen, der Verhaltensweisen und der verfolgten Ziele.[63] Während man beim Wandel 1. Ordnung an dem bisherigen Ziel festhält und nur Verbesserungen zur Zielerreichung einführt, werden beim Wandel 2. Ordnung die geltenden Ziele, also die strategische Dimension überprüft sowie die technologische, strukturelle und personelle Ausrichtung des Unternehmens.[64] Je nach Ergebnis der Prüfung kann es zu einem vollkommenen Richtungswechsel hinsichtlich der Märkte, Produkte und des Produktionsverfahrens aber auch der Unternehmenskultur[65] der Organisation kommen.

---

[60] Staehle, 1994, S. 849.

[61] Vgl. hierzu auch Argyris/Schön, 1999; Probst/Büchel, 1998.

[62] Dazu auch Porras/Silvers, 1991.

[63] Wenn in dieser Arbeit von fundamentalem Wandel gesprochen wird, dann ist dies mit dem Wandel 2. Ordnung gleichzusetzen.

[64] Ebd.

[65] Vgl. Levy/Merry 1986, S. 9.

Für Rüstungsunternehmen würde ein Wandel 2. Ordnung die Hinterfragung der bisherigen Organisationsziele, nämlich die Produktion von Rüstungsgütern in Abhängigkeit von wenigen Auftraggebern, bedeuten. Da die Reduktion der militärischen Produktion ein erklärtes Ziel von Konversion ist, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei Prozessen betrieblicher Konversion um Prozesse des Wandels 2. Ordnung handelt.

Das bedeutet, dass sich Veränderungsprozesse 2. Ordnung nicht befriedigend mit Entwicklungs- und Selektionsmodellen beschreiben lassen. Das Modell von *Greiner* bleibt an dieser Stelle zu sehr auf die Organisation als solches beschränkt und nimmt sich damit die Chance der reflexiven Betrachtung des Marktgeschehens und des proaktiven Handelns. Wachstum durch Kreativität, Führung, Delegation, Koordination und Team-Geist eignet sich für inkrementalen Wandel, weil es zu einer Verbesserung der bestehenden Abläufe beiträgt, nicht jedoch die übergeordneten Organisationsziele hinterfragt, die ein Merkmal des Wandels 2. Ordnung darstellen. Die Selektionsmodelle verlieren für die Konversionsprozesse an Bedeutung, weil im Rahmen dieses Modelltyps davon ausgegangen wird, dass die Organisation die eigenen Beharrungskräfte nicht überwinden kann, dass heißt, dass tiefgreifender Wandel im Sinne des Wandels 2. Ordnung an der Veränderungsunfähigkeit der Organisation prinzipiell scheitern müsste.

Wenn also betriebliche Konversion als ein Wandel 2. Ordnung im Sinne von *Staehle* definiert wird, dann sind vor allen Dingen Lernmodelle für die weitere Untersuchung von Interesse. Dies wird noch verstärkt durch die Annahmen von *Kostka/Mönch*, die Lernen als einen notwendigen Bestandteil organisationaler Veränderungsprozesse definieren:

> Erfolgreich sind heute die Unternehmen, die am schnellsten in der Lage sind, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Dies erfordert bewusste, von der Organisation geplante und initiierte Lernprozesse mit dem Ziel der Effizienzsteigerung. Damit verbunden ist die Fähigkeit der Organisationsmitglieder zur Reflexion des eigenen Verhaltens im Unternehmenskontext (z.B. Prozesse, Produkte, Ressourceneinsatz, Kunden).[66]

2.2.2 KONZEPTE ZUR PLANUNG UND UMSETZUNG VON VERÄNDERUNG

In der Fachliteratur werden unterschiedliche Typen von Wandel benannt, die wiederum auf die Tiefe der angestrebten Veränderung angepasste Konzepte zur konkreten Veränderungsunterstützung benennen. Von der schlichten Reorganisation eines Unternehmens über langfristige Prozesse wie **Organisationsentwicklung** (OE) und **Organisationstransformation** (OT) lassen sich verschiedene Spielarten des geplanten organisationalen Wandels unterscheiden. Da organisationales Lernen Folge von diesen Prozessen sein kann, nicht jedoch jeder Prozess automatisch durch organisationales Lernen ausgelöst wird, sollen die Ansätze kurz skizziert werden, da sich aus den bestehenden

[66] Kostka/Mönch, 2002, S. 11.

Konzepten möglicherweise förderliche und hinderliche Faktoren für die zu untersuchenden Prozesse ableiten lassen.

Organisationsentwicklung ist eine Form der geplanten Veränderung. Der Begriff wurde in den 50er Jahren in den USA geprägt. Das Konzept basiert auf Methoden[67], die *Lewin* im Rahmen seiner Aktionsforschung[68] entwickelte, und auf der „survey-feedback"-Methode, für die das Institute of Social Research an der University of Michigan verantwortlich zeichnet. *French* und *Bell* definieren Organisationsentwicklung als

> (...) 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 besonderer Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams – durch die Hilfe eines OE-Beraters oder Katalysators und durch Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaften unter Einbeziehung der Aktionsforschung.[69]

Vor diesem Hintergrund ist der Hinweis von *Staehle*, dass sich für die Initiierung von organisationalem Wandel 1. Ordnung vor allen Dingen Konzepte und Methoden der Organisationsentwicklung (OE) eignen und für Veränderungsprozesse 2. Ordnung eher Konzepte der Organisationalen Transformation (OT), eine etwas voreilige Zuordnung. Man kann zwar auf den Gedanken dieser Teilung kommen, wenn man in der Definition von *Trebesch* (1982) liest, dass das Ziel von Organisationsentwicklung in der gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation und der Qualität des Arbeitslebens besteht und somit die Bezugsrahmen der Organisation weitestgehend unangetastet lässt. Aber die Ausführungen von *Glasl/la Houssaye* [70]verdeutlichen, dass mit Organisationsentwicklung weit mehr angestrebt wird, als eine rein inkrementale Modifizierung von Arbeitsweisen einer Organisation:

> Helfen, eine qualifizierte Veränderung einer Organisation zustande zu bringen, und zwar dergestalt, dass die Betreffenden lernen, den Entwicklungsprozess in ihrer eigenen Organisation zu leiten und zu beherrschen.[71]

Auch der Ansatz von *Tichy* spricht gegen diese einfache Zuordnung. Denn *Tichy* benennt explizit monumental-evolutionäre versus inkremental-evolutionäre[72] Veränderungsprozesse als Ergebnis klassischer Organisationsentwicklung.

---

[67] Vgl. French/Bell 1990, S. 42 ff.; Bennis/Benne/Chin 1975, S. 14; Fatzer 1993, S. 13; Glasl/Lievegoed 1993, S. 14ff.

[68] Erstmals 1944 verwendet, war Aktionsforschung für Lewin „vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung. Eine Forschung, die nichts anderes als Bücher hervorbringt, genügt nicht" (Lewin, 1963, S. 280).

[69] French/Bell, 1990, S. 31.

[70] Glasl/la Houssaye 1975, S. 4 ff.

[71] Ebd.

[72] Tichy, 1995, S. 50.

In seiner Untersuchung dazu, was Menschen und Systeme in OE-Prozessen lernen, hält *Gairing* fest, dass OE als oberstes Ziel das Systemlernen postuliert.

> Im gesamten OE-Prozess geht es vordringlich um diese „Selbst-Aufklärung" des Einzelnen, aber vor allem auch des Systems. Durch die eigene Erfahrungen mit dem Veränderungs- und Entwicklungsprozess, durch die individuell erlernte Fähigkeit zur persönlichen Selbstreflexion, durch geschickte Interventionen und Hinweise des Beraters, soll das Organisationssystem ein zunehmendes Selbst-Verständnis über die eigene Organisationskultur, über die „geheimen Spielregeln", über Kommunikations- und Konfliktmuster und über die verdeckten und offenen Unternehmensziele, über Tabus und Rituale bekommen – und natürlich auch über technische, ökonomische, strukturelle und politische Parameter der Organisation.[73]

So gesehen könnte OE sehr wohl ein geeignetes Konzept zur Einleitung eines Wandels 2. Ordnung sein, da rein inkrementelles Lernen nicht vordringliches Ziel von OE ist.

Ein weiteres Konzept zur Durchsetzung von geplantem Wandel in Organisationen stellt die **Organizational Transformation** (OT) dar.

Der Auslöser für OT findet sich in der Systemumwelt (Marktveränderungen wie bei den Rüstungsunternehmen). Im Glauben an die Existenz vollkommen neuer Lösungen wird eine Vision entwickelt, die organisationsweit operationalisiert und umgesetzt wird. OT erfährt eine hohe Durchsetzungsmacht, weil es laut *Cummins/Huse*[74] vom Top-Management initiiert wird. Genau wie OE wird auch hier angeraten, den Veränderungsprozess durch ein Team externer Berater begleiten zu lassen. OT zielt mit dem Anspruch an einen vollkommen „neuen Wurf" noch stärker auf organisationalen Wandel 2. Ordnung als OE. Beide Konzepte bedienen sich eines vielfältigen Repertoires an Interventionsstrategien und Techniken, um die definierten Ziele zu erreichen.[75] *Kostka/Mönch* verknüpfen beispielsweise sieben Methoden, die erst in dieser Kombination ihre Wirkung zur Unterstützung von Wandel 2. Ordnung vollkommen entfalten sollen:

- Selbstbewertung nach dem EFQM Excellence-Modell
- Balanced Scorecard
- Integrative Kommunikation
- Projektmanagement
- Prozessmanagement
- Hochleistungs-Teams
- Effektive Selbstführung.[76]

---

[73] Gairing, 1999, S. 215.

[74] Cummins/Huse, 1989, S. 418 ff.

[75] Zu Methoden und Instrumenten schreiben ausführlich Kostka/Mönch, 2002; Senge, 1996; 2000.

[76] Kostka/Mönch, 2002, S. 5.

Hinsichtlich der angestrebten Reichweite der Änderung durch die Konversionsprozesse als auch hinsichtlich des „Top-down-„orientierten Charakters ist bei den untersuchten Prozessen betrieblicher Konversion eher von Organisationstransformation auszugehen.

2.2.3 AKTEURE

Als Akteure des Wandels wurden anfangs vor allem Berater (externe und interne) und Klienten[77] definiert.[78]

Externe Berater können gemäß ihrer Art der Beratung und anhand ihres Verhaltens typologisiert werden. *Hoffmann* unterscheidet beispielsweise zwischen dem Realisator, dem Problemlöser, dem Informationslieferanten, dem Gutachter, dem Trainer, dem Katalysator, dem Moderator und dem Coach.

Die Klienten differenziert *Hoffmann*[79] auf Grund ihres Problemdrucks (PD) und ihrer Lernbereitschaft (LB) aus:

- Typ 1: **der Getriebene** (hoher PD, geringe LB)
- Typ 2: **der Krisenbewältiger** (hoher PD, hohe LB)
- Typ 3: **Kooperativer Problemlöser** (geringer PD, hohe LB)
- Typ 4: **Imagepfleger** (geringer PD, geringe LB)

Schon die Wahl des Begriffs Klient gibt einen Hinweis darauf, dass Veränderungsprozesse von Organisationen als eine komplexe Materie angesehen werden, die die Mitglieder einer Organisation ohne Hilfe von außen nur schwer bewältigen können. *Schreyögg* schreibt:

> Erst allmählich setzte sich die Einsicht durch, dass die hohe Misserfolgsrate mit der Art des Wandels zu tun hat, wie man das Wandelproblem angegangen ist. Man sah, dass also der Wandel einer Organisation ganz besonderer Anforderungen bedarf, dass der organisatorische Wandel – wenn man so will – eine Kunst für sich ist.[80]

Im Fall von Konversionsprozessen gibt es weitere Akteure des Wandels. Neben den Beratern und den Klienten treten Vertreter der Ministerien auf, die Fördermittel für die Prozesse zur Verfügung stellen und die auf Grund von Verträgen Einfluss auf die Konversionsbestrebungen der Unternehmen nehmen. Darüber hinaus wurden für die untersuchten Konversionsprozesse, die die Grundlage dieser Arbeit bilden, die Wissenschaftler des SCHIFF dazu eingeladen, die laufenden Prozesse wissenschaftlich zu begleiten.

---

[77] Der Klientenbegriff wird in neueren Arbeiten kaum noch verwendet, insbesondere Konzepte der systemischen Organisationsberatung definieren Berater und „Klienten“ als Partner in einem Prozess.

[78] Hoffmann, W. H., 1991, S. 27.

[79] Hoffmann, W. H. , 1991, S. 95 ff.

[80] Schreyögg, 2000, S. 27. Vgl. dazu auch Schreyögg, 1998 b.

Das Verhalten von Akteuren in Veränderungsprozessen gewinnt an Bedeutung, wenn man sich vergegenwärtigt, dass nach Untersuchungen von *Little*[81] ca. zwei Drittel aller TQM-Projekte scheitern und die Erfolgsrate von Reengineering-Prozessen[82] unter fünfzig Prozent liegt. Eine im Jahr 1997 durchgeführte ILOI Studie bestätigt die anhaltend schlechten Ergebnisse von Veränderungsprozessen und benennt vor allen Dingen mental-kulturelle Barrieren als Gründe des Scheiterns.[83] Galt zu Beginn von OE und OT gute Planung von Veränderungsprozessen als Garant für den angestrebten Erfolg, so kommen vor dem Hintergrund dieser Zahlen erhebliche Zweifel auf, ob dies allein ausreicht. Im Zuge dessen, wurde das Augenmerk der Erforschung von Veränderungsprozessen zunehmend auf die Akteure dieser Prozesse gerichtet.[84] Ausgangsthese war, dass „die Akzeptanz neuer Lösungen ganz wesentlich von der Einstellung der Organisationsmitglieder zu diesen Strukturen und weiter noch von der allgemeinen emotionalen Einstimmung abhängt.“[85]

Senge vollzieht in seinen neueren Arbeiten keine Trennung mehr zwischen Planung und Verhalten der Akteure, sondern spricht von vielfältigen Kräften, die das Wachstum einer Organisation unterstützen bzw. behindern.[86]

2.2.4 WIDERSTAND

Organisatorischer Wandel löst in der Regel Widerstand bei den Betroffenen aus. Je geringer der Nutzen ist, den sich Betroffene von dem angestrebten Ergebnis versprechen, desto stärker ist der Widerstand. Im Prinzip können zwei Widerstandsebenen – die des Individuums und die der Organisation – unterschieden werden. In der nachfolgenden Tabelle sind Formen von Widerstand dargestellt und der jeweiligen Ebene zugeordnet:

---

[81] Little/McKinsey, 1992.

[82] Strebel, 1996, S. 86.

[83] ILOI-Studie, 1997, zitiert in Kostka/Mönch, 2002, S. 13 ff.

[84] Kleiner, 1996.

[85] Schreyögg, 2000, S. 27.

[86] Senge, 2000, S. 18 ff.

Widerstände auf individueller Ebene	Widerstände auf organisatorischer Ebene
Gewohnheit	Konformität mit herrschenden Normen
Übergewicht der Primärerfahrung	Interdependenzen von Subsystemen
Selektive Wahrnehmung (Informationen, die nicht zum eigenen Bezugsrahmen passen, werden verdrängt)	Privilegien
Abhängigkeit von wichtigen Bezugspersonen	Tabus
Selbstzweifel	Widerstand gegen Externe
Unsicherheit und Regression	

Tabelle 2: Widerstandsebenen nach Watson, 1975.

Soll Wandel vollzogen werden, ist mit diesen Widerständen zu rechnen. Geht man nicht angemessen mit Widerstand um[87], dann hat dies hinderliche Auswirkungen auf den Gesamtprozess und steigert die Kosten.[88] Aufbauend auf den Untersuchungsergebnissen von *Lewin* wurden im Verlauf der letzten Jahrzehnte „goldene Regeln" des erfolgreichen organisatorischen Wandels abgeleitet, die den Bedürfnissen von Betroffenen stärker Rechnung tragen als die auf reine Planung und (Befehls-)umsetzung ausgerichteten Konzepte:

- Aktive Teilnahme am Veränderungsgeschehen, frühzeitige Information über den anstehenden Wandel und Partizipation an den Veränderungsentscheidungen.
- Die Gruppe als wichtiges Wandelmedium. Wandelprozesse in Gruppen sind weniger beängstigend und werden im Durchschnitt schneller vollzogen.
- Kooperation fördert Wandelbereitschaft.
- Wandelprozesse vollziehen sich in verschiedenen Phasen. Sie bedürfen einer Auftauphase, in der die Bereitschaft zum Wandel erzeugt wird, einer Änderungsphase und einer Beruhigungsphase, die den vollzogenen Wandel stabilisiert.[89]

Ergänzend fügt *Schreyögg* hinzu, dass die Bereitschaft zur Veränderung steigt, wenn ein Einverständnis über die Veränderungsnotwendigkeit besteht, das Veränderungskonzept selbst erarbeitet wird, die Veränderung gemeinsam beschlossen ist und die Veränderung auch für alle begreifbar[90] gemacht wurde.[91] Widerstand ist darüber hinaus eine wertvolle

---

[87] In diesem Zusammenhang sei auf die Experimentalstudien von Lewin (1943, 1958) verwiesen, dem der Nachweis gelungen ist, dass das Ausmaß der aktiven Teilnahme im Gegensatz zum passiven Erleiden und die Aktivierung von Gruppenzusammengehörigkeit positiven Einfluss auf die Akzeptanz von Veränderungen hat.

[88] Laut ILOI-Studie, 1997, können die Kosten um 25% und der Zeitaufwand um 16% reduziert werden, wenn nicht nur die Sachebene bei Veränderungsprozessen berücksichtigt wird, sondern auch die Beziehungsebene.

[89] Schreyögg, 2000, S. 31/32.

[90] Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 6 im Rahmen der Metapherarbeit noch näher eingegangen.

Informationsquelle: im positiven Fall liefert er wichtige Hinweise auf Fehler im Konzept. Das Fehlen von Widerstand kann auch als Indikator dafür gesehen werden, dass der angestrebte Wandel vom System noch nicht wahrgenommen oder nicht ernst genommen wird.

Zunehmend wird die Bedeutung von Emotionen in Veränderungsprozessen untersucht, man kommt zu differenzierten Aussagen, denn nicht jede emotionale Reaktion ist mit Widerstand gleich zu setzen, zumal dieser Begriff nicht wertfrei verstanden wird. *Roth* [92] geht davon aus, dass jede einzelne Phase von Veränderungsprozessen ein eigenes emotionales Thema hat, das notwendig ist für die stufenweise Bewältigung der Veränderungsaufgaben.

Phase	**Emotion**
Entscheidung	
Planung	Vorahnung und Sorge
Veröffentlichung des Vorhabens	Schock und Schreck
	Abwehr und Ärger
Beginn der Realisierung	Rationale Akzeptanz und Frustration
	Emotionale Akzeptanz und Trauer
Einführung von Veränderungen	Öffnung, Neugier und Enthusiasmus
	Integration und Selbstvertrauen

Tabelle 3: Emotionale Phasen in Veränderungsprozessen nach Roth, 2000, S. 16.

Es lohnt sich, das Modell von *Roth* noch genauer zu untersuchen und zu präzisieren, denn es macht deutlich, dass emotionale Reaktionen auf Veränderungen kein Einzelfall sind, sondern die Regel und bietet eine Reihe von Ansätzen zur Prozessoptimierung.

Veränderungsprozesse können dadurch unterstützt werden, dass man die Emotionen der Betroffenen wahrnimmt und respektiert. Betrachtet man die Literatur zu Veränderungsprozessen werden in erster Linie die expressiven Emotionen thematisiert, wie beispielsweise Ärger oder aber Enthusiasmus. Dass aber Formen von Trauer oder Sorge ebenfalls Zeit und Energie der Mitarbeiter binden, findet noch zu wenig Beachtung, wie der Mangel an Methoden zum Umgang damit beweist. Formen der Unsicherheitsbewältigung von Organisationsmitglieder und deren aktive Einbeziehung in die Planung und Umsetzung von Veränderungsprozessen ist ein Thema, das erheblich zur Qualitätsverbesserung von zukünftigen Change-Projekten beitragen kann.

---

[91] Schreyögg, 2000, S. 32.

[92] Roth, 2000, S. 14-21.

2.2.5 KONVERSIONSPROZESSE SIND GEPLANTER WANDEL

Es lässt sich der Schluss ziehen, dass es sich bei Konversionsprozessen um einen Veränderungsprozess handelt, der einen geplanten Wandel 2. Ordnung intendiert, weil ein Wechsel der strategischen, technologischen, personellen und strukturellen Unternehmensdimension angestrebt wird.

Erfolgreich umgesetzte betriebliche Konversion stellt vor dem Hintergrund dieser Definition einen Fall von Wandel 2. Ordnung dar, da sich folgende Aspekte des Unternehmens geändert hätten:

- die Ziele der Organisation,
- die Produkte (zivile statt militärische Güter),
- die Kundenstruktur (viele private Kunden statt Verteidigungsministerium)
- und Kundenansprache (keine militärischen Metaphern),
- die Produktionsverfahren (schneller, weniger hohe Qualität, geringe Fertigungskosten),
- das Auftreten des Unternehmens (keine Geheimhaltung, sondern Transparenz),
- die Wahl des Personals (keine Ex-Militärangehörigen, sondern Manager aus der freien Wirtschaft),
- das Marketing,
- die Unternehmenskultur (Transparenz, Offenheit, Beteiligung statt Abschottung und Geheimhaltung).

Zur Verdeutlichung sind in der untenstehenden Tabelle die vier beschriebenen Möglichkeiten organisationalen Wandels an Hand von Beispielen zusammengefasst.

	Ungeplanter Wandel	**Geplanter Wandel**
1. Ordnung	Krisen nach Greiner	Einführung Qualitätsmanagement
2. Ordnung	Firmenpleiten	Betriebliche Konversion

Tabelle 4: Beispiele für organisationalen Wandel

Auslöser für Veränderungsprozesse 2. Ordnung sind nach *Levy/Merry*[93] Krisen, *Senge* bestreitet dies allerdings und verweist auf das enorme Veränderungspotential von Organisationen in Zeiten des Erfolgs und der Ruhe.

Für betriebliche Konversion waren in den hier untersuchten Fällen bestehende oder prognostizierte Krisen der Auslöser für die angestrebte Veränderung. Diese Krisen wurden aber im Gegensatz zu den von *Greiner* benannten organisationsinhärenten Krisen, durch die Organisationsumwelt (Senkung der Rüstungsausgaben) ausgelöst und veranlassten die Konversionsunternehmen zum Handeln.[94] Unternehmen, die keine Wahrnehmung einer bevorstehenden Krise hatten, haben sich mit Verweis auf die normale Auftragslage erst gar nicht an dem ADAPT/OCEAN-Projekt beteiligt.

In den untersuchten Konversionsprozessen sind technische Berater als „Problemlöser" nach *Hoffmann* aktiv geworden, sowie Wissenschaftler, Unternehmensvertreter und Ministerienvertreter in reflektierenden Funktionen. Auf deren Rolle und Einfluss in den Veränderungsprozessen werde ich im empirischen Teil dieser Arbeit näher eingehen.

Gemäß den dargestellten Konzepten zum organisationalen Wandel lassen sich folgende **Voraussetzungen für betriebliche Konversion** ableiten:

- Organisationaler Wandel 2. Ordnung setzt neben Planung und Steuerung den angemessenen Umgang mit den betroffenen Akteuren und deren aktive Einbeziehung voraus.
- Die geplanten Maßnahmen zur Erreichung der Veränderungsziele werden im Unternehmen während einer *Auftauphase* entwickelt und mit den Betroffenen abgestimmt, bevor es in der *Veränderungsphase* zu konkreten Umsetzungsmaßnahmen kommt, die in einer *Beruhigungsphase*[95] ihren vorläufigen Abschluss finden.
- Das Top- und Middle-Management[96] steht hinter der Entscheidung zum Wandel und setzt sich dafür ein.[97]
- Mit Widerstand der Organisationsmitglieder ist zu rechnen und angemessen umzugehen, d.h. der Nutzen des Wandels für die Betroffenen ist herauszuarbeiten, die Ängste sind abzubauen.[98]

---

[93] Levy/Merry, 1986.

[94] Wenn ich im Folgenden von „Konversionsunternehmen" spreche, dann sind damit die fünf Unternehmen gemeint, die im Rahmen der EU-geförderten Projekte ADAPT-OCEAN und KOOPERATIONSMANAGEMENT versucht haben, ihre militärische Produktion zugunsten der Produktion ziviler Güter zu reduzieren.

[95] Nach Lewin formuliert durch Schreyögg, 2000, S. 32.

[96] Vgl. Wiedemann, 1971.

[97] Siehe Ausführungen zu Organizational Transformation.

[98] Watson, 1975; Schreyögg, 2000.

- Betriebliche Konversion muss als Wandelprozess 2. Ordnung die strategische, strukturelle, personelle und technologische Ebene der Organisation umfassen[99], um die angestrebten Ergebnisse zu erzielen.[100]

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden diese Aspekte wieder aufgegriffen und untersucht, in wie weit sie Berücksichtigung durch die Akteure in den Unternehmen gefunden haben. Da wie kurz erwähnt der organisationale Wandel nach dem Willen der Akteure durch Lernprozesse initiiert werden sollte, werde ich im Folgenden analysieren, welche Ansätze organisationalen Lernens in der wissenschaftlichen Literatur unterschieden werden und welche sich zur Untersuchung der Konversionsprozesse eignen.

[99] Vgl. Emmrich, 1997, S. 112.

[100] Kostka/Mönch, 2002, S. 15.

2.3 ORGANISATIONALES LERNEN

Im folgenden Abschnitt steht das Lernen im Zentrum der Betrachtung. Wenn man zum Lernen von Organisationen forscht, sind die Lernprozesse von Individuen und Gruppen von großer Bedeutung, denn:

> Organisationales Lernen erfolgt über Individuen und deren Interaktionen, die ein Ganzes mit eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften schaffen. Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht mit der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für institutionelles Lernen sind.[101]

Deshalb werden zunächst die wichtigsten Forschungslinien zum individuellen Lernen sowie den Lernprozessen in Gruppen kurz vorgestellt, weil sie die Ausgangsbasis für die Entwicklung der heute diskutierten Modelle zum organisationalen Lernen bilden. Diese Darstellung dient zum einen dem Verständnis der individuellen Lernprozesse und zum anderen wird deutlich, wie eng die Vorstellungen von organisationalen Lernprozessen mit denen menschlichen Lernens verbunden sind.

2.3.1 INDIVIDUELLES LERNEN

Individuelle Lernprozesse sind zahlreich und vielfältig. Menschen erlernen Sprachen, Auto fahren, stehen, gehen, aber auch soziale Regeln und Normen.[102] Je nach wissenschaftlicher Disziplin wird individuelles Lernen unterschiedlich definiert. Für Biologen ist Lernen ein zentralnervöser Vorgang, der auf der Erregung von Nervenzellen beruht, wobei deren erblich festgelegte Anzahl und Verknüpfung den Umfang der Lernmöglichkeiten festlegt.[103] Lerntheoretiker wie *Hilgard* und *Bower* definieren dagegen erweiternd:

> Lernen ist der Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird. Dies gilt jedoch nur, wenn sich die Art der Aktivitätsänderung nicht auf der Grundlage angeborener Reaktionstendenzen, von Reifung oder von zeitweiligen organismischen Zuständen (z.B. Ermüdung, Drogen usw.) erklären lässt.[104]

Für Organisationspsychologen ist Lernen noch mehr. Es bedeutet die Bereitschaft und nicht nur die Fähigkeit, um bestimmte Leistungen zu erbringen, die der Erweiterung des individuellen Verhaltenspotentials dienen.[105]

---

[101] Probst/Büchel, 1998, S. 21.

[102] Hilgard/Bower, 1970, S. 16.

[103] Vogel/Angermann, 1982, S. 401.

[104] Hilgard/Bower, 1975, S. 16.

[105] Edelmann, 1986, S. 315.

Lernen ist dabei auf keinen Lebensabschnitt des Menschen beschränkt. Nach *Deiser* ist Lernen ein Prozess der Aneignung und Entwicklung von Identität, der ein Leben lang anhält.[106]

Allerdings gibt es bis heute keine allgemein akzeptierte Lerntheorie, vielmehr lassen sich drei richtungsweisende Schulen für individuelles Lernen unterscheiden, die die Diskussion nachhaltig prägen: Behavioristische Lerntheorien, Kognitivistische Lerntheorien und soziale Lerntheorien.

2.3.1.1 BEHAVIORISTISCHE LERNTHEORIEN

Auf Basis empirischer Beobachtungen tierischen und menschlichen Lernverhaltens wurden die ersten Stimulus-Reaktions-Modelle entwickelt. Vertreter dieser Schule[107] gehen davon aus, dass ein Umweltreiz ein bestimmtes Verhalten auslöst. Ist das Ergebnis der Reaktion für den Menschen oder das beobachtete Tier positiv wird das gezeigte Reaktionsprogramm bei einem erneuten gleichartigen Reiz wiederholt. Fällt das Ergebnis negativ aus, wird die Reaktion wahrscheinlich vermieden.

Pawlow hat mit seinen Experimenten an Hunden einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht und wird deshalb besonders häufig mit behavioristischen Modellen assoziiert. *Pawlow* beobachtete Speichelabsonderung bei Hunden, wenn sie Fressbares wahrnahmen. Er verknüpfte das Zeigen von Futter mit einem Signalton und konnte nach einer gewissen Zeit beobachten, dass der Speichelfluss der Hunde auch bei dem Signalton einsetzte, wenn noch kein Futter zu sehen war.[108]

Was dabei tatsächlich in dem lernenden Subjekt vor sich geht, wird in diesen Fällen nicht untersucht, vielmehr wird davon ausgegangen, dass Lernen ohne Bewusstseinskontrolle als eine Art biologischer Anpassung an die Umwelt stattfindet. Das hieße konsequent weitergedacht, dass Lernen nur eine Verstärkung bzw. Abschwächung schon vorhandenen Verhaltensrepertoires ermöglichen würde, nicht jedoch das Erlernen neuer Verhaltensweisen.

In der Welt von Organisationen übertragen, finden sich die Grundannahmen dieser lerntheoretischen Schule dort wieder, wo durch Anreizmodelle bestimmtes Verhalten von Mitarbeitern gezielt gefördert bez. sanktioniert wird.

Allerdings lassen sich mit diesen Vorstellungen eine Reihe von individuellen Lernaktivitäten nicht erklären, die auf die Erweiterung des Verhaltensrepertoires einer Person abzielen, wie beispielsweise das Erlernen einer Fremdsprache.

---

[106] Deiser, 1984, S. 13.

[107] Steiner, 1992, nennt als Vertreter dieser Schule außerdem Thorndike, Guthrie, Estes, Skinner sowie Hull.

[108] Steiner, 1992, Sp. 1265 ff.

2.3.1.2 KOGNITIVISTISCHE LERNTHEORIEN

In dem Versuch die eigentlichen Lernprozesse von Menschen und nicht nur deren Ergebnisse besser analysieren und beschreiben zu können, entwickelte sich eine zweite wichtige Gruppe von Lerntheorien – die kognitivistische Lerntheorien. Die Vertreter dieser Richtung[109] gehen von den Grundannahmen aus, dass zwischen dem Umweltreiz und der darauf folgenden Reaktion etwas passieren muss. Es wird angenommen, dass es sich dabei um einen Prozess der geistigen Kodierung handelt, der aus den Einheiten -*Verstehen, Abspeichern und Wiedererinnern*[110] - besteht. Es wird vermutet, dass erwachsene Menschen auf Vorwissen in Form von semantischen Netzwerken zurückgreifen, die das Verstehen, Abspeichern und Erinnern erleichtern. Mit Hilfe der Netzwerke werden Schemata gebildet, die Basis der Denkvorgänge in spezifischen Situationen sind. Es wird also nicht jedes Mal eine neue Lösung entwickelt, sondern auf gespeichertes Wissen zurückgegriffen, um eine Situation zu bewältigen. Auf diese Weise bilden Menschen individuelle mentale Modelle aus, die ihnen helfen, die Welt zu verstehen und ihr Handeln in Beziehung zu setzen.[111]

Sowohl die behavioristischen als auch die kognitivistischen Lerntheorien erklären menschliches Lernen nicht umfassend, beispielsweise ist das Lernen in Gruppen und das Lernen durch Beobachtung damit noch nicht zu erklären.

Eine dritte Schule von Lerntheorien findet auf die Frage von kollektiven Lernprozessen erste Antworten.

2.3.1.3 SOZIALE LERNTHEORIEN

Im Rahmen der Erforschung von kollektiven Lernprozessen rücken Fragen in den Vordergrund, die von den oben beschriebenen Konzepten nur gestreift oder gar nicht bearbeitet werden, wie beispielsweise das Lernen durch Beobachtung. Hier wird davon ausgegangen, dass Individuen nicht unbedingt selbst eine Erfahrung machen müssen, um zu lernen, sondern dass sie durch Beobachtung anderer oder im Austausch mit anderen lernen können, da Lernen in einem sozialen Umfeld stattfindet.

Bandura[112] weist darauf hin, dass Individuen sogar auf das Lernen durch Beobachtung angewiesen sind, insbesondere dann, wenn Fehler schwerwiegende Folgen für den Lernenden haben können und ein „Versuch und Irrtum“-Verfahren sich deshalb als kontraproduktiv erweisen würde. Er geht davon aus, dass sich in Lernprozessen Persönlichkeit des Lernenden, Umwelt und Verhalten als Faktoren gegenseitig

---

[109] Steiner, 1992, verweist auf Tollman, Wertheimer, Lewin, Piaget, Millter/Galanter/Pribram, Berlyne, Gagné, Fortmüller und Kappler.

[110] Steiner, 1992, Sp. 1270.

[111] Greschner, 1996, S. 54.

[112] Bandura, 1986, S. 18 ff.

beeinflussen und den Lernprozess prägen. Dies ergibt eine Kombination aus Determinismus und Freiheit des Lernenden, der die gesamte Lernsituation prägt.

Miller[113] sieht den Dialog als zentrale Voraussetzung kollektiver Lernprozesse. Erst durch Interaktion und kollektive Argumentation lernen Kollektive. Dadurch werden kollektive Lernprozesse im Gegensatz zu individuellen beobachtbar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Individuen lernen, in dem sie auf Umweltreize reagieren, die sie aufnehmen und verarbeiten. Dabei muss es nicht zwangsläufig zu Verhaltensveränderungen kommen, vielmehr erweitert sich durch den Lernprozess das zukünftige Verhaltensrepertoire, indem Wissen abgespeichert wird. Dadurch ist beispielsweise auch das Lernen durch Beobachtung erklärbar.

Lernen ist zum einen als Kommunikationsprozess[114] gestaltet, in dessen Verlauf Informationen aufgenommen werden und zu einem späteren Zeitpunkt bei ähnlichen Ereignissen wieder abrufbar sind.

Zum anderen wird Lernen durch Erfahrungen beeinflusst, die zur Abwandlung von Vorannahmen führen können. So gesehen ist Lernen auch ein Rückkopplungsprozess, impliziert aber auch, dass Menschen nur lernen, wenn sie ihre Erwartungen einer Prüfung unterziehen und im Falle von Enttäuschungen diese verändern.[115]

Zusätzlich zum Lernen durch Umweltreize kann das selbst bestimmte Lernen beschrieben werden. Der Mensch erweitert selbstständig und planvoll seine Wissensbasis und sein Handlungsrepertoire ohne einen konkreten aktuellen Reiz.[116] Das bedeutet, dass man Außensteuerung (die Umwelt beeinflusst die Lernaktivitäten) und Innensteuerung (Umwelt wird durch planvolles Handeln beeinflusst) bei individuellen Lernprozessen unterscheiden kann.

Lernen Menschen in Gruppen, dann können sie durch Beobachtung anderer aber auch durch den Dialog und durch kollektive Argumentation mit anderen lernen.

Ziel der Lernaktivitäten von Individuen und Gruppen ist die Anpassung an die Umweltanforderungen bzw. die aktive Gestaltung der Umwelt durch Ausweitung der eigenen Problemlösungskompetenz.

---

[113] Miller, 1986, S. 138 ff.

[114] Bateson, 1988.

[115] Rieckmann/Sievers, 1978, S. 262.

[116] Schreyögg, 1993, S. 19.

Prinzipiell gilt, dass individuelle Lernprozesse im Gegensatz zu kollektiven nicht zu beobachten sind, Lernergebnisse dagegen schon. Wie jemand Vokabeln lernt ist nicht zu wahrnehmbar, dass er sie beherrscht und anwenden kann sehr wohl.

Die Lernpsychologie bietet eine Reihe von Erklärungen für individuelle Lernprozesse, wobei wie bereits erwähnt bis heute keine einheitliche Theorie des Lernens entstanden ist.[117]

Folgendes lässt sich als Beitrag der individuellen und sozialen Lerntheorien zum organisationalen Lernen festhalten:

- Behavioristische Grundannahmen steuern das Lernen durch Anreize und Sanktionen bei, d.h. hier ist der Fokus stark auf das gewünschte Ergebnis eines Lernprozesses gerichtet.
- Kognitivistische Lerntheorien ergänzen diese Erkenntnisse zum einen durch die Annahme, dass Menschen über semantische Strukturen und dadurch über mentale Modelle verfügen, die ihre Lernprozesse prägen. Zum anderen sind die verschiedenen Phasen, die den eigentlichen Lernprozess kennzeichnen – Verstehen, Abspeichern und Wiedereinnern – grundlegende Aspekte des Lernens, die sich auch in den Annahmen zum organisatioanlen Lernen wiederfinden lassen.
- Ergänzt werden diese mentalen Modelle und die Phasen des Lernprozesses durch die Faktoren Gruppe, Kommunikation und Lernumfeld, wenn man die Grundannahmen der sozialen Lerntheorien hinzuzieht.

2.3.2 ENTWICKLUNGSLINIEN DER FORSCHUNG ZU ORGANISATIONALEM LERNEN

Der Begriff „Organisationales Lernen“ wurde 1963 von *Cyert/March* in die Organisationsforschung eingeführt. Es geht dabei nicht um das Lernen des Individuums in der Organisation, das zwar auch stattfindet und Bestandteil des organisationalen Lernens ist, sondern es geht um das Lernen einer Organisation als Ganzes. Individuelles und organisationales Lernen sind eng miteinander verknüpft. Organisationen verfügen zwar über personenungebundene Wissensspeicher, die eine Art Gedächtnis darstellen, und die das Handeln der Organisationsmitglieder prägen, der eigentliche Lernakt ist aber ohne konkrete Personen nicht denkbar:

> Organisationen kommen zu ihrem Wissen, indem ein für die Organisation relevantes Wissen von Personen formuliert, aufgeschrieben (oder in einer sonstigen Notation festgehalten) und schließlich dieses symbolisch

[117] Grunwald, 1987, S. 19.

> repräsentierte/kodierte Wissen in eine Wissensbank eingebracht wird, die in den Routineabläufen der Organisation genutzt wird.[118]

Die Wechselwirkung zwischen dem individuellen Lernen als eine Voraussetzung, aber nicht als einzig ausreichende, ist Kern der Forschung zum organisationalen Lernen.

Während wie oben beschrieben individuelle Lernprozesse durch die Erfahrungen einzelner Personen sowie deren individuelle Motivation und Bedürfnisse bestimmt sind, wird organisationales Lernen durch die kollektive Rationalität des Systems Organisation geprägt.

Ebenso wie beim individuellen Lernen verfolgen auch lernende Organisationen das Ziel der gesteigerten Anpassungsfähigkeit an die Umwelt. Durch verbesserte Handlungs- und Problemlösungskompetenzen soll sich die Unternehmung besser auf Veränderungen in der Umwelt einstellen können. Das kann beispielsweise durch die Steigerung der Flexibilität, die Stärkung der Innovationskraft oder die Ausweitung des Markterfolges[119] einer Organisation stattfinden.[120] Vor diesem Hintergrund werden die Konzepte des organisationalen Lernens in den letzten Jahren intensiv diskutiert, weil man sich davon Möglichkeiten zum aktiven Umgang mit stark veränderten Unternehmensumwelten verspricht, wie sie im Zuge von Globalisierung oder im untersuchten Fall im Zuge von Abrüstung auftreten.[121] *Schwaninger* schreibt dazu: „Organisationale Intelligenz ist eine Voraussetzung für die Bewährung von Unternehmungen im turbulenten Umfeld der kommenden Jahrzehnte.“[122]

Während Anpassungslernen eher als reaktives Lernen zu sehen ist, wird ein zweites Ziel von organisationalen Lernaktivitäten definiert – die Entwicklung von Veränderungsfähigkeit. Letztere setzt die Untersuchung und Veränderung der organisationalen Wertebasis voraus,[123] wenn sich diese als hinderlich für die Wettbewerbsfähigkeit der Organisation herausstellt. Ein noch weitreichenderes Ziel organisationaler Lernprozesse stellt nach *Sattelberger* die Entwicklung der Fortschrittsfähigkeit[124] von Organisationen dar. Zur Entwicklung der Fortschrittsfähigkeit ist es notwendig, frühzeitig Veränderungen zu erkennen, indem kontinuierlich die Werte- und Wissensbasis der Organisation überdacht und die daraus abgeleiteten Handlungsabläufe auf ihre aktuelle Sinnhaftigkeit hin überprüft werden. Die Reaktion der reinen Anpassung an die Umwelt wird ergänzt durch ein proaktives Gestalten der Strategie, der Kultur und der Organisationsstrukturen.

---

[118] Willke, 1995, S. 294.

[119] Probst/Büchel, 1998, S. 1 ff.

[120] Probst, 1981, S. 124.

[121] Maul, 1993, S. 716.

[122] Schwaninger, 1999, S. 76.

[123] Probst/Büchel, 1998, S. 298 f.

[124] Sattellberger, 1991, S. 13.

Wie aus oben Gesagtem deutlich wird, ist die Lernfähigkeit von Organisationen ein wichtiges Phänomen, dem im Gegensatz zu ‚kurzlebigeren' Konzepten wie *Lean Management, Total Quality Management* oder *Business Process Reengineering*[125] eine große Bedeutung innerhalb der Managementwissenschaften zugeschrieben wird. Dennoch gibt es weder eine einheitliche Begrifflichkeit, denn neben „organisationalem Lernen" wird auch von *Organisatorischem Lernen*[126], *Organisationslernen*[127], *Lernende Organisation*[128] und *Organisationsintelligenz*[129] gesprochen, geschweige denn ein allgemeingültiges Konzept zum organisationalen Lernen, wie es sich in den unterschiedlichen Definitionen[130] zum organisationalen Lernen ausdrückt:

Ausgehend von den ersten Arbeiten in diesem Spektrum und unter starker Berücksichtigung des adaptiven Lernbegriffs der Stimulus-Response-Modelle formulierten *Cyert/ March* :

> Any organization as complex as a firm adapts to is environment at many different (but interrelated) levels. It changes its behavior in response to short-run feedback from environment according to some fairly well-defined rules. It changes rules in response to longer-run feedback according to some more general rules, and so on. At some point in this hierarchy of rule change, we describe the rules involved as ‚learning rules.[131]

Lehnen sich *Cyert/March* stark an die Stimulus-Response-Modelle des individuellen Lernens an, lösten sich in den darauf folgenden Jahren die Autoren von diesen Vorstellungen zugunsten der sozialen Lerntheorien und unter Berücksichtigung von Organisationskulturansätzen, wie beispielsweise *Argyris/Schön*:

> Organizational learning occurs when individuals, acting from their images and maps, detect a match or mismatch of outcome to expectation which confirms or disconfirms organizational theory-in-use.[132]

Und *Schein*:

> Organizations do learn within the set of assumptions that characterizes their current culture and subcultures.[133] Any form of organizational learning, therefore, will require the evolution of shared mental models that cut across the subcultures of the organization.[134]

---

[125] Klimecki, 1997 b, S. 1; nach Kieser, 1996.

[126] Vgl. Pautzke, 1989.

[127] Vgl. Geißler, 1993.

[128] Vgl. Probst/Büchel, 1994; Sattelberger, 1991.

[129] Vgl. Schwaninger, 1999.

[130] Eine umfassende Übersicht zu Definitionen organisationalen Lernens findet sich in Probst/Büchel, 1998.

[131] Cyert/March, 1963, S. 101.

[132] Argyris/Schön, 1978, S. 19.

[133] Schein, 1993, S. 51, zitiert nach Güldenberg, 2001, S.110.

[134] Schein,1993, S. 41; zitiert nach Güldenberg, 2001, S. 110.

Im deutschsprachigen Raum definierten *Klimecki/Probst/Eberl*:

> Institutionelle Lernprozesse entstehen aus der konstruktiven und reflexiven Auseinandersetzung (zwischen allen Gruppen und Mitgliedern eines sozialen Systems), die zu einer Veränderung (Transformation) von kollektiven ‚Gebrauchstheorien' führen.[135]

Das erweiterte Verständnis von organisationalem Lernen als Veränderung der organisationalen Wissensbasis, wie ich es in den einleitenden Absätzen dieses Kapitels kurz skizzierte, bildet die Grundlage der Arbeiten von *Duncan/ Weiss*:

> Organizational Learning is (...) the process within the organization by which knowledge about action-outcome relationships and the effect of the environment on these relationships is developed.[136]

Erst in der Folgezeit rückte die Ressource Wissen auch stärker ins Zentrum der Untersuchung von organisationalen Lernprozessen im deutschsprachigen Raum, wie es sich in einer Definition von *Probst/ Büchel* nachvollziehen lässt:

> 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.[137]

Oder aber auch bei einer viel zitierten Arbeit von *Pautzke*:

> Organisatorisches Lernen kann also einmal darin bestehen, latentes Wissen zu beschaffen bzw. durch den Abbau von Informationspathologien verfügbar zu machen und tatsächlich in organisatorische Entscheidungsprozesse einfließen zu lassen. Organisatorisches Lernen kann sich zweitens darin äußern, dass aktuelles Wissen in der Organisation ‚verändert', das heißt in einem bestehenden Rahmen (Kultur, Kontext, Sinnmodell etc.) verbessert wird. Organisatorisches Lernen kann sich drittens noch in der ‚Fortentwicklung' organisationalen Wissens manifestieren; dabei kommt es zu einer Evolution der organisationalen Wissensbasis und zum Übergang auf eine höhere Entwicklungsstufe (Sinnmodell).[138]

---

[135] Klimecki/ Eberl/ Probst, 1991, S. 134.

[136] Duncan/ Weiss, 1979. S. 84.

[137] Probst/ Büchel, 1998, S. 17.

[138] Pautzke, 1989, S. 112.

Für diese Arbeit soll folgende Definition von organisationalem Lernen gelten, die ich aus den oben benannten Konzepten ableite:

> Organisationales Lernen findet statt, wenn implizites Wissen für die Organisation zugänglich gemacht wird und Informationen kollektiv verarbeitet werden, damit es zielabhängig entweder zu einer Verbesserung der bestehenden Strukturen und Abläufe oder zur Veränderung des organisationalen Bezugsrahmens kommt, so dass sich die Handlungs- und Problemlösungskompetenz der Organisation dadurch ausweitet.

Da es, ebenso wie beim individuellen Lernen, keine einheitliche Theorie zu organisationalen Lernprozessen gibt, werde ich im Folgenden den Forschungsstand näher beleuchten, um den Begriff des Organisationalen Lernens noch detaillierter zu bestimmen.

Im Anschluss an diese Systematisierung stelle ich die Konzepte zum Organisationalen Lernen vor, die die Basis für das vorliegende Dissertationsprojekt bilden sollen, weil sie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Relevanz, ihres Praxisbezugs und ihrer Untersuchung von individuellen Lernprozessen innerhalb organisationaler Lernprozesse forschungsleitend sind.

Laut *Klimecki/Thomae*[139] lassen sich aus der Fülle von Arbeiten zu organisationalem Lernen folgende Entwicklungslinien herauskristallisieren, die in einem grob am Zeitpunkt ihrer Entstehung ausgerichteten Raster wie folgt unterschieden werden können:

Erfahrungs-orientierte Ansätze	Interpretations-orientierte Ansätze	Wissens-orientierte Ansätze	Informations-orientierte Ansätze

2.3.2.1 DER ERFAHRUNGSORIENTIERTE ANSATZ

Prägend für den erfahrungsorientierten Ansatz waren vor allem die Arbeiten von *March* und *Cyert.*[140] Ursprünglich gingen sie von der verhaltenswissenschaftlichen Theorie[141] aus, die Organisationen als begrenzt rational handelnd beschreibt. Um Entscheidungen

---

[139] Klimecki/ Thomae, 1997. Recherchen haben ergeben, dass in den letzten fünf Jahren keine Arbeit veröffentlicht wurde, die auf einer umfangreicheren Datenbasis eine Systematisierung der Forschung zu organisationalem Lernen vornimmt, ohne dabei spezifischen Fragestellungen zu folgen. Aufgrund dieser Tatsache und weil diese Arbeit in der aktuellen Literatur regelmäßig zitiert wird, greife ich auf diese Systematisierung zurück und entwickle sie für den nicht bearbeiteten Zeitraum von 1997 bis 2002 weiter.

[140] Vgl. auch Cyert/March, 1963; March/Olson, 1975; Levinthal, 1991.

[141] Klimecki (1999) weist darauf hin, dass die Ansätze von March über eine rein behavioristische Sichtweise hinausgehen, da die Überarbeitung von Entscheidungsregeln im Mittelpunkt der Konzepte stehen.

treffen zu können, müssen demnach Erfahrungen gemacht werden, die in verhaltensleitende Routinen münden. "Organizations ... learn from experience. They act, observe, and draw implications for future action."[142]

Der Lernprozess erfolgt durch Versuch und Irrtum,[143] Ausschlaggebend für Verhaltensänderungen sind die Reaktionen der Organisationsumwelt. Im positiven Fall werden die neuen Verhaltensweisen in Form von Regeln übernommen, im negativen Fall wird weiter ausprobiert. Dabei wird von der Maxime ausgegangen, dass die Informationsgrundlage immer unvollständig ist und deshalb nur eingeschränkt rational gehandelt werden kann.

In neueren Arbeiten zu dem Zusammenhang von Organisationalem Lernen und strategischem Management werden die o. g. Aussagen durch die Unterscheidung zweier Erscheinungsformen des Lernprozesses ergänzt: *exploitation*, Verbesserung der bestehenden Regeln und *exploration*, grundlegende Überarbeitung des Regelwerks.[144]

Die erfahrungsorientierten Ansätze werden im Rahmen der nachfolgenden Untersuchung nicht weiter berücksichtigt, da sich die Autoren zwar stark auf das Lernen von Individuen beziehen, aber keine konkreten Aussagen darüber treffen, wie die Transformation des Wissens von der individuellen auf die organisationale Ebene vollzogen wird. Auf diese Weise bleiben zentralen Fragen dieses Dissertationsprojektes mit erfahrungsorientierten Ansätzen unbeantwortbar.

2.3.2.2 DER INTERPRETATIONSORIENTIERTE ANSATZ

Beginnt man über organisationales Lernen zu lesen, stößt man unweigerlich auf die Arbeiten von *Argyris* und *Schön.*[145] Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass ihre Forschungsergebnisse besonders intensiv diskutiert wurden, weil die Autoren sehr frühzeitig begannen, konkrete Gestaltungsempfehlungen für Unternehmen auszusprechen, und selbst im Rahmen von Seminaren mit Unternehmensangehörigen neue Techniken zur Unterstützung organisationaler Lernprozesse erarbeiteten.

Die Autoren gehen davon, dass es sich bei Organisationen um Räume gemeinsam geteilter kultureller Muster handelt, so dass die Interpretationen der System-Umwelt-Beziehungen (*"theories-in-use")*[146] die kognitiven Strukturen einer Organisation bilden. Diese Strukturen werden verändert, wenn eine Überarbeitung als notwendig erkannt wird. Wie beim erfahrungsorientierten Ansatz lassen sich zwei Formen des Lernens unterscheiden:

---

[142] March/Olsen, 1975, S. 67.

[143] Vgl. Schreyögg/Noss 1997, S. 69.

[144] Vgl. Levinthal/March, 1994; March 1991.

[145] Vgl. Argyris/Schön, 1978.

[146] Vgl. Argyris/Schön, 1978, S.15 ff.

Das *inkrementale* Lernen *("single-loop-learning")*,[147] bei dem es um eine Verbesserung der Umweltinterpretation geht und das fundamentale Lernen *("double-loop-learning")*,[148] bei dem die Kriterien zur Umweltinterpretation prinzipiell in Frage gestellt und modifiziert werden.

Ähnlich wie beim erfahrungsorientierten Ansatz wird der Lernprozess nicht in Phasen unterteilt und dient in erster Linie der Fehlerkorrektur.

Ausgehend von dem organisationalen Bezugsrahmen, der als Basis für Umweltinterpretationen dient, erfuhr der Ansatz von *Argyris/Schön* zahlreiche Weiterentwicklungen, wobei die *"theories of action"* von *Argyris* und *Schön* im Grundsatz erhalten blieben[149] ebenso wie das mehrstufige Lernverständnis.[150] Ergänzt wurde der eigentliche Lernprozess durch eine Phase des aktiven *"Ver-Lernens",*[151] in deren Verlauf die Distanzierung von alten Umweltinterpretationen zugunsten der neuen Umweltinterpretationen erfolgt.

Aufbauend auf den Arbeiten von *Argyris* und *Schön*, veröffentlichte *Senge* 1990[152] einen Text, der explizit Handlungsempfehlungen für das Management organisationalen Lernens ausspricht und die ursprünglichen Konzepte um Komponenten des Lernen fördernden Managements ergänzt: Lernen auf individueller Ebene, Teamlernen, Unternehmenskultur, Organisationsstrukturen und ihre Flexibilität.

Dieser Forschungsrichtung sind auch die Arbeiten von *Daft/Weick* zuzuordnen, die anders als *Argyris/Schön* und *Senge* die Fähigkeit der Interpretation von Informationen ausschließlich den obersten Führungskräften[153] zusprechen, während die Mitarbeiter der unteren Hierarchieebenen Informationen lediglich sammeln.

Da die fünf zu untersuchenden Unternehmen auf Formen der Lernsubstitution unter Berücksichtigung von Mitarbeitern aller Hierarchieebenen zurückgegriffen haben, ist dies eine zu starke Einschränkung des Ansatzes von *Daft/Weick* hinsichtlich der Forschungsfragen, so dass er im folgenden Kapitel nicht vertiefend untersucht wird, obwohl er vom Aufbau her ebenfalls hilfreich sein könnte.

Vor dem Hintergrund, dass die Autoren *Argyris/Schön* und *Senge* in ihren Konzepten sowohl explizite Gestaltungsempfehlungen geben als auch konkret auf Individuen als Lernakteure eingehen, eignen sich diese Ansätze für eine nähere Untersuchung. Hinzu kommt die unbestrittene Relevanz dieser Konzepte, die sich darin ausdrückt, dass sie im

---

[147] Ebd.

[148] Ebd.

[149] Vgl. Kofmann/ Senge, 1993; McGill/Slocum, 1996; Senge/Sterman, 1992.

[150] Vgl. Senge, 1990 b; Pascale, 1991; Weick, 1991.

[151] Vgl. Hedberg, 1981; Klein, 1989; McGill/Slocum, 1993.

[152] Vgl. Senge, 1990 a.

[153] Daft/Weick, 1984, S. 285.

Kontext zu organisationalem Lernen zu den meistzitierten Autoren im englisch- und deutschsprachigen Raum gehören. Da *Argyris/Schön* nicht vertiefend darauf eingehen, wie die Transformation von individuellem Wissen in organisationales Wissen geschehen soll, und *Senge* zwar konkrete Anwendungsempfehlungen gibt, aber bezüglich dieses Aspekts eine geringere konzeptionelle Verankerung aufweist, werde ich diese Ansätze durch zwei weitere Konzepte ergänzen, die diese Lücken im Sinne der Untersuchung sinnvoll schließen helfen.

2.3.2.3 DER WISSENSORIENTIERTE ANSATZ

Duncan und *Weiss*[154] entwickelten mit ihrem wissensorientierten Ansatz ein Verständnis von organisationalem Lernen, das auf die Vorstellung zurückgeht, dass die Organisation als Sozial-System über eigene Wissensbestände verfügt, die unabhängig von Organisationsmitgliedern Kenntnisse über organisationale Handlungen und deren Effektivität beinhalten. Die Veränderungen der kognitiven Strukturen vollziehen sich prozesshaft und kontinuierlich, wobei drei Lernformen von den Autoren unterschieden werden: *die Ergänzung des bestehenden Wissens, die Eliminierung des als falsch erkannten Wissens und die Bestätigung von Wissen als "richtigem" Wissen durch Zusatzinformationen.*

Wie bei den vorangegangenen Ansätzen werden in der ursprünglichen Form keine Lernprozessphasen definiert, die Veränderung der organisationalen Wissensbasis wird durch Fehlererkennung bzw. analysierte Ergebnisabweichungen ausgelöst.

Die Weiterentwicklungen des wissensorientierten Ansatzes widmen sich neben dem Lernprozess vor allem der Struktur der bereits vorhandenen Wissensbestände und der Unterscheidung von Wissensquellen, der Dokumentation von Wissen und den Lernstilen von Organisationen.[155] Gestaltungsempfehlungen werden in den ursprünglichen Arbeiten explizit nicht ausgesprochen. In der Weiterentwicklung des Ansatzes lässt sich eine zunehmend engere Verknüpfung der Frage von Wissensmanagement und strategischer Unternehmensführung erkennen.[156]

Da organisationales Lernen als Prozess für Ansätze dieser Entwicklungslinie lediglich eine konzeptionelle Grundlage bildet, der Schwerpunkt jedoch auf dem Management von Wissen liegt, ist der Aussagegehalt der Konzepte dieser Untersuchungsrichtung für die Themenfelder dieses Dissertationsprojektes eher gering. Hinzu kommt, dass explizit keine Gestaltungsempfehlungen gegeben werden, deshalb wird dieser Entwicklungszweig von mir nicht weiterverfolgt, da er dem praxisorientierten Anliegen dieser Arbeit nicht in ausreichendem Maß Rechnung trägt.

---

[154] Vgl. Duncan/Weiss, 1979.

[155] Vgl. Nevis, DiBella, Gould, 1995.

[156] Vgl. Albrecht, 1993; Beratergruppe Neuwaldegg, 1995; Pawlowsky, 1995; Rehäuser/Krcmar, 1996; Hill, 1997; Bürgel, 1998;

2.3.2.4 DER INFORMATIONSORIENTIERTE ANSATZ

Eine relativ neue Perspektive organisationalen Lernens ist der informationsorientierte Ansatz von *Daft/Huber.*[157] Ausgehend von der kybernetischen Organisationstheorie betrachten die Autoren Organisationen als Informationsverarbeitungssysteme, wobei Informationen in bestimmten Zusammenstellungen die kognitive Struktur der Organisation bilden. Die Struktur wird prozesshaft verändert, indem das System aus einer Flut von Informationen bestimmte Informationen selektiert und berücksichtigt, dies ist der eigentliche Prozess des Lernens. Dabei werden drei Phasen unterschieden: *die Gewinnung der Information, die Verteilung und die Interpretation.*[158] Abgeleitet von diesen Phasen unterscheiden die Autoren organisationsspezifische Lernmuster, die sich an der Qualität und Quantität des Informationsniveaus festmachen lassen. Ergänzt wurde der Ansatz durch *Dixon*[159] und *Huber*[160], die den drei o. g. Phasen noch die *Phase der Speicherung* hinzufügen.

Diese Entwicklungslinie der organisationalen Lernforschung wird in der weiteren Bearbeitung unberücksichtigt gelassen und nicht vertieft, weil die Interdependenzen zwischen organisationalem und individuellem Lernen von den Autoren auf Grund der systembezogenen Orientierung nicht genug beleuchtet werden, um Kriterien zur Untersuchung der fünf Konversionsunternehmen abzuleiten. Außerdem verläuft nach diesem Ansatz das organisationale Lernen als kontinuierlicher Prozess, als eine gleichmäßige Ausdifferenzierung von Informationen, was diese Theorierichtung zusätzlich für das vorliegende Dissertationsprojekt ungeeignet macht, da es sich bei betrieblicher Konversion um einen Prozess des geplanten Wandels einer Organisation handelt, der in seinem Kernziel (Umstellung von militärischer auf zivile Produktion) ein zeitlich begrenztes Ziel verfolgt und nicht originär auf kontinuierliche Prozesse angelegt ist.

2.3.3 AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND

Analysiert man die aktuellen Arbeiten zu organisationalem Lernen, dann lässt sich erkennen, dass es einen Trend zu integrativen Ansätzen gibt und die oben beschriebenen Entwicklungslinien immer mehr miteinander verwoben werden.[161] Darüber hinaus lassen sich die Arbeiten danach unterscheiden, ob sie einem reinen theoriebildenden Erkenntnisinteresse (1) folgen oder themen- (2) bzw. branchenzentriert (3) angelegt sind.

---

[157] Daft/ Huber, 1987.

[158] Ebd.

[159] Dixon,1992.

[160] Huber,1991.

[161] Vgl. Kim, 1993; Probst/ Raub/ Rombardt, 1997; Klimecki/Laßleben/Thomae, 1999; Wengelowski, 2000 ; Scherf-Braune, 2000, Güldenberg, 2001.

Modellbildung (1)

Forschende im deutschsprachigen Raum, die die Entwicklung von Modellen zum organisationalen Lernen ins Zentrum ihres Erkenntnisinteresses stellen, orientieren sich in den letzten fünf Jahren vor allem an systemtheoretischen Grundannahmen, um in der Modellierung weiter zu kommen. Beispielsweise *Güldenberg* (1997), der die lernende Organisation als wissensbasiertes System konzipierte, *Wengelowski* (2000), der ein Lenkungsmodell zur Entwicklung von Organisationalem Lernen präsentierte, oder *Scherf-Braune* (2000), die basierend auf Grundannahmen Luhmanns ein Modell zur Beobachtung von organisationalen Lernprozessen formulierte.

Wahrnehmbar ist zum einen die verstärkte Auseinandersetzung mit Organisationen als Entitäten, deren Intelligenz und Lernfähigkeit der ausschlaggebende Faktor[162] für Überlebensfähigkeit darstellt und zum anderen eine zunehmende Integration von bestehenden Ansätzen, ohne dass es deswegen bisher zu einem einheitlichen Konzept gekommen ist, wie es von Vertretern dieser Forschungsrichtung gefordert wird.

Forschungsschwerpunkte der theoriebildenden Arbeiten[163] sind hinsichtlich folgender Fragen auszumachen:

- Welches Grundmodell der lernenden Organisation lässt sich formulieren?
- Was macht organisationale Intelligenz aus?
- Wie vollzieht sich der organisationale Lernprozess?
- Was sind Einflussgrößen auf organisationales Lernen?

Themenspezifische Untersuchungen (2)

In Ergänzung zu den Arbeiten, die sich in der Hauptsache der Modellbildung verpflichten, untersuchen die Autoren der zweiten Kategorie spezifische Fragestellungen, die im Zuge von organisationalen Lernprozessen auftreten. Bei eingehender Analyse der veröffentlichten Schriften lassen sich folgende Schwerpunktthemen identifizieren:

- Welche Faktoren zur Unterstützung von organisationalen Lernprozessen gibt es und wie sind sie zu beeinflussen?[164]
- Wie können organisationale Lernprozesse konzipiert und umgesetzt werden?[165]

---

[162] Schwaninger, 1999; Oberschulte, 1994, 1996.

[163] Albach/Wildemann, 1995; Klimecki/Laßleben, 1995, 1999; Wiesenthal, 1995; Willke, 1995; Bullinger, 1996; Eberl, 1996; Geißler, 1996; Schreyögg, 1996; Sonntag, 1996; Wiegand, 1996; Probst/Büchel, 1998.

[164] Vgl. Burgheim, 1996; Kaiser, 1996; Kline/Saunders, 1996; Reichwald/Koller, 1996; Schäfer,1997; Schein, 1997; Wieslhuber, 1997; Pfister, 1997; Philipp, 1997;Wunderer, 1999.

[165] Vgl. Little, 1995; Wojda, 1996; Probst/Raub/Romhardt, 1997.

- Wie lassen sich organisationale Lernprozesse mit Organisations- und Personalentwicklung verknüpfen?[166]
- Organisationales Lernen und betriebliche Weiterbildung?[167]
- Welchen Einfluss haben Teams und Gruppen auf die Effektivität organisationaler Lernprozesse ?[168]
- Wie beeinflusst das Verhalten von Führungskräften organisationales Lernen konstruktiv?[169]

Branchenspezifische Arbeiten (3)

Die branchenbezogene Untersuchung von Organisationslernen, wie zum Beispiel das Lernverhalten von Banken[170] oder Automobilfirmen, ist bisher im rein quantitativen Sinne unterrepräsentiert.

Modelle zum zielgerichteten Lernen (4)

Das vorliegende Dissertationsprojekt bildet eine vierte eigenständige Kategorie von Forschungsrichtungen, da nunmehr das durch das Lernen angestrebte Ziel in den Mittelpunkt der Untersuchung rückt. Wie muss ein Lernprozess gestaltet werden, um ein genau definiertes Ziel zu erreichen?

2.3.4 ZUSAMMENFASSUNG

Zusammengefasst lassen sich die Gemeinsamkeiten der vier Entwicklungslinien wie folgt beschreiben: Organisationales Lernen bedeutet die Gliederung und Nuancierung der kognitiven Struktur von Organisationen. Die Veränderung der kognitiven organisationalen Ebene hat in der Regel Verhaltensänderungen auf der operativen Ebene zur Folge. Dennoch liegt das Augenmerk der Forschung zu organisationalem Lernen nicht allein auf dem Fokus beobachtbarer Verhaltensänderungen, sondern bezieht Formen der Wissensauswahl, der Verarbeitung neuen Wissens und dessen Dokumentation mit ein. Macht das neue Wissen Veränderungen auf der strukturellen Ebene der Organisation notwendig, werden auch diese im Kontext von organisationalem Lernen untersucht. Dies erklärt, warum organisationales Lernen und organisationaler Wandel häufig synonym verwendet werden.

---

[166] Vgl. Hanft, 1995; Drosten, 1996; Felsch, 1996; Gairing, 1996; Gidion; 1996.

[167] Vgl. Arnold/ Weber, 1995; Geißler, 1995; Diepold, 1996.

[168] Vgl. Grap/Mühlbradt, 1995; Baitsch, 1996; Luczak/Krings/John, 1996; Wilkesmann, 1996; Kröll/Schnauber, 1997; Henschel, 2000.

[169] Vgl. Fein, 1995;Bickenbach/Soltwedel, 1996; Bihl/Tanner/Wächter, 1997; Meyer,1998.

[170] Ottenjann, 1996; Vogel, 1996; Häcki, 1997.

Organisationales Lernen **vollzieht sich in unterschiedlichen Stufen**:

- Single-loop-learning = Verbesserungslernen
- Double-loop-learning = Veränderungslernen
- Deutero-learning = Lernen zu lernen

Dabei gab es eine zeitlang den Trend, die Stufen als unterschiedliche Qualitäten zu werten[171] ohne zu berücksichtigen, dass es für eine Organisation von den Zielen und Situationen abhängt, welche Lernstufe hinsichtlich der verfolgten Ziele nutzbringend und sinnvoll ist.[172] Für diese Arbeit gilt, dass alle drei Stufen Formen des organisationalen Lernens darstellen und es zielabhängig ist, welche Form des Lernens gewählt wird.

Außerdem wird das Lernen von Organisationen **durch ihre Struktur und ihre Kultur** beeinflusst. *Nonaka/Takeuchi* betonen darüber hinaus den Aspekt der länderkulturspezifischen Komponente: Nicht nur die Kultur des Unternehmens, sondern auch das Land in dem die Organisation angesiedelt ist, haben Einfluss auf die Lernkultur in Organisationen.[173]

Abschließend lässt sich für die Forschung zu organisationalem Lernen Folgendes festhalten: Die Ansätze werden insbesondere bei der Suche nach Beeinflussungsfaktoren für organisationale Lernprozesse weiter ausdifferenziert. Die Arbeiten integrieren gemeinsame Erkenntnisse aller vier Entwicklungslinien, so dass eine trennscharfe Unterscheidung kaum noch vollzogen werden kann und auch nicht sinnvoll erscheint. Die Selbstorganisation des lernenden Systems gewinnt bei den theoretischen Arbeiten an Raum, während sich die themenspezifischen Arbeiten der Aufgabe widmen, die Rahmenbedingungen für organisationale Lernprozesse, die durch das Management beeinflussbar sind, zu identifizieren und Gestaltungsempfehlungen zu entwickeln.

Im Hinblick auf diese Arbeit ergeben sich daraus folgende Ableitungen:

Die eingangs gestellte Frage, warum einige der untersuchten Unternehmen erfolgreich konversiven Wandel betrieben haben und einige nicht, lassen sich im Prinzip mit Modellen aller vier Entwicklungslinien des organisationalen Lernens bearbeiten. Um zu konkreten Aussagen zu kommen, muss das Forschungsfeld also weiter eingegrenzt werden, deshalb greife ich aus der Vielzahl von Ansätzen zu organisationalem Lernen diejenigen vertiefend auf, die folgende Kriterien erfüllen:

---

[171] Vgl. Senge, 1990 a.

[172] Vgl. Antal, 1998.

[173] Nonaka/Takeuchi, 1997.

- **Relevanz** hinsichtlich der Erforschung organisationalen Lernens, basierend auf einem eigenständigen Konzept und gewürdigt durch häufige Erwähnung in anderen Arbeiten dieses Fachbereichs.
- **Kompatibilität** mit den aktuellen Erkenntnissen der (neurobiologischen) Lernforschung.
- **Formulierung konkreter Gestaltungsempfehlungen**, die als Kriterien für die Untersuchung abgeleitet werden können und gleichzeitig dem Praxisbezug dieser Arbeit Rechnung tragen.
- **Untersuchung der Lernprozesse auf individueller Ebene**, auf Gruppen- und Organisationsebene.

Die von mir zur genaueren Analyse ausgewählten Konzepte von *Argyris/Schön*, *Senge*, *Nonaka/Takeuchi*, *Probst/Büchel* und *Klimecki/Laßleben/Thomae* erfüllen durchgängig die o. g. Kriterien und tragen deshalb zur zielführenden Bearbeitung der gestellten Forschungsfragen dieser Arbeit bei.

Als Vertreter der **interpretationsorientierten** Forschungslinie, untersuche ich *Argyris/Schön* und *Senge.* Da sie hinsichtlich der genauen Untersuchung des Wissenstransfers vom Individuum auf die organisationale Ebene relativ unspezifische Aussagen treffen, ergänze ich sie durch die Arbeiten von *Nonaka/Takeuchi*, die in ihrem Konzept zum Aufbau von Wissen in japanischen Unternehmen diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit geschenkt haben und zu konkret umsetzbaren Erkenntnissen gekommen sind. Ergänzend zu diesen drei Konzepten wähle ich Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum.

Integrative Ansätze aus dem deutschsprachigen Raum. *Nonaka/Takeuchi* weisen darauf hin, dass das Lernen von Organisationen sowohl durch die Organisationskultur als auch durch die spezifische Landeskultur geprägt wird. Ohne auf die Forschung zu interkulturellem Lernen einzugehen, möchte ich diesem Hinweis Rechnung tragen, indem ich zum einen die Arbeiten von *Probst/Büchel* und zum anderen die von *Klimecki/Laßleben/ Thomae* zur weiteren Untersuchung aufgreife. Beide Konzepte erfüllen die oben genannten Kriterien in geeigneter Weise. Darüber hinaus bieten *Probst/Büchel* konkrete Analyseinstrumente und Gestaltungsempfehlungen für organisationale Lernprozesse, während die Arbeit von *Klimecki/Laßleben/Thomae* sich dadurch auszeichnet, dass sie ein umfassendes Modell liefert, dessen einzelne Komponenten Kategorien zur Untersuchung des empirischen Materials bieten, mit dem ich arbeiten werde.

Die Arbeiten der wissensorientierten, informationsorientierten und erfahrungsorientierten Forschungslinien werden im folgenden Kapitel nicht tiefer gehend analysiert, weil ihr Beitrag zu den forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit geringer ist als der der ausgewählten Konzepte. Um die wichtigsten Erkenntnisse dieser

Forschungsrichtungen nicht unberücksichtigt zu lassen, wurde das Integrationsmodell von *Klimecki* et. al. als Untersuchungsraster für die empirische Untersuchung gewählt. Dieses Integrationsmodell greift die wichtigsten Beiträge der nicht näher untersuchten Forschungslinien auf.

Relevanz: Da die *informationsorientierten* Ansätze von der Wissenschaftsgemeinde weniger intensiv weiterverfolgt wurden als die anderen Konzepte, werden sie im folgenden Kapitel nicht vertiefend untersucht. Dennoch gehen die wichtigsten Erkenntnisse dieser Forschungslinie nicht verloren, denn die Aspekte der *Informationsbeschaffung, -verarbeitung und –speicherung*, sowie die Bedeutung von *Informationsqualitäten* werden im Integrationsmodell von *Klimecki et. al.*[174] besonders berücksichtigt, so dass sie in diese Untersuchung einfließen.

Aktuelle Lernforschung: Da die älteren *erfahrungsorientierten* Ansätze die aktuellen Erkenntnisse der Lernforschung weniger berücksichtigen als die interpretationsorientierten Konzepte, werden sie im folgenden Kapitel nicht näher untersucht. Die aktuellen Weiterentwicklungen von *March/Olsen* fließen in die Untersuchung ein, weil sie eine theoretische Grundannahme des Integrationsmodells von *Klimecki et. al.* bilden.

Formulierung konkreter Gestaltungsempfehlungen: Die Beiträge der *informations-*, *wissens-* und *erfahrungsorientierten* Forschungslinien hinsichtlich konkreter Gestaltungsempfehlungen sind deutlich geringer als die der *interpretationsorientierten* Ansätze.

Individuelle Lernprozesse: Die Fokussierung auf den Umgang mit Wissen unter Vernachlässigung von Individuen als Lernträgern macht die Konzepte der *wissensorientierten* Forschungsrichtung weniger hilfreich bei der Beantwortung der gestellten Forschungsfragen. Aus diesem Grunde werden die *wissensorientierten* Ansätze nicht vertiefend aufgegriffen, obwohl sie wertvolle Beiträge zum Umgang mit Wissen und zur Ausdifferenzierung des Wissensbegriffs liefern.

Ich habe zur vertiefenden Untersuchung des empirischen Materials fünf Konzepte gewählt, die sich mit organisationalem Lernen befassen, die Individuen als Lernträger definieren, die relevante Arbeiten für den Forschungsbereich darstellen und die sich hinsichtlich einer möglichst umfassenden Untersuchung der fünf Konversionsprozesse ergänzen.

Neben den genannten Kriterien ist diese Auswahl aus forschungstheoretischer Sicht sinnvoll, weil zwei Aspekte aufgegriffen werden, die *Berthoin-Antal*[175] als notwendige Weiterentwicklungen im Theoriebildungsprozess zum organisationalen Lernen postuliert, - *die Erfassung japanischer und westeuropäischer Erfahrungen sowie die Berücksichtigung von Individuen auf allen Organisationsebenen –*

---

[175] Vgl. Berthoin-Antal, 1998.

Unten stehende Grafik illustriert diesen Aspekt:

	Ursprünge	**Beginnende Weiterentwicklung**	**Anstehende Herausforderungen**
Kulturelle Kontexte	Von angelsächsischer Forschung mit Universalitätsanspruch	**... hin zur Erfassung japanischer und west-europäischer Erfahrungen ...**	... bis hin zu international vergleichenden Studien und zur Einbeziehung weiterer Regionen
Organisationsformen	Von lediglich privatwirtschaftlichen Unternehmen ...	... hin zu anderen Rechtsformen inkl. Öffentlichen Verwaltungen, Gewerkschaften usw. ...	... bis hin zu Netzwerken ohne juristisch definierte Mitgliedschaft
Akteure	Von Topmanagern ...	... **hin zu Individuen auf allen Organisationsebenen** ...	... bis hin zu Gemeinschaften und zu interorganisationellen Formen wie strategischen Allianzen

Tabelle 5: nach Berthoin-Antal, 1998, S. 47, Hervorhebungen durch die Autorin.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Konzepte von *Argyris/Schön*, *Senge*, *Nonaka/Takeuchi* und *Probst/Büchel* mit Hilfe ausgewählter Leitfragen analysiert.

Im Gegensatz dazu wird das *Integrationsmodell von Klimecki et. al.* erst in Kapitel 3 ausführlich vorgestellt. Es bildet das zentrale Untersuchungsraster für diese Dissertation, weil es die wichtigsten Annahmen der relevanten Konzepte aller vier Forschungslinien in sich vereint. Ich habe es als Untersuchungsraster ausgewählt, weil dem systemischen Hintergrund dieser Arbeit am besten Rechnung getragen wird, indem unterschiedliche Perspektiven organisationalen Lernens Berücksichtigung erfahren. Leider weist das *Integrationsmodell* Lücken hinsichtlich der Rolle und des Verhaltens von Menschen in Prozessen des Organisationslernens auf, so dass Ergänzungen notwendig werden, um ein umfassendes Bild zu zeichnen. Diesen Mangel beseitige ich mit Hilfe der oben genannten vier Konzepte, die sich durch eine gründliche Analyse des Verhaltens und der Rollen von Individuen in organisationalen Lernprozessen auszeichnen.

2.4 ANALYSE AUSGEWÄHLTER ANSÄTZE ORGANISATIONALEN LERNENS

Im **ersten Teil** dieses Kapitels werden die Ansätze von *Argyris/Schön*, *Senge, Nonaka/Takeuchi* und *Probst/Büchel* an Hand verschiedener Fragestellungen untersucht. Die ausgewählten Fragen lassen sich aus dem Grundlagenkapitel zu Organisationalem Lernen ableiten und finden sich in der Struktur des Modells von *Klimecki/Laßleben/Thomae* wieder, das in Kapitel 3 ausführlich dargestellt wird. Ziel dieser eingehenden Analyse ausgewählter Ansätze zu organisationalem Lernen ist die Identifikation von Kriterien, die die Untersuchungskategorien, die in Kapitel 3 genauer vorgestellt werden, sinnvoll ergänzen, um ein umfassendes und detailreiches Bild organisationalen Lernens zu zeichnen. Auf diese Weise werden die Lücken, die die einzelnen Konzepte aufweisen, geschlossen.

Jeweils am Ende eines Unterkapitels, werden erste Rückschlüsse hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Autorenaussagen für die untersuchten Unternehmen gezogen. Durch diese Verknüpfung von Analyse der ausgewählten Autoren und empirischem Material wird ein Kapitel vermieden, das zwangsläufig in weiten Teilen redundant wäre. Das Ende des Kapitels 2 bildet eine Zusammenfassung und Ableitung der relevanten Aussagen der untersuchten Autoren für diese Arbeit.

Die Struktur zur Analyse der ausgewählten Konzepte von *Argyris/Schön*, *Senge*, *Nonaka/Takeuchi* und *Probst/Büchel* bilden die nachstehenden Fragen, die sich aus den vorangestellten Konzepten organisationalen Lernens ableiten lassen und die wesentlichen Komponenten der zu untersuchenden Lernprozesse abdecken:

- Was wird unter organisationalem Lernen verstanden?
- Was wird gelernt?
- Wie vollzieht sich der individuelle und organisationale Lernprozess?
- Was löst Lernprozesse aus ?
- Wer lernt?
- Was unterstützt bzw. behindert organisationales Lernen?
- Welchen Einfluss haben Machtpromotoren auf Lernprozesse?

2.4.1 WAS VERSTEHEN DIE AUTOREN UNTER ORGANISATIONALEM LERNEN?

Auch auf die Gefahr hin, dass die folgenden Seiten redundant wirken, weil in Kapitel 2.3.3. schon auf Definitionen organisationalen Lernens eingegangen wurde, seien hier die Definitionen der im ausgewählten Konzepte noch einmal dargestellt, um einen lesefreundlichen systematischen Überblick zu geben.

2.4.1.1 DEFINITION ORGANISATIONALEN LERNENS (OL) VON NONAKA/TAKEUCHI

Nonaka und *Takeuchi* gehen von der Grundannahme aus, dass der Schlüssel zur Wissensbeschaffung in Wirtschaftsunternehmen in der Mobilisierung und Umwandlung von impliziten[176] Wissen liegt. Implizites Wissen definieren sie als das Wissen, welches sich dem sprachlichen Ausdruck entzieht,[177] es ist persönlich, kontextspezifisch und daher schwer kommunizierbar[178]. Zentral für den Theorieansatz *Nonakas/Takeuchis* ist die Unterteilung des impliziten Wissens in technische und kognitive Elemente. Erstere umfassen konkretes Wissen und Fertigkeiten. Die kognitiven Elemente umfassen *„mentale Modelle*“,[179] die der Orientierung in der Welt dienen.

> Die kognitiven Elemente des impliziten Wissens beziehen sich auf die Bilder und Visionen, die sich jemand von der Realität und Zukunft macht: „was ist“ und „ was sein sollte.[180]

Im Gegensatz dazu steht explizites Wissen, „das sich formal, das heißt in grammatischen Sätzen, in mathematischen Ausdrücken, technischen Daten, Handbüchern und dergleichen artikulieren lässt.“[181]

Organisationales Lernen vollzieht sich, „wenn die Wechselwirkung zwischen implizitem und explizitem Wissen von einer ontologischen niedrigeren Ebene auf eine höhere Ebene getragen wird.“[182] Wissensschaffung wird nicht als linearer, sondern als ein zyklischer Prozess definiert, erst durch die Vollendung der Wissensspirale wird Lernen zu organisationalem Lernen. Diese Transformationsprozesse innerhalb der Wissensspiralen bilden den Kernpunkt der Theorie von *Nonaka/Takeuchi*. Qualitativ unterschiedliche Ebenen von Lernprozessen, wie von *Argyris/Schön* beschrieben, unterscheiden die Autoren nicht.

---

[176] Die Erfassung und Weitergabe von implizitem, und dem Wissensträger oft unbewusstem Wissen, stellt auch im Bereich der Forschung zur Künstlichen Intelligenz ein zentrales Forschungsfeld dar.

[177] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 8.

[178] Polaniy geht davon aus, dass Menschen Wissen aktiv schaffen, indem sie Erfahrungen machen und ordnen. Das kommunizierbare Wissen bildet in diesem Zusammenhang nur einen Bruchteil des tatsächlich vorhandenen Wissens einer Person. Polaniy geht davon aus, „..daß wir mehr wissen als wir zu sagen wissen.“ (Polaniy,1985, S.14)

[179] Vgl. Johson-Laird, 1983.

[180] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 73.

[181] Ebd., S. 8.

[182] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 68/69.

2.4.1.2 DEFINITION ORGANISATIONALEN LERNENS (OL) VON ARGYRIS/SCHÖN

Argyris/Schön verstehen den organisationalen Lernprozess als eine Fehlerkorrektur. Wahrgenommene Veränderungen in der Umwelt führen dazu, dass nicht mehr alle organisationalen Verhaltensweisen als passend identifiziert werden, weil sie ihren ursprünglichen Zweck nicht mehr erfüllen. Die Wahrnehmung des Problems und die Korrektur der *theories-of-action* (der Programme, Strategien, Kultur, der shared basic assumtions) ist der eigentliche organisationale Lernprozess.

> Organisationales Lernen findet statt, wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen. Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozess von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie von Organisationen ändern. Um organisational zu werden, muss das Lernen, das sich aus Untersuchungen in der Organisation ergibt, 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.[183]

2.4.1.3 DEFINITION ORGANISATIONALEN LERNENS (OL) VON SENGE

Für *Senge* bedeutet Lernen in Organisationen, „dass Erfahrungen ständig überprüft werden und in ein allgemein zugängliches Wissen übertragen werden, das für den Hauptzweck der Organisation relevant ist.“[184] *Senge* empfiehlt, diese Definition als Checkliste einzusetzen und sich als Anwender folgende Fragen zu stellen: „Überprüfen Sie Ihre Erfahrungen?...Wird Wissen erzeugt? ...Wird dieses Wissen geteilt? ...Ist das Lernen relevant?“[185] *Senge* geht aber über diese funktional gehaltene Definition hinaus, denn für ihn bedeutet Lernen nicht einfach die Aufnahme von Informationen, sondern .. „die Fähigkeit Ergebnisse zu erzielen, die man im Leben wahrhaft anstrebt. Dieses Lernen ist ein lebenslanger, schöpferischer Prozess, und erst wenn die Menschen in allen Stufen einer Organisation die Fähigkeit beherrschen, kann eine lernende Organisation entstehen.“[186]

---

[183] Argyris/Schön, 1999, S. 31/32.

[184] Senge, 2000, S. 55.

[185] Ebd.

[186] Senge, 1999, S. 174.

2.4.1.4 DEFINITION ORGANISATIONALEN LERNENS (OL) VON PROBST/BÜCHEL

Probst und *Büchel* definieren organisationales Lernen wie folgt und erweitern damit die bisherigen Ansätze um die Dimension der organisationalen Kompetenzen hinsichtlich der Problemlösung und Umsetzung. Sie sprechen damit etwas aus, was die übrigen Autoren implizit als Ergebnis des organisationalen Lernprozesses begreifen:

> Unter organisationalem Lernen ist der Prozess der Veränderung der organisationalen Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder der Organisation zu verstehen.[187]

Der Prozess des organisationalen Lernens ist daran erkennbar, dass neues Wissen erworben bzw. entwickelt wird und dass das Wissen geteilt bzw. systematisch zugänglich gemacht wird.

2.4.2 LERNERGEBNISSE

Die Frage nach den Lernergebnissen stellt sich, da wir durch ihre Beantwortung herausfinden können, ob die durch Konversion angestrebten Ziele durch organisationale Lernprozesse erreicht werden können oder nicht. Welche Aussagen treffen die Autoren zu möglichen Ergebnissen organisationaler Lernprozesse?

2.4.2.1 DIE ANNAHMEN VON NONAKA/TAKEUCHI ZU LERNERGEBNISSEN

Die Autoren beschreiben in ihrem Konzept eine Spirale zur Wissenserzeugung, die ich zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher darstellen werde. Als Ergebnis von Lernprozessen sehen sie neuartiges Wissen, das durch die Kombination von expliziten Wissensbeständen entsteht und durch gezielte Dokumentation für die Gesamtorganisation nutzbar gemacht wird.

2.4.2.2 DIE ANNAHMEN VON ARGYRIS/SCHÖN ZU LERNERGEBNISSEN

Argyris/Schön unterscheiden zwei Stufen von Lernen, die in den frühen Texten wertfrei nebeneinander gestellt werden: das *inkrementale* Lernen *("single-loop-learning"*), das auf eine Verbesserung der bestehenden Handlungsmuster hin zielt, und das *fundamentale* Lernen *("double-loop-learning"*), bei dem die bestehenden Kriterien zur Umweltinterpretation prinzipiell in Frage gestellt und modifiziert werden.

Single-loop-learning (Verbesserungslernen) wird ausgelöst, wenn ein Organisationsmitglied damit konfrontiert wird, dass ein bestimmtes Verhalten nicht die Resultate zeitigt, die es erwartet. Tritt dieser Fall auf, korrigiert das Individuum die

[187] Probst, 1998, S. 17.

Erwartungen, und die Organisation lernt im Sinne einer einfachen Verbesserungsschleife (*single-loop*). In Fällen des *double-loop-learnings* (Veränderungslernen) werden bestehende Verhaltensmuster überdacht und korrigiert.

Bateson[188] definierte eine dritte Lernschleife, die *deutero learning* genannt wird und das „Lernen zu lernen" von Organisationen beschreibt. Organisationen können laut diesem Ansatz über die eigene Lernstrategie reflektieren und bestimmen, wann sie was und wie zu lernen haben.

In neueren Texten, die sie Mitte der 90er veröffentlichten, betonen auch *Argyris/Schön* die Bedeutung von *deutero learning*, sie sprechen aber in diesem Zusammenhang vom *produktiven* Lernen einer Organisation oder auch Lernen zweiter Ordnung:

> Eine ganz entscheidende Art des Doppelschleifen-Lernens bei Organisationen ist daher das Lernen zweiter Ordnung (OII), durch das die Mitglieder einer Organisation das Lernsystem entdecken und abändern können, das die vorherrschenden Muster der organisationalen Untersuchung festlegt.[189]

2.4.2.3 DIE ANNAHMEN VON SENGE ZU LERNERGEBNISSEN

Nach *Senge* beruht der Aufbau lernender Organisationen auf fünf zentralen Lerndisziplinen, die lebenslang erworben und geübt werden:

> Personal Mastery
>
> Man lernt, sein persönliches Können stetig auszuweiten, um die Ergebnisse zu erzielen, die einem wirklich wichtig sind, und man schafft eine Organisationsumwelt, die alle Mitglieder ermutigt, sich selbst in die Richtung ihrer selbstbestimmten Ziele und Absichten zu entwickeln.
>
> Mentale Modelle
>
> Man reflektiert über seine inneren Bilder von der Welt, bemüht sich um ihre kontinuierliche Klärung und Verbesserung und erkennt, wie sie die eigenen Handlungen und Entscheidungen beeinflussen.
>
> Gemeinsame Vision
>
> Man fördert das Engagement in einer Gruppe, indem man gemeinsam Bilder von der angestrebten Zukunft entwickelt und indem man die Prinzipien und die wichtigsten Methoden klärt, mit deren Hilfe man diese Zukunft gestalten will.
>
> Team-Lernen
>
> Man entwickelt neue Kommunikationsformen und kollektive Denkfähigkeiten, die sicherstellen, dass das Wissen und Können einer Gruppe größer ist als die Summe der individuellen Begabungen.
>
> Systemdenken

---

[188] Bateson, 1983.

[189] Argyris/Schön, 1999, S. 44.

> Man entwickelt eine Denkweise und eine Sprache, mit der man die Kräfte und Wechselbeziehungen, die das Verhalten des Systems steuern, begreifen und beschreiben kann. Diese Disziplin hilft uns zu erkennen, wie wir Systeme effektiver verändern können und wie wir in größerer Übereinstimmung mit den übergreifenden Prozessen der Natur und der Wirtschaft handeln können.[190]

Senge beschreibt Instrumente und konzeptionelle Archetypen, die von Interessierten direkt angewendet werden können, um Strukturen und Dynamiken zu analysieren, die organisationalen Problemen zu Grunde liegen. Die oben genannten Fähigkeiten sind der Kern einer gezielten Ausweitung des individuellen und organisationalen Verhaltensrepertoires zur Erhöhung der Problemlösungskompetenz von Einzelnen und ganzen Systemen. Dabei geht *Senge* von der Prämisse aus, dass in Zeiten zunehmender Komplexität das Lernen einzelner Personen an der Spitze des Unternehmens nicht mehr ausreicht, um Wandel im Unternehmen durchzusetzen. Er erforscht deshalb Lerninstrumente, die auf allen Ebenen und von allen Mitarbeitern des Unternehmens angewendet werden können.

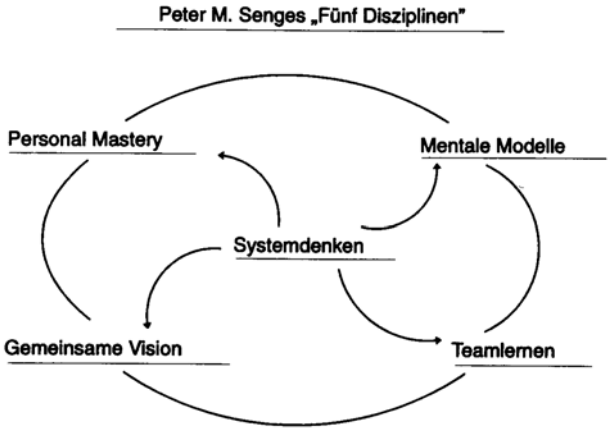

Abbildung 3: „Fünf Disziplinen" nach Senge[191]

2.4.2.4 DIE ANNAHMEN VON PROBST/BÜCHEL ZU LERNERGEBNISSEN

Probst und *Büchel* greifen zur Beantwortung dieser Frage sowohl auf die Konzepte von *Argyris/Schön* als auch auf die Arbeiten von *Hedberg* zurück. Durch die Aneignung von neuem Wissen werden die kognitiven Landkarten[192] und Gebrauchstheorien der Organisationsmitglieder sowie ihre Wirklichkeitskonstruktionen verändert. Vollziehen sich Lernprozesse, dann erweitert sich das Verhaltensrepertoire und die

---

[190] Senge, 2000, S. 6/7.

[191] Senge, 1999.

[192] Hedberg, 1981, spricht in diesem Zusammenhang von kognitiven Landkarten, Mythen, Ideologien als organisationale Speichersysteme, die über Leitlinien und Werthaltungen verfügen. Durch diese Systeme werden Zusammenhänge hergestellt und im „Gedächtnis" der Organisation verwahrt.

Problemlösungskompetenz der Organisationsmitglieder. Entscheidend für erfolgreiche Lernprozesse ist die Balance zwischen notwendigen Unterschieden und dem gemeinsamen Konsens. Ebenso wie die Organisationsmitglieder verfügt auch die Organisation selbst über kognitive Wissensstrukturen, die durch Interaktionen zwischen Organisationsmitgliedern verändert werden können.[193] Probst verweist darauf, dass zwar Wissen im Vordergrund steht, wenn organisationales Lernen thematisiert wird, doch letztendlich geht es um die Fähigkeit und die Form des Wissenserwerbs, da Wissen selbst viel zu schnell veraltet als dass es eine eigene relevante Größe darstellen könnte.

> Wichtig ist nicht Wissen zu besitzen und dauerhaft zu speichern; wichtig ist vielmehr, sich Zugang zu relevantem Wissen zu schaffen, neues Wissen zu erzeugen und zu entwickeln. Eine ständige Verbesserung bestehender Produkte und Dienstleistungen wird zur Verpflichtung eines lernorientierten Unternehmens.[194]

2.4.2.5 ZUSAMMENFASSUNG

Fasst man die Aussagen der Autoren zusammen, so können folgende Ergebnisse organisationaler Lernprozesse unterschieden werden:

- Verbesserungslernen (Gleiches qualitativ besser, effektiver oder effizienter machen)
- Veränderungslernen (Neues machen, weil das Alte nicht mehr stimmig ist)
- Lernen zu lernen (weil Organisationen und ihre Mitglieder wissen müssen, wie sie neues Wissen erwerben können)

Alle Lernergebnisse, aber insbesondere die letzten beiden sind notwendig, wenn konversiver Wandel vollzogen werden soll. Denn die den Unternehmen zu Projektbeginn vorliegenden Informationen wiesen darauf hin, dass sie in Zukunft nicht mehr von Rüstungsproduktion leben können und sie sich neue Handlungsfelder erschließen müssen, um als Organisation zu überleben. So gesehen könnte organisationales Lernen ein geeignetes Konzept sein, um Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln. Wie aber lernen Organisationen?

---

[193] In der Organisationsforschung finden unterschiedliche Begriffe für diese kognitiven Wissensstrukturen Verwendung, z. B. intersubjektive Wirklichkeitskonstruktionen bei Berger/Luckmann, 1969, organisationaler Bezugsrahmen bei Shrivastava, 1979, organisationale Glaubenssätze bei Nystrom/Starbuck, 1984, mentale oder kognitive Landkarten bei Weick/Bougon, 1986, organisatorische Wissensbasis bei Pautzke, 1989.

[194] Probst, 1998, S. 26.

2.4.3 LERNPROZESSE

2.4.3.1 DIE ANNAHMEN VON NONAKA/TAKEUCHI ZUM LERNPROZESS

Gemäß *Nonaka/Takeuchi*[195] vollzieht sich eine „Spirale" der Wissenserzeugung, wenn die Wechselwirkung zwischen implizitem und explizitem Wissen von einer ontologischen niedrigeren Ebene auf höhere Ebenen übertragen wird.[196] *Nonaka/Takeuchi* beschreiben den Vorgang, der zu der o. g. Spirale führt, indem sie vier Formen der Wissensumwandlung benennen, die sich aus dem Zusammentreffen von implizitem und explizitem Wissen ergeben:

Sozialisation (implizit zu implizit)

Lehrlinge arbeiten mit ihrem Meister und erlernen dessen Fertigkeiten nicht nur durch mündliche Erklärungen, sondern auch durch Beobachtung – implizites Wissen wird weitergegeben. Eine zentrale Rolle bei dieser Form der Wissensumwandlung spielt die Erfahrung bzw. der gemeinsame Erfahrungshintergrund des Wissenden und des Lernenden. Ohne diesen Hintergrund wäre das implizite Wissen nicht oder ungleich schwerer übertragbar.

Externalisierung (von implizit zu explizit)

> Externalisierung ist ein Prozess der Artikulation von implizitem Wissen zu expliziten Konzepten. In diesem essentiellen Prozess nimmt das implizite Wissen die Form von Metaphern, Analogien, Modellen oder Hypothesen an.[197]

Entscheidend für die Externalisierung ist, dass die Bilder und Metaphern zur Reflexion anregen, weil sie Diskrepanzen zu den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten des Wissensträgers hervorrufen. [198]

Kombination (von explizit zu explizit)

Verbindet man verschiedene Bereiche von explizitem Wissen miteinander, dann *kombiniert* man Wissen. Zum Austausch von Wissen werden Medien (Computer, Datenbanken, Dokumente, Telefon etc.) herangezogen. Das Sortieren und die Neuzusammenstellung von explizitem Wissen können neues Wissen erzeugen.[199]

Internalisierung (von explizit zu implizit)

---

[195] Nonaka/ Takeuchi, 1997, S. 68/69.

[196] Die Autoren grenzen sich explizit von dem ACT-Modell (Anderson, 1983; Singley und Anderson, 1989) ab, das nur eine einseitige Wissensumwandlung vom deklarativen zum prozessualen Wissen beschreibt.

[197] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 77.

[198] Bei Donnellon, Gray, Bougon, 1986, heißt es: „Metaphern erzeugen eine neue Erfahrungsinterpretation, indem sie den Zuhörer auffordern, eine Sache im Sinne einer anderen zu betrachten", S. 48.

[199] Informationsorientierte Ansätze der OL beziehen sich auf diese Form der Wissensumwandlung.

Erfahrungen durch Sozialisation, Externalisierung und Kombination werden erst dann zu wertvollem Wissenskapital für ein Unternehmen, wenn sie internalisiert werden. Sie werden zum impliziten Wissen der Organisationsmitglieder, das durch Sozialisation an andere Organisationsmitglieder weitergegeben werden kann. Medial unterstützt wird dieser Prozess durch die schriftliche Fixierung von Wissen, „denn nur wenn das Wissen explizit wird, kann es für das ganze Unternehmen genutzt werden.“[200]

Diese vier Formen der Wissensumwandlung “sind die Mechanismen, über die individuelles Wissen artikuliert und im gesamten Unternehmen verstärkt wird.“[201] In diesem Zusammenhang betonen die Autoren insbesondere die Funktion der Externalisierung, die ihrer Ansicht nach in den bestehenden Organisationstheorien zu wenig Berücksichtigung findet, um den Prozess der Wissensschaffung in Unternehmen angemessen zu beschreiben. Im Prozess der Wissensschaffung durchlaufen Unternehmen fünf zeitlich von einander zu trennende Phasen, die in unterstehender Grafik mit den Formen der Wissensumwandlung verknüpft dargestellt werden:[202]

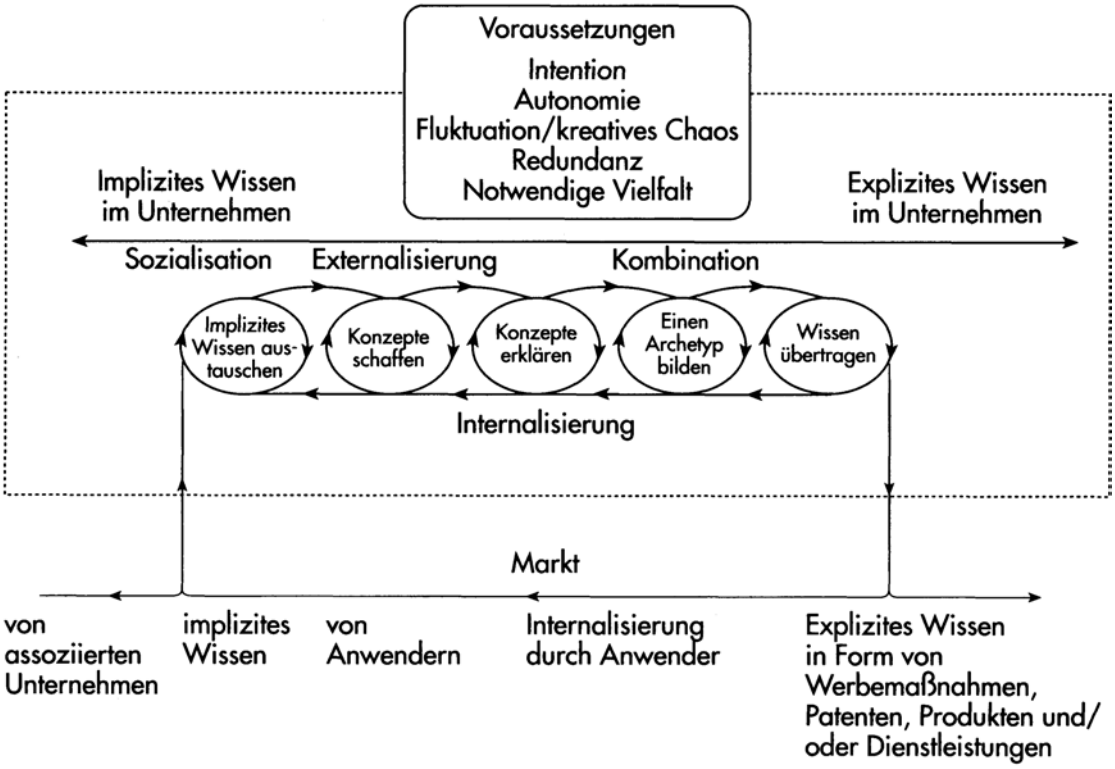

Abbildung 4: Phasen der Wissensschaffung[203]

---

[200] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 84.

[201] Ebd., S. 69.

[202] Kritik an diesem Modell üben Schreyögg/Noss, 1997. Für sie stellt das Modell von Nonaka/Takeuchi kein Modell organisationalen Lernens dar, sondern ist ein Modell von Prozessen des individuellen Lernens und des Lernens in Gruppen.

[203] Nonaka/Takeuchi 1997, S. 100.

Phase 1: Wissen austauschen

Der Prozess der Wissensschaffung in einem Unternehmen beginnt mit dem Austausch von implizitem Wissen, nämlich durch Beobachten und Erzählen, so wie es unter dem Stichwort *Sozialisation* beschrieben worden ist.

Phase 2: Konzepte schaffen

In der zweiten Phase geht es darum das implizite Wissen zu externalisieren, z. B. darüber dass Teams ihr implizites Wissen über Metaphern und Assoziationen begreifbar machen und in neuen Konzepten zusammenführen, die somit zu explizitem Wissen werden.

Phase 3: Konzepte erklären

In der dritten Phase müssen neue Konzepte so erklärt werden, dass Entscheidungsträger den Vorschlag akzeptieren und für die Entwicklungsphase freigeben.

Phase 4: einen Archetyp bilden

In der vierten Phase wird das neue Wissen in Pilotprojekten oder durch die Erstellung von Prototypen auf die Umsetzbarkeit hin überprüft.

Phase 5: Wissen übertragen

In der zeitlich letzten Phase wird das neue Wissen auf die eigenen Organisationsmitglieder, aber auch auf relevante Akteure außerhalb des Unternehmens, (z.B. die Händler oder auch die zukünftigen Kunden der neuen Produkte und Dienstleistungen des Unternehmens) übertragen, um sich weiteres Feedback zu holen und zu lernen.

Maßgeblich ist, dass das Unternehmen spätestens in dieser Phase schon längst kein geschlossenes System mehr ist, sondern kontinuierlich den Wissensaustausch mit dem Umfeld pflegt.[204]

[204] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 100.

2.4.3.2 DIE ANNAHMEN VON ARGYRIS/SCHÖN ZUM LERNPROZESS

Lernen setzt ein, wenn ein Mensch einen Fehler entdeckt und korrigiert. Ein Fehler ist der Unterschied zwischen dem erwarteten Ergebnis einer Aktivität und ihrem tatsächlichen Ergebnis. Lernen im Sinne der Autoren bedeutet nicht nur, einen Fehler zu beseitigen, sondern Menschen lernen auch, wenn sie wirksam agieren können.

In ihrem Aktionskonzept zum Lernen definieren sie, dass Menschen sich in ihrer Vorstellung niemals ein vollständiges Bild von der Wirklichkeit machen können, also auch nicht genau wissen können, wie sie handeln müssen, damit sie das gewünschte Ergebnis erzielen. Deshalb müssen Menschen immer auch über die neuen Bedingungen, denen ihr Handeln unterworfen ist, in der konkreten Situation lernen. Die Autoren gehen davon aus, dass Situationen sich ständig ändern, deshalb müssen Menschen die Situationen kontrollieren und analysieren. Auch dies wird von *Argyris/Schön* als Lernprozess definiert. Darüber hinaus ist lernen notwendig, um bestimmte Regeln als Standards zu definieren. Dies setzt voraus, dass Menschen ihren Lernprozess öffentlich machen und sich miteinander über die Regeln einigen. Die gemeinsam vereinbarten Regeln bilden die Politik, die Routine und die Kultur einer Organisation.[205]

Argyris/Schön unterscheiden zwei Arten von *theories-of-action*. Sie identifizieren in Organisationen *espoused theories* (zu übersetzen mit Bekenntnistheorien) und *theories-in-use* (zu übersetzen mit Gebrauchstheorien). *Espoused Theories* sind formale Elemente der Organisation wie Organigramme, Dokumente, Material zur Selbstdarstellung, niedergeschriebene Regeln etc., dagegen spiegeln die *theories-in-use* das tatsächliche Verhalten der Organisationsmitglieder wider. Die *theories-in-use* ergeben sich aus der Zusammensetzung von individuellen Vorstellungen, den *images* und externen Referenzen, den sog. *public maps*. Die Veränderungen der *maps* und *images*, z. B. durch individuelle Lernprozesse, beeinflussen die *theories-in-use*. Sind die Abweichungen der *theories-in-use* von den *espoused theories* zu groß geworden, kommt es zu Aktionen der Organisation, um eine Anpassung oder grundlegende Überarbeitung zu erreichen.

Um die o. g. Lernprozesse vollziehen zu können, bedarf es der offenen Kommunikation, der Reduzierung von Abwehrverhalten und des Vertrauens zueinander. Die Autoren haben dazu ein „Veränderungs- und Verbesserungsprogramm“ entwickelt, das ich im Abschnitt „Förderliche und hinderliche Faktoren“ näher erläutern werde.

2.4.3.3 DIE ANNAHMEN VON SENGE ZUM LERNPROZESS

Senge hat die Vorstellung, dass sich idealerweise jede einzelne Person in einer Organisation in den von ihm entwickelten fünf Disziplinen übt. Die Organisation sollte

[205] Vgl. Argyris/Schön, 1997, S. 14.

diese Lernprozesse nach Kräften unterstützen und eine passende Infrastruktur zur Verfügung stellen.

> Ohne entsprechende Innovation der Infrastruktur fehlt es inspirierenden Ideen und wirkungsvollen Werkzeugen an Glaubwürdigkeit, weil die Menschen weder die Möglichkeit noch die Ressourcen haben, um die Visionen zu verfolgen oder die Werkzeuge anzuwenden.[206]

Ergänzt wird die Ausweitung persönlicher Fähigkeiten durch die Reflexion über *mentale Modelle*[207] sowohl als individueller Prozess als auch in Gruppen. Ziel dieser Reflexion ist die kontinuierliche Verbesserung der mentalen Modelle, die wiederum zu verbesserten Handlungs- und Entscheidungsgrundlagen führt. Unterstützt werden individuelle und organisationale Lernprozesse in den Augen des Autors durch eine gemeinsame Vision. In der gemeinsamen Klärung von Zielen und der kontinuierlichen Überprüfung und Vereinbarung der zu beschreitenden Wege liegt die explizite Schnittstelle zwischen individuellem Lernen und organisationalem Lernen.

Unterstützt werden die notwendigen Aushandlungsprozesse durch neue Kommunikationsformen, die Senge unter dem Begriff des *Team-Lernens* fasst. Als theoretisches Dach überlagert die Disziplin *Systemdenken* alle übrigen Disziplinen. Die Beherrschung dieser Disziplin erlaubt es, Muster und Abhängigkeiten zu entdecken und auf diese Weise kontraproduktive Verhaltensweisen zu vermeiden. Dazu ist es erforderlich, die Welt mit neuen Augen zu sehen. *Systemdenken* zielt darauf ab, dass man in Ganzheiten denkt[208] und sich angesichts von komplexen Zusammenhängen nicht hilflos fühlt.

2.4.3.4 DIE ANNAHMEN VON PROBST/BÜCHEL ZUM LERNPROZESS

Probst/Büchel folgen weitestgehend dem Ansatz von *Argyris/Schön*:

> Organisationales Lernen erfolgt über Individuen und deren Interaktionen, die ein verändertes Ganzes mit eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften schaffen.
>
> Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht mit der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für institutionelles Lernen sind.[209]

Individuelles Lernen wird durch individuelle Rationalität, persönliche Erfahrungen, Motive und Werthaltungen ebenso geprägt, wie durch den Schwierigkeitsgrad der Lernaufgabe und den daraus resultierenden Verhaltensänderungen. Im Gegensatz dazu ist das organisationale Lernen durch kollektive Bezugsrahmen gekennzeichnet. Überpersönliche

---

[206] Senge, 2000, S. 41.

[207] Vergleichbar mit den von Argyris und Schön beschriebenen *images*.

[208] Senge, 1999, S. 88 ff.

[209] Probst, 1988, S. 21.

Aspekte wie normative Ordnung und kollektiv verbindliche Entscheidungsverfahren lösen individuelle Motive ab.

> Man kann sagen, dass organisationales Lernen nicht nur retrospektive Anpassungsleistung an problematische Umweltkonstellationen oder Know-how-Erzeugung zu deren Bewältigung ist, sondern auch eine Anpassungsleistung an organisationsinterne Bedürfnis-, Motiv- und Interessenlagen sowie Werthaltungen von Kollektivmitgliedern.[210]

Damit werden die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen zum zentralen Unterschied zwischen individuellem und organisationalem Lernen. *Probst*/*Büchel* vertreten die These, dass organisationale Wirklichkeitskonstruktionen nur dann entstehen, wenn Individuen ihre persönlichen Wirklichkeitskonstrukte offenlegen und es zu Aushandlungsprozessen kommt, deren Ergebnis gemeinsam geteilte Vorstellungen von Wirklichkeit sind. Lernen würde somit die Bildung von neuem Verständnis bedeuten durch die Veränderung von kognitiven Landkarten und Wirklichkeitskonstruktionen.

Die Transformation von einem individuellem Wissen zu einem organisationalen vollzieht sich nach *Probst*/*Büche*l in drei Schritten:

Im ersten Schritt wird Wissen von einer Person auf eine andere übertragen, z. B. durch enge Zusammenarbeit oder *„learning-by-doing“*[211]. Diesen Lernschritt ordnen *Probst/Büchel* noch dem individuellen Lernen zu, weil keine Weitergabe von Wissen an größere Gruppen stattgefunden hat und noch nicht kollektiv kommuniziert worden ist.

Der zweite Schritt besteht darin, individuelles Wissen an größere Gruppen von Organisationsmitgliedern weiterzugeben und miteinander darüber zu kommunizieren.[212] Durch die gemeinsame Kommunikation erhält das Wissen eine neue Qualität, es ist nicht mehr individuelles Wissen. Hier ist die Schnittstelle zu sehen, die *Probst/Büchel* zu der Aussage veranlasst, dass organisationales Wissen mehr ist als die Summe des individuellen Wissens. Das Wissen wird transparent gemacht und kann gespeichert werden. Zur Speicherung werden Medien benötigt, z. B. Leitbilder und Geschichten.

Der dritte Schritt zielt auf die Standardisierung von Wissen ab und auf die Kombination von neuem Wissen zu neuen Problemlösungen. Voraussetzung dafür ist die Integration. Erst durch die Bildung von Routinen und die Verschriftlichung von organisationalen Handlungsabläufen[213] haben alle Organisationsmitglieder Zugriff auf das neue Wissen und können es in unterschiedlichen Zusammenhängen anwenden.

---

[210] Ebd.

[211] Vgl. Nonaka (1994) beschreibt diesen Prozess ausführlich unter dem Stichwort Sozialisation.

[212] Nonaka (1991) nennt diesen Schritt „Artikulation“

[213] Argyris/Schön (1978) verweisen mit ihren *Theories-of-action* auf bestehende Reservoires organisationalen Wissens.

2.4.3.5 ZUSAMMENFASSUNG

Hinsichtlich der individuellen und organisationalen Lernprozesse sind große Ähnlichkeiten zwischen den untersuchten Ansätzen zu erkennen. Zentrales Element organisationaler Lernprozesse aus Sicht der untersuchten Autoren ist der Austausch von und über Wissen zwischen Organisationsmitgliedern. Individuen identifizieren Wissensdefizite und versuchen sie zu beseitigen. Sie lernen durch Beobachtung, Reflexion oder Austausch. Allerdings erst, wenn es zu einem Austausch von Wissen zwischen Angehörigen des Unternehmens hinsichtlich angestrebter Ziele kommt und das Wissen dieser Menschen miteinander verknüpft wird, kommt es zur Generierung von neuem Wissen und der Ausweitung der organisationalen Wissensbasis.

Um den Austausch zwischen den Organisationsmitgliedern effektiv zu machen, empfehlen die Autoren einen offenen Austausch über die Ziele und die zugrundeliegenden Annahmen. Damit das neue Wissen der Gesamtorganisation zur Verfügung gestellt werden kann, bedarf es der Bildung von Routinen und der schriftlichen Dokumentation von gültigen Regeln. Diese sind die Voraussetzung dafür, dass alle Organisationsmitglieder lernen können und das Wissen zu einem Gut wird, das nicht von einzelnen Individuen in der Organisation abhängt, sondern allen zur Verfügung steht.

D. h. für die angestrebten Konversionsprozesse, dass sowohl die Ziele des Prozesses definiert werden müssen als auch ein Austausch über die einzuschlagenden Wege zur Zielerreichung stattfinden muss. Damit Individuen als Lernträger beauftragt werden können, sollten Lernziele festgelegt werden und die Prozesse der Kombination, Externalisierung und Internalisierung des neuen Wissens organisiert sein, damit das neue Wissen Teil der organisationalen Wissensbasis werden kann. Andernfalls wird das neu erworbene Wissen nur über Formen der Sozialisation weitergegeben und hat eine entsprechend geringe Reichweite, denn diese Form der Wissensumwandlung hängt in starkem Maße von der Position des Wissensträgers ab.

2.4.4 LERNAUSLÖSER

2.4.4.1 DIE ANNAHMEN VON NONAKA/TAKEUCHI ZU LERNAUSLÖSERN

Die Lernprozesse, die Initiierung einer Wissensspirale, werden laut *Nonaka/Takeuchi* von der Unternehmensintention gesteuert. Ausgelöst werden sie durch die Definition von Zielen, die durch Umweltbeobachtungen generiert werden.[214]

2.4.4.2 DIE ANNAHMEN VON ARYRIS/SCHÖN ZU LERNAUSLÖSERN

Argyris und *Schön*[215] gehen davon aus, dass es sich bei Organisationen um Räume gemeinsam geteilter kultureller Muster handelt, und dass jeder organisationalen Aktivität

[214] Vgl. Nonaka/Takeuchi, 1998, S. 88.

Handlungstheorien zugrundeliegen, die die Autoren als *theories-of-action*[216] bezeichnen. Diese Handlungstheorien werden aus den Interpretationen der System-Umwelt-Beziehungen abgeleitet und bilden die kognitive Struktur einer Organisation. Für jede Organisation existieren typische Verhaltensmuster, die sich im Verlauf der Zeit herausgebildet haben und ihren Ausdruck in Programmen, Verfahren, Regeln, Strategien, Strukturen und Werten finden. Lernprozesse werden in der Regel durch Informationen über Fehler bzw. Überraschungen[217] ausgelöst, die mit Abweichungen von den Erwartungshaltungen der Organisationsmitglieder gleichzusetzen sind.

2.4.4.3 DIE ANNAHMEN VON SENGE ZU LERNAUSLÖSERN

Senge definiert den Begriff der „kreativen Spannung" als Lernauslöser. Für ihn wird kreative Spannung durch die Lücke zwischen Realität und Vision erzeugt. Spüren Menschen diese Lücke, dann beginnen sie etwas zu verändern, entweder gleichen sie die Vision der gegenwärtigen Realität an oder sie lernen dazu, um die Realität der Vision anzupassen. Diese Lücke kann entmutigen, wenn das Gefühl entsteht, dass die Vision unerreichbar ist, oder positive Energiequelle sein, wenn die Vision für realisierbar gehalten wird.[218]Um die positiven Energien der kreativen Spannung nutzen zu können, benötigen Menschen Klarheit: „Ein genaues, aufschlussreiches Bild von der gegenwärtigen Realität ist genauso wichtig wie eine klare Vision."[219] *Senge* weist darauf hin, dass es eine falsche Überzeugung ist, „dass fundamentaler Wandel eine Überlebensbedrohung voraussetzt."[220]

2.4.4.4 DIE ANNAHMEN VON PROBST/BÜCHEL ZU LERNAUSLÖSERN

Probst/Büchel beschreiben die Abweichungen von den Erwartungshaltungen konkret: Zum einen lösen Turbulenzen und Krisen sowie Konflikte, Stress und Umweltveränderungen Lernprozesse aus, indem sie Spannungen erzeugen. Dabei kann man zwei Ebenen unterscheiden: Unzufriedenheit von Mitarbeitern (interner Kontext) ist die häufigste Ursache für die Suche nach neuen Lösungen.[221] Sehen Organisationsmitglieder ihre Erwartungen nicht erfüllt bzw. weichen Ergebnisse von den Erwartungen des Handelnden ab, dann werden die Lösungswege ebenso überprüft wie die ursächlichen Strategien, aus

---

[215] Vgl. Argyris/Schön, 1978; Argyris, 1990; Argyris, 1998; Argyris/ Schön, 1999.

[216] Vgl. Argyris/Schön, 1978, S. 15 ff.

[217] Argyris/Schön, 1999, S. 47.

[218] Senge, 1999, S. 186 ff.

[219] Senge, 1999, S. 190.

[220] Senge, 1999, S. 190.

[221] Vgl. March/Simon, 1958.

denen sich die den Erwartungen zugrundeliegenden Annahmen ableiten. Konflikte spielen eine ähnliche Rolle, vorausgesetzt die Konfliktursache wird reflektiert, und Rückschlüsse werden daraus gezogen.

Stress ist ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit organisationaler Problemlösung. Durch zunehmende Dynamik und Komplexität der Umwelt sind Organisationsmitglieder gezwungen, ihr Verhalten zu ändern, um in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit nicht dauerhaft überfordert zu sein. Oder der Erfolgsdruck ist so groß, dass Einzelne bzw. Gruppen lernen und ihr Verhalten verändern, um die gesetzten Ziele zu erreichen.[222] Die Wahrnehmung, ab wann eine Situation Stress erzeugt, ist von Organisation zu Organisation unterschiedlich und hängt von den Normen, den Mitgliedern und der Umwelt ab. Durch Stress können Steuerungskrisen ausgelöst werden, die die Notwendigkeit von Lernprozessen ins organisationale Bewusstsein rücken.[223]

Ist das Auslösen von Lernprozessen in den o. g. Fällen davon abhängig, ob die Organisation bzw. Organisationsmitglieder eine Situation als irritierend oder gar bedrohlich wahrnehmen, gibt es eine zweite Kategorie von Lernauslösern, die in Zeiten des organisationalen Gleichgewichts und des geringen Stress von Bedeutung sind: das Lernen durch Ressourcenreichtum.[224]

Bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass erfolgreiche Organisationen über ausreichende Ressourcen (Zeit, Geld, Mitarbeiter)[225] verfügen, um die eigene Situation zu analysieren, kreative Lernprozesse zu initiieren und in die Zukunft zu denken.

> Wie „organizational slack“ nun tatsächlich Lernen auslöst, ist weitestgehend ungeklärt. Zum einen kann eine Reduktion der überschüssigen Ressourcen („slack resources“) zum Lernen führen, zum anderen kann der Überschuss dieser Ressourcen Lernen auslösen.[226]

Allerdings ist in diesem Zusammenhang auf die Studien von *Hedberg*[227] zu verweisen, der deutlich macht, dass es eher die Ausnahme ist, wenn Organisationen, die erfolgreichen Zeiten zum Lernen nutzen. Die Mehrzahl der Unternehmen interpretieren Erfolg als Folge des bisherigen Verhaltens und neigen dazu, bestehendes Wissen zu bewahren, Routinen unangetastet zu lassen und Neues als Erfolg bedrohend abzulehnen.

Ein dritter Lernauslöser sind die Organisationsmitglieder selbst:

---

[222] Vgl. Cangelosi/Dill, 1979.

[223] Vgl. Patzke, 1989.

[224] Vgl. Cyert/March, 1963.

[225] *Ausreichend* meint in diesem Zusammenhang, dass nicht alle Ressourcen für das Tagesgeschäft benötigt werden, ein sog. „organizational slack“ entsteht, der für kreative Lernprozesse genutzt werden kann. Vgl. dazu Staehle, 1991; Probst, 1993; Klimecki/Probst/Eberl, 1994.

[226] Probst, 1998, S. 51.

[227] Hedberg, 1981, S. 17ff.

- Durch Kritik an bestehenden Verfahren und Verhaltensweisen können Störungen im System ausgelöst werden, die zu Lernprozessen führen.
- Durch die Einstellung von neuen Personen, die neues Wissen einbringen, erweitert sich die organisationale Wissensbasis.
- Durch den Weggang von Wissensträgern werden Routinen durchbrochen und Wissenslücken müssen geschlossen werden.
- Durch die Weiterbildung von Organisationsmitgliedern gelangt neues Wissen in Organisationen.
- Lernprozesse werden durch Jobrotation in Subsystemen und bei Individuen angeregt.
- Die Einstellung von neuen Führungskräften löst größere Veränderungen aus, wenn sie eigene Visionen umsetzen wollen und entsprechende Entscheidungskompetenzen haben.

2.4.4.5 ZUSAMMENFASSUNG

Bezüglich der Lernauslöser unterscheiden sich die Konzepte, wirken aber in ihrer Gesamtheit ergänzend. *Nonaka/Takeuchi* benennen Zielvereinbarungen als den Auslöser für organisationale Lernprozesse, ohne darauf einzugehen, wie es im Vorfeld zu der Erkenntnis kommt, dass ein Lernprozess erforderlich ist. Diesen Aspekt beleuchten sowohl *Argyris/Schön* (Entdeckung von Fehlern, Differenz von Erwartung und Ergebnis), *Senge* (Lücken zwischen Realität und Vision) als auch *Probst/Büchel* (Krisen, Konflikte, Umweltveränderungen, Unzufriedenheit von Mitarbeitern).

Für die zu untersuchenden Konversionsprozesse können potenziell alle Lernauslöser zum Tragen kommen, es ist zu analysieren, welche Lernauslöser von den Akteuren als relevant benannt werden.

Im Folgenden soll untersucht werden, wer als Lernträger für organisationales Lernen fungieren kann. Die Vorstellung, dass alle Organisationsmitglieder gleichzeitig lernen, scheidet aus, da dies weder finanziell noch zeitlich von einem kleinen und mittelständischen[228] Unternehmen zu bewältigen ist. Für die zu analysierenden Konversionsunternehmen ist diese Frage interessant, denn die Unternehmen konnten im Rahmen des Projektes selbst festlegen, wer zum Lernträger ihrer Organisation werden sollte. Es ist davon auszugehen, dass die Auswahl der Lernträger, neben der reinen Quantität, eine entscheidende Rolle für den Erfolg des angestrebten Lernprozess spielt.

[228] Am ADAPT/OCEAN-Projekt waren ausschließlich kleine und mittelständische Unternehmen, im Sinne der geltenden EU-Definition beteiligt, also Unternehmen bis 500 Mitarbeiter.

2.4.5 LERNTRÄGER

2.4.5.1 DIE ANNAHMEN VON NONAKA/TAKEUCHI ZU LERNTRÄGERN

Nonaka/Takeuchi vertreten die These, dass Wissen durch Interaktion zwischen implizitem und explizitem Wissen geschaffen wird, wobei es sich um einen sozialen Prozess zwischen Menschen handelt, der sich nicht auf das innere Erleben einzelner Personen beschränkt.[229]

Als Ebenen der Wissenserzeugung benennen sie Individuum, Gruppe, Unternehmen und die Interaktion zwischen Unternehmen,[230] dabei gehen sie von der Prämisse aus, dass Wissen nur von Einzelpersonen geschaffen wird.[231] Die Organisation selbst unterstützt den Prozess des Lernens durch die Sicherstellung von hilfreichen Rahmenbedingungen. „Wissensschaffung im Unternehmen muss als Prozess verstanden werden, der das von einzelnen erzeugte Wissen verstärkt und es im Wissensnetz des Unternehmens verankert."[232]

2.4.5.2 DIE ANNAHMEN VON ARGYRIS/SCHÖN ZU LERNTRÄGERN

Argyris und *Schön* weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Organisationen durch die Erfahrungen von Individuen (*learning agents)* lernen, wobei sie alle Mitarbeiter - aber besonders die Führungskräfte eines Unternehmens - als Lernträger beschreiben.

> Für uns sind die einzelnen Praktiker für das Lernen bei Organisationen von zentraler Bedeutung, weil ihr Denken und Handeln sich auf die Aneignung von Fähigkeiten für das produktive Lernen auf organisationaler Ebene auswirkt.[233]

Sie betonen aber, dass organisationales Lernen mehr ist als die Summe individueller Lernerfahrungen, und führen den Begriff der *Aggregationsleiter*[234] ein, der unterschiedliche Organisationsebenen beschreibt - Gruppen, Abteilungen, Bereiche, die Organisation als Ganzes, überorganisational - , die die Autoren als lebende Systeme definieren,

> von denen man sagen kann, dass sie alle eigene Interessen, Absichten, Wertvorstellungen und handlungsleitende Theorien haben. Aus Sicht jedes einzelnen dieser Systeme ist die übrige Organisation Umwelt. Man kann

---

[229] Vgl. Maturana/Varela, 1980, S. 24: "Der sprachliche Bereich als Bereich des Orientierungsverhaltens erfordert zumindest zwei Organismen mit vergleichbaren Interaktionsfeldern, damit ein kooperatives System einverständlicher Interaktion entwickelt werden kann, in dem das entstehende Verhalten der zwei Organismen für beide relevant bleibt."

[230] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 68.

[231] Ebd., S. 71.

[232] Ebd., S. 71.

[233] Argyris/Schön, 1999, S. 13.

[234] Argyris/ Schön, 1999, S. 40 ff.

> von einer Organisation sagen, dass sie handelt, interagiert, untersucht und lernt; und das können auch die Gruppen, Abteilungen und Bereiche auf den verschiedenen Aggregationsebenen in der Organisation. Oft sind die Aktionen organisationsinterner Einheiten wesentlich für die Untersuchung der Organisation und bedeutend für das Einschleifen- und Doppelschleifen-Lernen.[235]

Argyris/ Schön postulieren, dass Individuen lernen. Unterschieden wird praktisch der Lernauslöser. Individuelles Lernen findet statt, wenn ein Organisationsmitglied eine Untersuchung (damit ist eine Untersuchung im Sinne von Fragen stellen, Informationen suchen usw. gemeint) beginnt, weil es eine Überraschung erlebt und das Ergebnis einer Handlung vom erwarteten Ergebnis abweicht. Ebenso sind beim organisationalen Lernen Individuen die Lernträger. Im Unterschied zum individuellen Lernen werden sie aber beim organisationalen Doppelschleifen-Lernen mit einer Untersuchung beauftragt:

> Doppelschleifen-Lernen kann durch Einzelpersonen erfolgen, wenn ihre Untersuchung zu einer Änderung der Werte ihrer handlungsleitenden Theorien führt, oder durch Organisationen, wenn Individuen im Namen einer Organisation eine Untersuchung so durchführen, dass sich die Werte der handlungsleitenden Theorie der Organisation ändern.[236]

> Eine Untersuchung wird organisational, wenn einzelne im Namen der Organisation eine Untersuchung innerhalb einer Untersuchungsgemeinschaft durchführen, die offiziell oder inoffiziell durch die Rollen und Regeln der Organisation bestimmt wird. Daraus folgt, dass Individuen untersuchen und lernen können und dabei mit ihrer Organisation verbunden und zuweilen nicht verbunden sind.[237]

Im Zuge von Unternehmensuntersuchungen agieren Einzelne oder Gruppen, indem sie neue Erkenntnisse gewinnen, neue Prioritäten setzen, Normen neu gewichten und die dazu gehörenden Strategien und Annahmen (den kognitiven Bezugsrahmen der Organisation) neu bestimmen.[238] Die Autoren gehen davon aus, dass nur Praktiker die Bedingungen für produktive Lernprozesse in Organisationen schaffen können.[239]

> Wir kennen die komplizierten Wechselbeziehungen zwischen individuellem und organisationalem Lernen. Wir sehen den Ursachenpfeil in beide Richtungen weisen: Das Lernen der interagierenden Individuen ist wesentlich für das organisationale Lernen, das ein Feedback liefert und das Lernen auf individueller Ebene beeinflusst.[240]

Für *Argyris/Schön* kann Lernen höherer Ebene[241] nur stattfinden und erfolgreich abgeschlossen werden, wenn sich die handlungsleitenden Theorien Einzelner und die

---

[235] Argyris/Schön, 1999, S. 41.

[236] Argyris / Schön, 1999, S. 36.

[237] Argyris / Schön, 1999, S. 48.

[238] Argyris / Schön, 1999, S. 40.

[239] Argyris /Schön, 1999, S. 12 ff.

[240] Ebd., S. 13.

[241] Vergleichbar mit Batesons *deutero-learning*

Verhaltenswelt der Organisation sich gegenseitig bestärken. Das bedeutet, dass für die Autoren der Individualakteur im Prozess des organisationalen Lernens eine zentrale Rolle spielt. Das organisationale *double-loop-learning* hängt entscheidend vom individuellen *double-loop-learning* ab.

2.4.5.3 DIE ANNAHMEN VON SENGE ZU LERNTRÄGERN

Senge folgt dem Grundsatz von *Argyris* und *Schön*: „Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation.“[242]

Doch nur scheinbar stellt das individuelle Lernen den zentralen Ansatz von *Senge* dar. Mit der Definition von fünf Disziplinen, die sich jemand durch lebenslanges Lernen aneignet, wird ein fundamentaler Wandel in der Problemlösungskompetenz von Menschen und damit auch von Organisationen erzeugt. Zentrale Bedeutung haben dabei aus seiner Sicht Teamlernprozesse:

> Das individuelle Lernen ist in gewisser Weise irrelevant für das organisationale Lernen. Der einzelne kann unter Umständen unentwegt lernen, ohne dass das Unternehmen etwas lernt. Aber wenn Teams lernen, werden sie zu einem Mikrokosmos für das Lernen in der ganzen Organisation. Gewonnene Einsichten werden in die Tat umgesetzt. Entwickelte Fertigkeiten können an andere Einzelpersonen oder Teams weitergegeben werden (auch wenn es keine Garantie dafür gibt, dass sie angenommen werden). Die Leistungen des Teams können zum Vorbild und zum Maßstab für das gemeinsame Lernen in der Gesamtorganisation werden.[243]

2.4.5.4 DIE ANNAHMEN VON PROBST/BÜCHEL ZU LERNTRÄGERN

Für *Probst* und *Büchel* ist diese Frage ebenfalls eindeutig zu beantworten: Individuen bilden Organisationen, deshalb ist organisationales Lernen immer mit individuellen Lernprozessen verknüpft. Eine Organisation kann sich nicht ohne sie verändern.[244]

Damit individuelles Wissen in die Organisation integriert werden kann, muss es öffentlich gemacht werden, und es muss eine Reflexion erfolgen. *Probst/Büchel* betonen diesen Punkt als zentrale Voraussetzung für organisationales Lernen.

---

[242] Senge, 1999, S. 171.

[243] Senge, 1999, S. 287.

[244] Probst / Büchel, 1998, S. 18 ff.

2.4.5.5 ZUSAMMENFASSUNG

Für alle Autoren ist das Lernen einer Organisation eng mit dem Lernen von Individuen verknüpft. Ein Mensch kann zwar lernen, ohne dass sein Wissen in die Organisation integriert wird, eine Organisation kann aber nach Ansicht der untersuchten Autoren nicht ohne Menschen lernen. Auch beim Thema Lernträger wird deutlich, dass die eigentliche Schnittstelle zwischen individuellem und organisationalem Lernen durch Kommunikation geprägt ist. Der Lernträger muss sein Wissen veröffentlichen, damit es Teil der organisationalen Wissensbasis werden kann. Es bedarf also der geregelten Kommunikation, damit Wissen für eine Organisation fassbar und bearbeitbar wird.

Wer sich als Lernträger eignet, wird von den Autoren nicht wirklich thematisiert. Die Beispiele, die zur Illustration ihrer Ansätze von den Autoren herangezogen werden, erlauben die Identifikation von:

- allen Mitgliedern einer Organisation (Senge, Nonaka/Takeuchi)
- Führungskräften in Leitungsfunktionen (vgl. Argyris, Nonaka, Probst, Schön, Senge, Takeuchi) und
- Mitgliedern einer Entwicklungsprojektgruppe (Nonaka/Takeuchi).

Ohne dass im Rahmen der untersuchten Konzepte das Thema organisationale Eliten als Lernträger besonders intensiv bearbeitet wird, lässt sich aus den Texten herauslesen, dass Führungskräfte als Lernträger fungieren sollten, wenn es darum geht, echte Einstellungsveränderungen in der Organisation anzustreben (Veränderungslernen versus Verbesserungslernen), denn alle Beispiele, die von den amerikanischen Autoren geschildert werden, beziehen sich auf ihre Lernerfahrungen mit den obersten Leitungskräften amerikanischer Großunternehmen. Im nachfolgenden Abschnitt wende ich mich der Frage zu, welche hinderlichen und förderlichen Faktoren für organisationale Lernprozesse zu identifizieren sind.

2.4.6 FÖRDERLICHE UND HINDERLICHE FAKTOREN

2.4.6.1 FÖRDERLICHE UND HINDERLICHE FAKTOREN NACH NONAKA/TAKEUCHI

Nonaka/Takeuchi unterscheiden fünf Voraussetzungen, die vom Unternehmen geschaffen werden müssen, um die Spirale der Wissensschaffung zu ermöglichen, hinderliche Faktoren benennen sie nicht.

Intention

> Die Wissensspirale wird von der Unternehmensintention gesteuert, die sich als das Streben des Unternehmens nach seinen Zielen definieren lässt.[245]

[245] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 88.

Beispielsweise stellen Strategien[246], Abbildungen und Vermittlungsbemühungen von Intentionen dar.

In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren explizit auf die Möglichkeit, das Engagement der Mitarbeiter hinsichtlich organisationaler Lernprozesse zu fördern, indem Intentionen deutlich formuliert und kommuniziert werden[247] und dadurch Transparenz erzeugt wird.

Autonomie

Um die Motivation zur Schaffung neuen Wissens zu fördern, sollte aus Sicht der Autoren auf individueller Ebene so große Autonomie wie möglich eingeräumt werden. Individuen bilden somit die Keimzelle der organisationalen Wissensproduktion, indem sie Ideen hervorbringen, die an Gruppen und das Gesamtunternehmen weitergegeben werden, um das durch die Intention vorgegebene Unternehmensziel zu erreichen.[248] Als Medium empfehlen *Nonaka/Takeuchi* die Einrichtung von selbstorganisierenden, funktions- und bereichsübergreifenden Teams.[249]

Fluktuation und kreatives Chaos

Fluktuation dient der Durchbrechung von Routinen, Gewohnheiten oder bestehenden kognitiven Systemen. Solche „Unordnung" regt zur Überprüfung bestehender Denkstrukturen und zum Neudenken an. Ein kontinuierlicher Prozess des Überdenkens bestehender Annahmen und Bezugsrahmen stärkt die Wissensschaffung in Unternehmen.

> Eine Fluktuation im Umfeld löst oft eine Störung im Unternehmen aus, aus der neues Wissen hervorgehen kann. Dieses Phänomen ist als die Schaffung von Ordnung aus dem Chaos bezeichnet worden.[250]

Krisen schaffen Chaos auf natürliche Weise und können ebenso wie Fluktuation zur Wissensschaffung genutzt werden, wenn die Organisationsmitglieder die Fähigkeiten zur Reflexion ihrer Handlungen besitzen und sie aktiv nutzen.[251] Andernfalls führt Chaos nicht zu Kreativität, sondern zu Destruktion.

---

[246] Neisser (1976) ist der Ansicht, dass Wissen und Verstehen nur im Zusammenhang einer zweckgerichteten Tätigkeit auftreten. Aus organisationstheoretischer Sicht äußert Weick (1985) dazu, dass die Interpretation von Informationen über das Umfeld zum Teil eine sich selbst erfüllende Prophezeiung des Unternehmens darstellt.

[247] Vgl. Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 89.

[248] Damit wird ein wissensschaffendes Unternehmen zu einem „autopoietischen System", wie es Maturana/Varela (1980) beschreiben. Ein System, das sich aus lebenden Zellen zu Organen zusammensetzt, die keiner hierarchischen Ordnung unterliegen. Jede Zelle kontrolliert autonom die kontinuierlichen Veränderungen und bestimmt durch Selbstreproduktion ihre Grenzen.

[249] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 96.

[250] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 94.

[251] „Ordnung in der Natur beinhaltet nicht nur eine statische und geronnene Ordnung, in der die Entropie bei Null liegt, sondern auch eine instabile Ordnung, in der sich durch das Wirken von Materie und Energie neue Strukturen herausbilden." (S.108). Anwendungen der Chaos-Theorie auf das Management finden sich bei Nonaka (1988).

Redundanz

Gemeint ist die Verfügbarkeit von Informationen wie zum Beispiel Geschäftsberichte, Informationen zum Unternehmen, zu den Managementaufgaben, zu Konzepten anderer Teams, die über die aktuellen operativen Bedürfnisse des einzelnen Organisationsmitglieds hinausgehen und die dazu dienen, sich einen Gesamtblick auf das Unternehmen zu bewahren.

> Der Austausch redundanter Informationen fördert den Austausch impliziten Wissens, weil so der eine ein Gespür dafür entwickelt, was der andere sagen will. In diesem Sinne beschleunigt Informationsredundanz den Prozess der Wissensschaffung.[252]

Darüber hinaus fördert Redundanz auch den Austausch zwischen Hierarchie und Nicht-Hierarchie und begünstigt damit Autonomie innerhalb des Unternehmens. Da Redundanz auch schnell zu einer Informationsüberlastung führen kann, verweisen die Autoren auf die Notwendigkeit von klarer Lokalisierung und Speicherung dieser Art von Informationen.

Notwendige Vielfalt

Nonaka/Takeuchi gehen davon aus, dass eine Organisation am besten auf überraschende Veränderungen in ihrer Umwelt reagieren kann, wenn die Komplexität der internen Struktur der der Außenwelt entspricht. Dies kann dadurch erreicht werden, dass möglichst viele Menschen auf viele Informationen gleichberechtigten Zugriff haben und sich daraus schnelle und neue Kombinationen von Informationen und somit neues Wissen ergibt. Wird dieser gleichberechtigte Zugang zu Informationen nicht gewährleistet, schränkt das Unternehmen durch diese Restriktion die eigene Vielfalt und somit die eigenen Reaktionsmöglichkeiten unnötig ein.

Eine weitere Möglichkeit, die notwendige Vielfalt zu erzeugen, liegt in ständigem Wandel von Organisationsstrukturen, so dass die Mitarbeiter durch regelmäßige Veränderung ihrer Aufgabenbereiche funktionsübergreifendes Wissen erwerben und der Austausch von implizitem Wissen erleichtert wird.

2.4.6.2 FÖRDERLICHE UND HINDERLICHE FAKTOREN NACH ARGYRIS/SCHÖN

Argyris/Schön vertreten in ihrem Ansatz die These, dass Struktur- und Verhaltensmerkmale einer Organisation die Bedingungen für die von Einzelpersonen vorzunehmenden Untersuchungen schaffen und damit beeinflussen, welche Themen- und Fragestellungen aufgegriffen bzw. bewusst vermieden werden.

Organisationsstrukturen sind Kommunikationskanäle, Informationssysteme und ihre Medien, das räumliche Umfeld der Organisation, Maßnahmen und Verfahren, die die

[252] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 96.

individuelle Untersuchung lenken, und Anreizsysteme, die sich auf Lernprozesse auswirken.

> Soweit solche Strukturen die organisationale Untersuchung erleichtern, nennen wir sie *Initiatoren*.[253]

Verhaltensmerkmale sind:

> die Eigenschaften, Bedeutungen und Empfindungen, die die Muster der Interaktion zwischen Individuen innerhalb der Organisation normalerweise beeinflussen, dass die organisationale Untersuchung berührt wird – zum Beispiel inwieweit Interaktionsmuster friedlich oder feindselig sind, vertraulich oder distanziert, offen oder verschlossen, flexibel oder starr, konkurrierend oder kooperativ, risikofreudig oder –scheu, offensiv oder defensiv.[254]

Geprägt werden die Verhaltensmerkmale stark durch die Interessen- und Machtspiele, die in Organisationen typisch sind und die die Autoren für einen besonderen Hinderungsgrund in Bezug auf organisationales Lernen zweiter Ordnung halten.

Argyris/Schön unterscheiden zwei Hindernisschleifen, deren Durchlaufen Lernprozesse in Organisationen beeinträchtigen bzw. unproduktiv machen.[255] Die erste oder *primäre* Hindernisschleife wird ausgelöst, wenn Individuen ihre Handlungstheorien diskutieren, ohne ihren Wahrheitsgehalt und ihren Nutzen für das zu lösende Problem zu überprüfen. Dadurch schaffen sie *Voraussetzungen für Irrtümer*, die dadurch verstärkt werden, dass wichtige Fragen und Gefühle nicht angesprochen und / oder mehrdeutig bearbeitet werden.

Um diese *primäre* Hindernisschleife zu überwinden, empfehlen *Argyris/Schön* das Einsetzen von Korrekturreaktionen:

Voraussetzungen für Irrtümer	Korrekturreaktion
Unklarheit	Spezifizieren
Mehrdeutigkeit	Klären
Unbeweisbarkeit	Nachweisbar machen
Verstreute Informationen	Zusammenfassen
Undiskutierbarkeit	Diskutierbar machen
Unsicherheit	Untersuchen
Widerspruch	Lösen

Tabelle 6: Voraussetzungen für Irrtümer nach Argyris/Schön, 1999.

[253] Argyris/Schön, 1999, S.43.

[254] Argyris/Schön, 1999, S. 43.

[255] Argyris/Schön, 1999, S. 102 ff.

Laut diesem Ansatz lösen die *Voraussetzungen von Irrtümern* Abwehrreaktionen aus, die wiederum dazu beitragen, dass sich negative Situationen verstärken. Je größer die Unsicherheit bezüglich erwarteter Ergebnisse oder erwarteten Verhaltens, desto größer sind die Angst- und Abwehrreaktionen der Organisationsmitglieder.

Sekundäre Hindernisschleifen werden definiert als überindividuelles Verhalten, das zu Interaktionen von Gruppen innerhalb einer Organisation führt. Sie sind sekundär, weil sie durch primäre Hindernisschleifen ausgelöst werden und sich dann, einmal in Gang gesetzt, selbst verstärken. Das wichtigste Merkmal sekundärer Hindernisschleifen ist das organisationale Abwehrverhalten. Darunter werden Aktivitäten verstanden, die den Einzelnen vor unangenehmen Erfahrungen schützen sollen und gleichzeitig verhindern, dass der Grund für die bedrohliche Situation erkannt und damit bearbeitet werden kann. Die Autoren haben vier Regeln identifiziert, die dem organisationalen Abwehrverhalten zugrundeliegen:

> Gib Botschaften aus, die Widersprüche enthalten.
> Handle so, als wären die Botschaften nicht widersprüchlich.
> Tabuisiere die Mehrdeutigkeit und den Widerspruch in der Botschaft.
> Tabuisiere auch die Tabuisierung des Tabuisierten.[256]

Hindernisschleifen werden aber nicht nur durch individuelles Verhalten ausgelöst, sondern auch durch Organisationsphänomene und die Interaktion beider Ebenen. Die Autoren beschreiben, dass die Ebenen individuellen und organisationalen Handels so eng miteinander verwoben sind, dass es fast unmöglich ist, die kausalen Rollen der beiden Ebenen zu entwirren. Ursächlich für die Entstehung des unproduktiven Verhaltens auf beiden Ebenen ist aus Sicht der Autoren der Einsatz defensiven Denkens. Die Austragung hilfreicher und klärender Konflikte wird vermieden, weil sie als erfolgverhindernd eingestuft werden. Auf diese Weise werden die Voraussetzungen für Irrtümer geschaffen.

Argyris/Schön beobachten, dass die betroffenen Organisationsmitglieder diese Regeln und Phänomene kennen, dafür aber keine Verantwortung übernehmen und die Lösbarkeit des Problems leugnen. Die Autoren gehen davon aus, dass die Hindernisschleifen überwunden werden können: Sie empfehlen die aktive Veränderung der handlungsleitenden Theorien der Organisation, räumen aber auch ein, dass dieses schwierige Unterfangen von den wenigsten Systemen wirklich geleistet wird. Ziel ihrer Forschung ist die Entwicklung von praktischen und konkreten Handlungsempfehlungen, die Organisationen darin unterstützen, Lernen zweiter Ordnung zu erlernen.

Argyris/Schön kritisieren in diesem Zusammenhang, dass immer noch viele Organisationstheoretiker die Existenz solcher Muster leugnen.

---

[256] Argyris/Schön, 1999, S. 111.

2.4.6.3 FÖRDERLICHE UND HINDERLICHE FAKTOREN NACH SENGE

Die Lernfähigkeit von Organisationen und Menschen wird aus seiner Sicht stark durch die heute gängigen Methoden zur Planung und Führung eingeschränkt.[257] Um Lernhemmnisse zu beseitigen, muss man sie zuerst erkennen, deshalb beschreibt *Senge* sieben für ihn zentrale Lernhemmnisse, die die Identifikation erleichtern sollen:

„Ich bin meine Position“

Nicht der Unternehmenszweck wird betrachtet, sondern Menschen sehen sich als einen kleinen Teil des Systems, auf das sie keinen Einfluss haben. Sie beschränken sich darauf, Verantwortung für ihren konkreten Arbeitsplatz zu übernehmen, gehen aber nicht darüber hinaus.

> Wenn Menschen in Organisationen sich nur auf ihre eigene Position konzentrieren, fühlen sie sich kaum verantwortlich, zu welchen Ergebnissen das Zusammenwirken aller Positionen führt. Bei enttäuschenden Resultaten wird es darüber hinaus sehr schwierig, die Ursachen zu erkennen. Man geht davon aus, dass: „jemand anders Mist gebaut hat“.[258]

„Der Feind da draußen“

Hier beschreibt *Senge* die Neigung von Menschen, die Schuld für Probleme immer bei anderen zu suchen: die andere Abteilung, der Wettbewerber, die Kunden. Die Suche nach Problemverursachern außerhalb des eigenen Einflussbereichs verhindert, dass das eigene Verhalten auf seine Wirkung hin zu untersucht wird.

> *Da draußen* und *hier drinnen* sind in der Regel Teile desselben Systems. Dieses Lernhemmnis macht es nahezu unmöglich, den Hebel zu entdecken, den wir *hier drinnen* ansetzen können, um Probleme zwischen uns und *denen da draußen* zu lösen.[259]

„Angriff ist die beste Verteidigung – oder die Illusion von Kontrolle

Unter diesem Stichwort verweist *Senge* darauf, dass der Begriff Proaktivität im Sinne von aggressivem Vorgehen gegen äußere Feinde oder Probleme eher ein passives Verhalten ist, obwohl es nach viel Aktivität aussieht. Aggressives Vorgehen gegen *den Feind von außen* sieht er vielmehr als eine reaktive und lernverhindernde Strategie. Der Handelnde mag den Eindruck haben, dass er die Situation unter Kontrolle hat, weil er sein Handeln selbst bestimmt, in Wahrheit aber hat er keinen Einfluss darauf. Diese Faktoren entziehen sich bei komplexen Systemen der Kontrolle durch Einzelne.

---

[257] Senge, 1999, S. 28/29.

[258] Senge, 1999, S. 29/30.

[259] Senge, 1999, S. 31.

„Die Fixierung auf Ereignisse“

Ein grundlegendes Lernhindernis sieht *Senge* in der Fixierung auf Ereignisse, d.h. auf den Glauben, dass jedes Ereignis eine Ursache hat, die es zu ergründen gilt, um dann das „Übel bei den Wurzeln zu packen.“

> Man kann in Organisationen kein generatives Lernen fördern, wenn das Denken der Menschen von kurzfristigen Ereignissen beherrscht wird. Wenn wir uns auf Ereignisse konzentrieren, sind wir bestenfalls in der Lage, ein bevorstehendes Ereignis vorherzusagen und optimal darauf zu reagieren. Aber wir können nicht lernen kreativ zu sein.[260]

„Das Gleichnis vom gekochten Frosch“

Ein weiteres Phänomen, das eine entwicklungsgeschichtliche Ursache hat, ist die menschliche Schwierigkeit, auf langfristige Veränderungen angemessen zu reagieren.

Ein Gleichnis: Ein Frosch, der in kochendes Wasser geworfen wird, tut alles, um dieser Hölle zu entkommen. Setzt man ihn aber in lauwarmes Wasser und erwärmt es langsam, so wird er sitzen bleiben, bis er gekocht ist. Als Ursache für sein Unglück ist die Unfähigkeit des Froschs zu sehen, auf langsame Umweltveränderungen zu reagieren, er nimmt sie nicht als bedrohlich wahr.[261]

Ähnlich wie der Frosch im Gleichnis bewerten Menschen langsame Veränderungen zum Schlechteren nicht als lebensbedrohlich, sie sind darauf trainiert, nur auf plötzliche Umweltveränderungen zu reagieren.

„Die Illusion, dass wir aus Erfahrung lernen“

Senge greift auf klassische behavioristische Thesen zurück, indem er davon ausgeht, dass Menschen glauben, sie würden aus direkter Erfahrung am meisten lernen, so wie sie es schon als Kinder getan haben - essen, krabbeln, sprechen. Im Zentrum dieser Lernerfahrungen steht die Methode *Versuch und Irrtum*. Es gibt ein direktes Feedback zum Handeln, das ausgewertet werden kann. Was sich als positiv darstellt, wird tausendfach wiederholt, bis es eingeübt ist. Für *Senge* stellt sich das Problem, dass dieses funktionierende Lernsystem von Kindern nicht mehr für Erwachsene gelten kann. Die meisten Entscheidungen, die Erwachsene im Berufsalltag fällen, haben so weitreichende Folgen, dass der Entscheider nicht mehr beurteilen kann, wie sich sein Handeln auswirkt. Der Lernprozess ist nicht mehr *erfahrbar*, und somit kann auch nicht aus *Erfahrung* gelernt

---

[260] Senge, 1999, S. 33.

[261] Beschreibung nach Senge, 1999, S. 33.

werden. Wenn Zyklen zwischen Entscheidung und Wirkung länger als zwei Jahre dauern, sind sie als Lernprozess für Individuen kaum noch auswertbar.

„Der Mythos vom Managementteam“[262]

Um den o. g. Problemen und Lernhemmnissen entgegenzuwirken, bilden viele Organisationen Teams, die mit hochkarätigen Experten und Entscheidern besetzt sind. Diese Teams sollen Probleme besser lösen können als Einzelpersonen. Im Normalfall kommt es aber nicht dazu, da auch die Teammitglieder Abwehrroutinen entwickeln, um sich in das beste Licht zu setzen und auch als Teammitglied in erster Linie ihre individuellen Interessen zu verfolgen, obwohl die Teambildung genau dies verhindern sollte. Bei der Beschreibung von Abwehrroutinen folgt *Senge* stark den Arbeiten von *Argyris/Schön*. Ich verweise hier auf die vorangegangenen Ausführungen zu diesem Thema.[263]

> Teams sind Mikrokosmen der größeren Organisation, also ist es nicht überraschend, dass die Abwehrmuster, die die größere Organisation kennzeichnen, auch das Team charakterisieren. Letztlich blockieren Abwehrroutinen den Energiefluss in einem Team, der sonst zu einer gemeinsamen Vision beitragen könnte. Für ein Team, das in Abwehrroutinen gefangen ist, sind sie wie Mauern – geistige Sperren und Fallen, die kollektives Lernen verhindern.[264]

Um Abwehrroutinen zu überwinden und die Fähigkeit des Team-Lernens aufzubauen, bedarf es laut *Senge* der regelmäßigen Übung und geeigneter Experimentierfelder. Das Fehlen solcher Übungsfelder bezeichnet der Autor als ein weiteres Hindernis für organisationales Lernen:

> Das Team-Lernen erfordert diese Form regelmäßiger Übung. Aber Managementteams haben diese Möglichkeit im allgemeinen nicht. (...) Das Hauptprodukt der Teamarbeit sind Entscheidungen in bestimmten Situationen, die häufig unter großem Zeitdruck besprochen und getroffen werden, und jede einmal getroffene Entscheidung ist endgültig. Es gibt kein Experimentieren mit Entscheidungen; noch schlimmer ist, dass es kaum die Möglichkeit gibt, die Weisheit von verschiedenen Entscheidungen vernünftig abzuschätzen, und dass keine Gelegenheit besteht, etwas Abstand zu gewinnen und darüber nachzudenken, wie man gemeinsam vielleicht zu einer besseren Entscheidung gelangen könnte.[265]

Als ein weiteres Problem beschreibt *Senge* die Sprache, die zur Diskussion von Problemen angewendet wird.

---

[262] Senge, 1999, S. 36.

[263] Senge, 1999, S. 305 ff.

[264] Senge, 1999, S. 306.

[265] Senge, 1999, S. 315.

> Heute ist die einzige allgemein gebräuchliche Sprache die Sprache des Rechnungswesens. Aber Zahlen künden von einer Detailkomplexität, nicht von einer dynamischen Komplexität. Sie bieten „Schnappschüsse" von der finanziellen Situation des Unternehmens, aber sie erklären nicht, wie diese Situation entstanden ist.[266]

Als eine mögliche Maßnahme zur Beseitigung von Lernhindernissen empfiehlt *Senge* die Durchführung von *Dialogsitzungen*[267].

2.4.6.4 FÖRDERLICHE UND HINDERLICHE FAKTOREN NACH PROBST/BÜCHEL

Probst/Büchel gehen davon aus, dass Organisationen dann Neues lernen können, wenn sie Altes verlernen.[268] Erst dann wird die Veränderung der Wissensstruktur möglich. Wie oben bereits kurz beschrieben, geschieht dies meist, wenn Systemstörungen auftreten bzw. wenn der Organisationserfolg nicht eintritt. Aus Sicht der Autoren ist das „Verlernen" schwer, es gibt verschiedene Faktoren, die es verhindern und die ich kurz erläutern werde:

1. Organisationale, defensive Muster[269]
2. Normen, Privilegien, Tabus
3. Informationspathologien[270]

Organisationale defensive Muster setzen sich aus „geschickter Unfähigkeit", „defensiven Routinen", „phantasievollen Verrenkungen" und „Unbehagen" zusammen.

> Unter „geschickter Unfähigkeit" wird der Einsatz von Strategien verstanden, die aus jenen Gebrauchstheorien resultieren, die Gesichtswahrung als oberste Prämisse haben. Gekonnt werden Erklärungen, Verzerrungen, Ungenauigkeiten, Auslassungen, Entschuldigungen usw. genutzt, um Bestehendes zu erhalten.[271]

Unter defensiven Routinen verstehen *Probst/Büchel* Mechanismen, die Organisationsmitglieder vor peinlichen und bedrohlichen Situationen bewahren sollen. „Phantasievolle Verrenkungen" werden eingesetzt, um das Aufdecken von Fehlern zu verhindern. Aus diesen Aktivitäten resultiert ein „Unbehagen", weil diese Verhaltensweisen für alle Betroffenen unangenehm sind und für die Organisation mit Kosten und Energieverlust verbunden sind.

Neben den oben beschriebenen defensiven Mustern verhindern auch *Normen* und *Tabus* das Verlernen. Dadurch dass Normen von vielen Menschen innerhalb einer Organisation

---

[266] Senge, 1999, S. 326.

[267] Senge, 1999, S. 316. Lesenswert zu dem Thema „ Dialog in der lernenden Organisation" ist auch der Artikel von G. Fatzer in Profile 1/01, S. 43-46 sowie Pächnatz, 2000 und Bohm, 1988.

[268] Vgl. dazu auch Weick, 1996, S. 304 ff.

[269] Vgl. Argyris/Schön, 1990, S. 40 ff.

[270] Probst/Büchel, 1998, S. 74.

[271] Probst/Büchel, 1998, S. 75.

geteilt werden, sind sie nicht leicht veränderbar und verhindern das Entstehen von Neuem durch die Möglichkeit der Identifizierung und Ausgrenzung von Normabweichlern. *Privilegien* verhindern Lernprozesse, weil Veränderung potenziell den Verlust der Privilegien bedeuten kann und sich Organisationsmitglieder darauf selten freiwillig einlassen.

Als drittes Lernhindernis benennen *Probst/Büchel* die *Informationspathologien,*[272] die nach *Pautzke* in drei Formen auftreten: strukturelle, doktrinbedingte und psychologische Pathologien:

1. *Strukturbedingt* (Hierarchien, Spezialisierungen, Zentralisierung) werden Informationen entweder gar nicht oder verzehrt weitergegeben, so dass Entscheidungsträger nicht ausreichend informiert sind, was sich negativ auf die Qualität von Entscheidungen auswirken kann.
2. *Doktrinen* wie Leitsätze, Slogans usw. können realitätsfremde Bilder erzeugen, die eine objektive Sammlung und Auswertung von Informationen verhindern. Bestimmte Informationen werden anderen vorgezogen, um das eigene Weltbild zu bestätigen.
3. Schließlich beschreibt *Pautzke* die sog. *psychologischen Informationspathologien*, indem er darauf verweist, dass Individuen dazu neigen, konsonante kognitive Strukturen dissonanten vorzuziehen und dadurch unstimmige Informationen unterdrücken.[273]

Graeminger[274] führt zusätzlich die Unterscheidung von akteurs- und interaktionsbezogenen Informationspathologien ein und differenziert wie unten dargestellt aus:

Akteursbezogene Informationspathologien	Interaktionsbezogene Informationspathologien
Unzureichende kognitive Strukturen und Grundkenntnisse: Die Wahrnehmung von Neuem erfolgt nicht aufgrund mangelnder Grundkenntnisse und wird durch einseitige und unreflektierte Überbetonung von Vergangenheitserfahrung gefördert.	**Informationsaustausch findet häufiger zwischen Gleichgesinnten** statt als zwischen konkurrierenden Gruppen. Meinungsverschiedenheiten werden häufig ohne Lösung beendet.
Betriebsblindheit: Spezialistentum und eingeschränkte Erfahrungen reduzieren die Fähigkeit sich mit Neuem auseinanderzusetzen.	**Harmoniebedürfnis und Gruppenzwang:** Kontroverse Meinungen werden nicht ausgetragen, um die Harmonie innerhalb der Gruppe nicht zu gefährden.
Mangelnde Informationsnachfrage aus Unwissenheit über die erforderlichen Informationen.	**Unverständnis zwischen Spezialisten** rührt von fachspezifischem Denken und Vokabular her.
Informationsüberlastung resultiert aus unzureichenden kognitiven Strukturen. Höhere	**Macht- und hierarchiebedingte** Verzerrungen entsteht durch Kommunikationseinschränkung

[272] Vgl. Pautzke,1989, S. 140 ff.

[273] Pautzke, 1989, S. 145.

[274] Graeminger, 1994, S. 59-62.

Wahrnehmungsfähigkeit erlaubt die Verarbeitung größerer Informationsmengen.	infolge von Machtausübung.
Änderungsfeindliche Selbstkonzepte der Akteure verhindern die Aufnahme von Informationen, die nicht in den Bezugsrahmen des Akteurs passen.	**Konkurrenzbedinge Verzerrungen** können entstehen, wenn Interessen nicht offen gelegt werden.
Mehr vom „Falschen“: aus der Tendenz zur Selbstbestätigung werden Erkenntnisse vermieden, die deutlich machen, dass man sich irrt.	**Bürokratiebedingte Verzerrungen** entstehen durch rigide, veränderungsfeindliche Organisationsstrukturen, in denen Informationen verzerrt oder zurückgehalten werden.

Tabelle 7: Informationspathologien nach Graeminger, 1994, S. 59 – 62.

Probst/Büchel stellen die Ermittlung des Lernprofils einer Organisation an den Anfang der Förderung von Lernprozessen. Das Lernprofil wird mit Hilfe eigens entwickelter Arbeitsbögen ermittelt, mit denen zu folgenden Themenfeldern Daten erhoben werden:

- Ermittlung des Lernbedarfs
- Analyse des Wissensreservoirs
- Darstellung von Lernformen
- Erfassen von Auslösefaktoren des Lernens
- Ermittlung von kritischen Trägern des Lernprozesses
- Kräftefeldanalyse (hemmende und fördernde Kräfte)[275]

Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen zu organisationalen Lernprozessen bildet das Lernprofil die Basis für Entscheidungen bzgl. organisationaler Veränderungen und den Rahmen für einzuleitende Maßnahmen. Aus dem Lernprofil einer Organisation leiten *Probst/Büchel* Handlungsschwerpunkte für das Management organisationaler Lernprozesse ab, zu denen auch die „Entwicklung von Strategien zur Schaffung eines Kontextes, innerhalb dessen Lernprozesse sich abspielen können“[276], gehört.

Lernprozesse können nicht verordnet werden, so *Probst/Büchel*, man kann aber einen förderlichen Kontext schaffen, indem positive Rahmenbedingungen und Lernanreize geschaffen werden. Dazu schlagen sie den Einsatz von Unternehmensspielen, Szenariotechniken und Feedback als unterstützende Lerntechniken und die Bildung von Kooperationen vor. Als Handlungsrahmen für Lernprozesse benennt Probst das „Magische Viereck“: Struktur, Personal, Kultur, Strategie.[277]

[275] Probst/Büchel, 1998, S. 88.

[276] Probst/Büchel, 1998, S. 92.

[277] Probst/Büchel, 1998, S. 92.

2.4.6.5 ZUSAMMENFASSUNG

Abgesehen von *Nonaka/Takeuchi*, die sich auf die positive Beschreibung von lernfördernden Faktoren beschränken, identifizieren alle Autoren Lernhindernisse, die es weitestgehend zu beseitigen gilt, damit eine Organisation lernen kann. Eine entscheidende Rolle spielt dabei das individuelle Verhalten von Lernakteuren und dessen Konsequenzen. Überspitzt formuliert eignet sich ein Mensch nicht mehr als Lernträger für organisationale Lernprozesse, wenn er befürchten muss, dass er durch Fehler, die er im Verlauf eines Lernprozesses macht, Nachteile für sich zu erwarten hat. Die Abwehrroutinen, die dieser Mensch und, noch schlimmer, ganze Gruppen von Organisationsmitgliedern entwickeln, verhindern effektive Lernprozesse. Um Menschen Sicherheit für Lernexperimente zu geben, empfehlen die Autoren deshalb:

- die Definition und Kommunikation klarer Unternehmensziele.
- die Schaffung lernfördernder Strukturen, z.B. funktions- und bereichsübergreifende Teams unter Berücksichtigung der Kriterien für Teamlernen nach *Senge*.
- die Veränderung des gewohnten Organisationsumfeldes, damit bestehende Routinen hinterfragt werden.
- Informationen, die einen Gesamtüberblick über die Organisation geben und die allen zur Verfügung stehen.
- die Verortung von Informationen und ein eindeutiges Konzept zu deren Auswahl und Dokumentation.
- die Veränderung der Kommunikation in Gruppen durch die Vermeidung von Doppelbotschaften, das Austragen von klärenden Konflikten, das Offenlegen von individuellen Bezugsrahmen, das Einführen von Feedback.
- den Aufbau von Übungsfeldern und die regelmäßige Reflexion von Lernprozessen.
- die Offenlegung von organisationalen Lernhindernissen, damit die Kenntnis um deren Existenz dazu beiträgt, sie aktiv zu vermeiden.
- die Identifikation von Menschen, die dem Lernprozess kritisch gegenüber eingestellt sind.
- das Einsetzen von unterschiedlichen Methoden, damit nicht Einzelinterventionen den organisationalen Lernprozess tragen, sondern eine Gesamtheit von Maßnahmen zum organisationalen Lernen beitragen können.

Die Anerkennung von psychologischen Faktoren, die Bedeutung, die menschlichem Verhalten zugestanden wird, macht deutlich, welche entscheidende Rolle Individuen als Lernträger in organisationalen Lernprozessen spielen. Es gibt keine rationalen Standards, anhand derer Informationen von der Organisation ohne das Zutun von Menschen aufgenommen und der organisationalen Wissensbasis hinzugefügt werden. Die Liste der

unterstützenden Maßnahmen wird im Rahmen der empirischen Untersuchung der Konversionsprozesse auf ihre Umsetzung hin überprüft.

2.4.7 EINFLUSS VON MACHTPROMOTOREN

Da in den beobachteten Konversionsprozessen das Verhalten der Machtpromotoren großen Einfluss darauf hatte, in welcher Weise sich die Organisation an dem Projekt beteiligte, sollen auch die Konzepte darauf hin untersucht werden, welche Annahmen die Autoren zu der Rolle von Machtpromotoren haben. Möglicherweise finden sich Hinweise auf förderliche und hinderliche Verhaltensweisen von Machtpromotoren, die im Rahmen der Gestaltungsempfehlungen kommuniziert werden sollten. Von den untersuchten Autoren gehen *Senge* und *Probst/Büchel* auf Machtpromotoren ein, die übrigen Autoren treffen zu diesem Aspekt keine Aussagen und werden deshalb in diesem Unterkapitel nicht erwähnt.

2.4.7.1 ANNAHMEN VON SENGE ZU MACHTPROMOTOREN

Senge sieht es zwar als Ziel an, dass alle Mitarbeiter eines Unternehmens die fünf Disziplinen lernen und anwenden, er stellt aber nicht in Frage, dass der Weg zu diesen gesamtorganisationalen Lernprozessen durch die Führungsspitze geebnet wird:

> Es ist ein entscheidender Moment in der Entwicklung einer Organisation, wenn Führungskräfte diesen Standpunkt (gemeint ist die Akzeptanz eines Wertewandels) einnehmen. Es bedeutet, dass sich die Organisation absolut, voll und ganz, aus tiefstem Herzen dem Wohl ihrer Mitarbeiter verschreibt.[278]

Senge berichtet über verschiedene Lernexperimente in unterschiedlichen Organisationen, die ausnahmslos die Ausbildung von Managern zur Verbesserung ihrer grundlegenden Denkfähigkeiten zum Ziel hatten.[279] *Senge* arbeitet heraus, dass die Vision eine zentrale Rolle im organisationalen Lernprozess spielt. Da es kaum die Möglichkeit gibt, „die Visionen auf allen Ebenen zu erforschen und zu testen, so dass die Menschen sie verstehen und zu ihrer eigenen machen können,“[280] ist es für ihn von Bedeutung, dass die Visionen durch die Führungskräfte des Unternehmens getragen und gelebt werden.

2.4.7.2 ANNAHMEN VON PROBST/BÜCHEL ZU MACHTPROMOTOREN

Probst/Büchel gehen ebenfalls explizit auf die Rolle von Machtpromotoren in Lernprozessen ein[281], sie verweisen in diesem Zusammenhang auf die Untersuchungen von *Duncan/Weiss*[282] und *Pautzke*[283], die Organisationen als oligarchisch geführte Systeme

---

[278] Senge, 1999, S. 177.

[279] Senge, 1999, S. 225.

[280] Senge, 1999, S. 261.

[281] Vgl. Probst, 1998, S. 64.

[282] Vgl. Duncan/Weiss , 1979.

betrachten, in denen dominierende Gruppen über die Organisation herrschen. Die Mitglieder dieser herrschenden Gruppe entwickeln die Fähigkeit, die Notwendigkeit von Veränderungsprozessen zu entdecken und solche durchzusetzen. In diesem Kontext sind Lernen und Macht[284] eng miteinander verbunden. Deutlich wird dies bei Führungswechseln in Unternehmensspitzen, wenn neue Führungskräfte alte Strukturen und Werte hinterfragen und dadurch Lernprozesse auslösen.

Auf die Konversionsprozesse bezogen, heißt es, dass untersucht werden muss, welche Rolle die Geschäftsführer und das Management in den initiierten Lernprozessen innehatten: Haben sie sich unterstützend, neutral oder abwertend verhalten? Haben sie an den Seminaren teilgenommen? Wurden die Lernträger durch sie eingesetzt und wahrnehmbar in ihren Lernbemühungen anerkannt? Leider geht keiner der Autoren näher auf diese Aspekte ein. *Senge* beschreibt, was Führungskräfte selbst lernen sollten, macht aber keine Aussagen dazu, wie sie sich in Lernprozessen konkret verhalten können, um die Lernerfolge der Organisation zu erhöhen und abzusichern.

Informelle Machtpromotoren sind von keinem der Autoren explizit angesprochen worden. Es bleibt nach der Lektüre offen, ob diese als unwichtig eingeschätzt werden oder ob sich an dieser Stelle Lücken in den Konzepten auftun, die in zukünftigen Forschungsprojekten Beachtung verdienen.

2.4.8 ABGELEITETE UNTERSUCHUNGSKATEGORIEN

Die vorangegangene Untersuchung der ausgewählten Konzepte zu organisationalem Lernen lässt sich hinsichtlich möglicher Untersuchungskategorien für die Lernprozesse der Konversionsunternehmen wie folgt zusammen fassen:

---

[283] Vgl. Pautzke, 1989.

[284] Vgl. Sonntag, 1997, S. 49.

Kategorien	Konzeptaussagen
Lernergebnis	Neuartiges Wissen steht der Organisation zur Verfügung; Verbesserung oder Veränderung von bestehenden Handlungsmustern; die Organisation lernt zu lernen; Problemlösungskompetenz steigt
Lernprozess	Individuen lernen durch Beobachtung, Reflexion und Austausch; erst die Kommunikation über Wissen bildet die Voraussetzung für die Erweiterung der organisationalen Wissensbasis
Lernauslöser	Zielvereinbarungen; enttäuschte Erwartungen; Lücken zwischen Realität und Vision; Krisen; Stress; organisationale Ressourcen; Organisationsmitgliedern
Lernträger	Individuen, Gruppen, Unternehmen und Interaktion zwischen Unternehmen; besonders Führungskräfte sollten lernen
Hinderliche Faktoren	Schaffung von Irrtümern; organisationales Abwehrverhalten; egoistisches Handeln; Problemverlagerung; Fixierung auf Ereignisse; Ignoranz von Umweltveränderungen; Glauben an Erfahrungslernen; Teammythen; defensive Muster; unveränderbare Normen, Privilegien und Tabus; Informationspathologien
Förderliche Faktoren	Intention; Autonomie; Fluktuation und kreatives Chaos; Redundanz; Vielfalt; Definition und Kommunikation von Zielen; lernfördernde Strukturen; konstruktive Kommunikation; Offenlegung von Lernhindernissen
Machtpromotoren	Führungskräfte ebnen den Weg zum gesamtorganisationalen Lernen; Machtpromotoren haben die Fähigkeit, Lernnotwendigkeiten zu identifizieren und Lernprozesse durchzusetzen

Tabelle 8: Mögliche Untersuchungskriterien nach Auswertung ausgewählter Konzepte

Die in obenstehender Tabelle zusammengefassten Untersuchungskategorien werden ergänzend zu den Kategorien, die das Integrationsmodell von *Klimecki* et. al. bietet, in Kapitel 3.2 wieder aufgegriffen, um die Untersuchung des empirischen Materials so weit wie möglich zu verdichten.

2.5 ORGANISATIONALES LERNEN UND KONVERSIONSPROZESSE

Konzepte organisationalen Lernens eignen sich zur Untersuchung von Konversion

Prinzipiell lässt sich festhalten, dass die vorangehend untersuchten Konzepte dazu geeignet sind, die von 1997 bis 2000 vollzogenen Konversionsprozesse rückwirkend zu untersuchen. Betriebliche Konversion kann als ein Prozess des organisationalen Lernens definiert und somit als solcher konzipiert werden. Die im Rahmen der Forschung zu organisationalem Lernen entwickelten Methoden und Interventionen wären somit für zukünftige Konversionsprozesse einsetzbar.

Konversion setzt Veränderungslernen voraus

Folgt man den analysierten Autoren, so wird deutlich, dass organisationaler Wandel durch organisationales Lernen unterstützt wird. Allerdings muss es mindestens zu Formen des Veränderungslernens, kommen, wenn ein fundamentaler Unternehmenswandel Ergebnis der Bemühungen sein soll. Betriebliche Konversion setzt eine Reorientierung hinsichtlich der bisher verfolgten Organisationsziele voraus, was laut untenstehender Grafik nur durch Veränderungslernen erreicht werden kann. Die einfache Restrukturierung durch Prozesse des Verbesserungslernens würde keine Hinterfragung der bisherigen Organisationsziele bedeuten. Allerdings könnte Verbesserungslernen ausreichen, wenn das Unternehmen schon mit der Produktion von zivilen Gütern begonnen hätte und nun nach Wegen sucht, um die Produktionsabläufe und den Vertrieb dieser Güter weiter zu verbessern. In der untenstehenden Grafik verdeutlichen *Krüger/Bach* den Zusammenhang von Lernformen und die zu erzielende Wirkung auf die lernende Organisation.

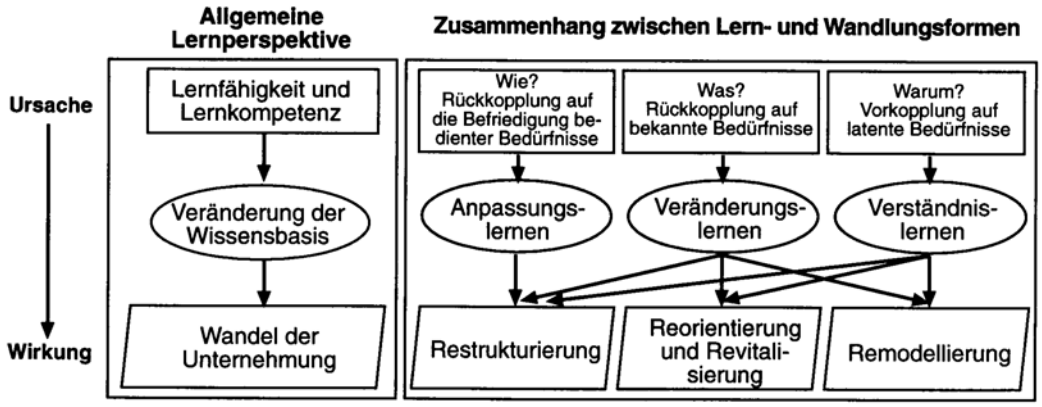

Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Lernen und Unternehmenswandel[285]

[285]Krüger/Bach 1997, S. 29.

Individuen können als Lernträger in Konversionsprozessen eingesetzt werden. Unklar bleibt aber, wer als Lernträger besonders geeignet ist.

Die Beauftragung von Individuen zum Lernen für ihre Organisation wird von *Argyris* explizit erwähnt. Es ist also möglich, betriebliche Konversion durch Individuen als Lernträger zu unterstützen. Kritisch zu sehen ist, dass *Argyris/Schön* die Form und den Inhalt der Beauftragung nicht näher beschreiben, so dass unklar bleibt, welche Erwartungen seitens der Organisation und seitens des Lernträgers mit der Beauftragung verbunden sind und welche Vereinbarungen getroffen werden müssen, damit der Auftrag erfolgreich umgesetzt werden kann.

Da sich individuelles Lernen nur schwer messen lässt, sobald es über die Aneignung einfacher funktionaler Fähigkeiten hinausgeht, ist es für die Absicherung des Prozesserfolges unabdingbar, dass mit dem Lernträger Vereinbarungen zu den Lernzielen getroffen werden und dass es ein klar benanntes Verfahren gibt, wie das neue Wissen anderen Organisationsmitgliedern zugänglich gemacht werden soll.

Zwar machen die Autoren darauf aufmerksam, dass das eigentliche organisationale Lernen erst einsetzt, wenn individuelles Wissen öffentlich gemacht wird und Diskussionen zwischen Organisationsmitglieder neue Kombinationen von Wissen erzeugen. Doch zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form diese Externalisierung stattfinden soll, beantworten lediglich *Nonaka/Takeuchi*. Dabei gehen sie allerdings von dem Spezialfall „Projektteam“ aus, der meiner Ansicht nach nicht einfach auf einen organisationsweiten Veränderungsprozess übertragbar ist.

Im Hinblick auf die Konversionsprozesse, die ich untersucht habe, ist gerade diese Frage aber von größtem Interesse, denn alle untersuchten Firmen wählten die Beauftragung von Individuen (Lernsubstitution) als einzige Lernform für ihren Prozess.

Angesichts der Tatsache, dass bei Konversionsprozessen ein konkretes Ziel innerhalb kurzer Zeit erreicht werden musste, um das Überleben der Organisation abzusichern, bieten die untersuchten Konzepte zu dieser Frage zu wenig an, um generalisierbare Aussagen hinsichtlich der Gestaltung von Veränderungsprozessen 2. Ordnung zu treffen.

Die Konzepte sagen zu wenig zu dem Problem der Lernsubstitution aus.

Die zu geringe Beachtung der Lernsubstitution durch Führungskräfte wird meiner Ansicht nach auch an dem Umgang mit der Frage der Lernträgerschaft deutlich. Folgt man den Annahmen von *Senge* und *Argyris,* so ergibt sich daraus die Notwendigkeit, dass sich die Geschäftsführer und das oberste Management von Unternehmen als erste in ihrer Organisation als Lernträger zur Verfügung stellen. Dieses Verfahren trifft jedoch nicht auf die untersuchten Unternehmen zu: Lediglich einer von fünf Geschäftsführern hat an Seminaren teilgenommen und sich aktiv an dem Lernprozess für seine Organisation beteiligt. Stattdessen wurden andere Belegschaftsmitglieder ausgewählt und entsendet,

zumeist Personen, die aufgrund ihres hierarchischen Status keinen Einfluss auf die strategische Ausrichtung des Gesamtunternehmens haben.

In den untersuchten Werken werden keine ausreichenden Aussagen darüber gemacht, welche Kriterien zur Auswahl der richtigen Lernträger in der Organisation Gültigkeit haben sollten. Es wird nicht diskutiert, ob es „richtige“ und „falsche“ Lernträger gibt. Dies ist kritisch, denn laut den Autoren sind fast alle Lernhindernisse in Organisationen eng mit den kommunikativen Fähigkeiten und den Verhaltensmerkmalen von Individuen verknüpft. Hier deutet sich eine Lücke in den untersuchten Konzepten an, die einen negativen Einfluss auf die Übertragung der Ergebnisse in die Managementpraxis haben könnte.

Um das Thema Lernträgerschaft, und insbesondere die Kriterienentwicklung zur Auswahl von geeigneten Lernträgern, besser bearbeiten zu können, sollten folgende Fragen beantwortet werden:

- Ist der potenzielle Lernträger in der Lage und hat er die Fähigkeit, sich Neues zu erarbeiten?
- Ist der potenzielle Lernträger in der Lage, komplexe Sachverhalte zu vermitteln?
- Genießt der potenzielle Lernträger Akzeptanz in seinem organisatorischen Umfeld oder ist er ein Außenseiter ohne soziale Anerkennung in der Organisation?
- Kann der potenzielle Lernträger ein persönliches Interesse daran haben, dass sich in seinem Arbeitsumfeld in den nächsten zwei Jahren nichts ändert, weil er z. B. in Rente geht oder weil er beispielsweise der einzige Spezialist für ein bestimmtes Arbeitsverfahren ist und dafür hohe Anerkennung erfährt?
- Reicht es aus, Einzelpersonen zu entsenden oder sollten es mehrere Personen sein, die sich in ihrem Lern- und Vermittlungsprozess gegenseitig unterstützen können?
- Kann das erforderliche neue Wissen durch die Lernprozesse Einzelner erworben werden oder setzt es Kommunikation in Gruppen voraus?

Die Typologisierung von organisationalen Lernprozessen erleichtert die Analyse.

Die untersuchten Autoren benennen unterschiedliche Lernstufen, aber sie typologisieren die organisationalen Lernprozesse nicht. Sind die beobachteten Lernaktivitäten der Organisation geplant oder sind es Einzelaktivitäten, die nicht miteinander verzahnt sind? Gibt es einen Prozess mit einem Anfang und einem Ende, können Meilensteine benannt werden, die es möglich machen, die Lernfortschritte zu überprüfen? Werden Verhaltensmerkmale benannt, die ein mögliches beobachtbares Lernergebnis des Prozesses sein können? Untenstehende Tabelle zeigt, dass sowohl auf der Ebene der Einzelaktivitäten als auch im Verlauf geplanter Prozesse alle Stufen organisationalen Lernens stattfinden können, doch das Ergebnis wird für die Organisation von unterschiedlicher Qualität sein.

	Einzelaktivitäten	**Geplanter Prozess**
Verbesserungslernen	Sozialisation nach Nonaka	Seminare zu neuen Fertigungstechniken
Veränderungslernen	Entwicklung ziviler Produkte	Konversion
Deutero-learning	Einzelne Feedbacksitzungen	Die lernende Organisation

Tabelle 9: Formen des Lernens und mögliche Ergebnisse

Solange keine Unterscheidung zwischen geplanten Prozessen und Einzelaktivitäten getroffen werden, ist es schwer, präzise Aussagen zu notwendigen Ressourcen, Maßnahmen, Interventionen, zeitlichen Verläufen, Akteuren und Lernträgern in Lernprozessen zu treffen. Die Handlungsempfehlungen bleiben zwangsläufig oberflächlich und zu allgemein, als dass ein Praktiker sie als hilfreich empfinden würde.

Im Hinblick auf die wissenschaftspragmatischen Ziele der Forschung zu organisationalem Lernen ist es von Bedeutung, das komplexe Thema organisationales Lernen durch präzise Beschreibungen so zu vereinfachen, dass auch Praktiker in der Lage sind, eigene Handlungsschritte festzulegen und umzusetzen. Bleibt alles diffus, besteht die Gefahr, dass die ausgesprochenen Gestaltungsempfehlungen ignoriert werden, weil der unter Zeitdruck arbeitende Manager nicht bereit ist, den notwendigen Anpassungsschritt auf die Gegebenheiten in seiner Organisation zu vollziehen.

Durch Mustererkennung und die daraus abgeleitete Typologisierung von Lernprozessen kann ein wertvoller Beitrag zur Beantwortung oben stehender Fragen geleistet werden, die dem Praktiker bei Orientierung, Planung und Umsetzung hinsichtlich seiner organisationalen Lernprozesse helfen.

Vollständige Veränderung der individuellen Werte und Normen als Grundvoraussetzung für weit reichende Lernprozesse stellen eine hohe Anforderung dar.

Ein letzter Punkt, aber für mich einer der wichtigsten, ist die Grundvoraussetzung, die vor allen Dingen die amerikanischen Autoren für organisationales Lernen benennen. *Senge* entwickelt ein lebenslanges Lernprogramm, an dessen Ende eine ausgereifte Persönlichkeit steht, die Werte lebt, die in unseren heutigen Wirtschaftsunternehmen kaum Gültigkeit haben. Auch *Argyris/Schön* setzen grundlegende Einstellungsveränderungen bei ihren Lernträgern voraus, indem sie dazu auffordern, „organisationale Spiele“ (siehe dazu hinderliche Faktoren in Lernprozessen) zugunsten eines konstruktiveren Verhaltens aufzugeben. Damit setzen die Autoren bei der Werte- und Normenebene der Akteure an, bewährte und lang gelebte Grundüberzeugungen sollen zugunsten neuer aufgegeben werden. Da diese Einstellungsänderung ein zentraler Baustein in beiden Konzepten ist, wird deren Umsetzung relativ schwer sein.

Die Trainingserfahrung zeigt, dass sich durch Seminare die Werte- und Normenebene von Menschen kaum verändern lässt, zumindest ist eine Veränderung nicht überprüfbar: Es

besteht die Möglichkeit, an beobachtbarem Verhalten zu arbeiten, indem man bestimmtes (gezeigtes) Verhalten als gewünscht bzw. unerwünscht definiert und Regeleinhaltung belohnt sowie Regelabweichungen sanktioniert, aber ob dadurch die Grundeinstellung der Person verändert wird, kann nicht beobachtet werden.

Mit der Benennung des Wertewandels haben die amerikanischen Autoren eine „Wenn-dann"-Konstruktion geschaffen, die ausgesprochen schwierig zu erfüllen ist und potenziell dazu beiträgt, dass der organisationale Lernprozess nicht in Gang kommt.

Hier sehe ich eine Schwachstelle der Konzepte zu organisationalem Lernen in Bezug auf die Unterstützung von Konversionsprozessen, wenn Zeitdruck herrscht. *Senge* hat in den letzten Jahren zahlreiche Bücher veröffentlicht, in denen er Methoden beschreibt, die dazu beitragen sollen, organisationale Lernprozesse zu initiieren, die meisten Methoden setzen jedoch diesen Wertewandel bei den Beteiligten voraus, und selbst *Senge* ist sich nicht sicher, ob diese anspruchsvolle Aufgabe zu bewältigen ist.

Mit der Entwicklung von Methoden, die zunächst auf der Verhaltensebene der Beteiligten und auf der Strukturebene der zu verändernden Organisation ansetzen, wäre Praktikern in der konkreten Problembewältigung mehr geholfen. Ausgehend von einer systemischen Betrachtungsweise würden Veränderungen auf diesen beiden Ebenen früher oder später auch einen Wandel der Organisationskultur und möglicherweise sogar eine Einstellungsänderung bei den Organisationsmitgliedern bewirken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die bisher untersuchten Konzepte zu organisationalem Lernen bereits viele bedeutungsvolle Hinweise auf die Bedingungen und den Verlauf von organisationalen Lernprozessen geben.

Betrachtet man die o. g. Aspekte, dann wird deutlich, dass organisationales Lernen ein äußerst komplexes Phänomen ist, das sich durch die verschiedenen Konzepte nicht in seiner Gesamtheit beschreiben lässt. Vielmehr sind zahlreiche Komponenten und prozessbestimmende Faktoren benannt worden, die aber nicht zu einem Gesamtkonzept zusammengefügt wurden. Um mit der Untersuchung hinsichtlich der Ursachen für die unterschiedlichen Lernergebnisse der Konversionsunternehmen fortfahren zu können, wird im folgenden Kapitel zunächst ein Modell zu organisationalen Lernprozessen dargestellt, das in anderen Fallstudien als Untersuchungsraster gedient hat. Im Anschluss daran werden die einzelnen Lernprozesse der fünf Rüstungsunternehmen anhand der Modellkategorien beschrieben und die Ergebnisse eingeordnet.

3 FÜNF FALLSTUDIEN

Dieses Kapitel ist zweigeteilt. Im ersten Abschnitt wird ein Modell zu organisationalem Lernen vorgestellt, das als Untersuchungsraster zur Auswertung des empirischen Materials dient. Im zweiten Teil werden die fünf Unternehmen und ihre Lernprozesse beschrieben. Die Beschreibung der Lernprozesse orientiert sich an dem Raster, das die Kategorien des Lernmodells vorgibt, so dass sie miteinander vergleichbar werden.

3.1 UNTERSUCHUNGSRASTER

Bevor das Integrationsmodell von *Klimecki/Laßleben/Thomae*[286] im Einzelnen vorgestellt wird, seien die Gründe benannt, die für die Wahl dieses Modells als Untersuchungsraster sprechen.

(1) Theoretische Leitperspektive des Integrationsmodells sind die Arbeiten von *March/Olsen*; *Argyris/Schön*; *Duncan/Weiss* und die Transformationsansätze von *Levy/Merry* sowie *Tichy/Devanna.*[287] Damit verknüpft dieses Modell wichtige Konzepte des organisationalen Lernens mit Konzepten zur Unternehmenstransformation und spiegelt den theoretischen Bezugsrahmen dieses Dissertationsprojektes wider.

(2) Das von *Klimecki/Laßleben/Thomae* entwickelte Modell zum organisationalen Lernen basiert auf den für diese Arbeit geltenden Annahmen zu kognitiven Lernprozessen und einem systemischen Organisationsbegriff.

(3) Das Modell wurde zunächst empirisch-induktiv entwickelt. Das zu diesem Zweck durchgeführte Forschungsprojekt zielte darauf ab, das Lernverhalten[288] von zwei deutschen Sozialverwaltungen über einen Zeitraum von drei Jahren zu analysieren. Die in dem Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnissen flossen ergänzend zu den theoretischen Grundannahmen in das Integrationsmodell von *Klimecki/Laßleben und Thomae* ein und wurden von den Autoren zu einer Präzisierung des Modells genutzt. Die in dieser Dissertation als Untersuchungsraster genutzte Modellvariante ist die durch die Autoren *Klimecki/Laßleben/Thomae* nachbearbeitete Version und stellt ein Beschreibungsmodell organisationaler Lernprozesse dar.

Druch die Verzahnung von theoretischen Grundannahmen und ersten empirischen Daten lässt sich der Schluss ableiten, dass das Modell zur Analyse des

[286] Schreyögg/Conrad, 2000.

[287] March/Olsen 1976; Argyris/Schön 1978; Duncan/Weiss 1979 ; Levy/Merry 1986 ; Tichy/Devanna 1990.

[288] Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li, 1994; Klimecki/Laßleben/Altehage; 1995.

Lernverhaltens von (deutschen) Organisationen geeignet ist, weil es Kategorien umfasst, die die systematische Beschreibung von Lernprozessen erlauben. Dies bieten die bisher analysierten Konzepte (Kapitel 2) zu organisationalem Lernen mit Ausnahme der Arbeit von *Probst/Büchel* nicht.

(4) Das Modell von *Klimecki/Laßleben* und *Thomae* lehnt sich stark an die von *Probst/Büchel* veröffentlichten Lernprofile an, erweitert diese aber um die Komponente *Lernmedien* und erlaubt somit eine noch differenzierte Beschreibung der organisationalen Lernprozesse.

(5) Interessant ist außerdem, dass das Modell in Projekten überprüft wurde, die in der öffentlichen Verwaltung durchgeführt wurden. Verwaltungen sind Organisationen, die im Gegensatz zu privatwirtschaftlichen Unternehmen nur eingeschränkte Möglichkeiten haben, ihre Ziele selbst zu definieren. Hinzu kommt, dass die öffentliche Verwaltung eher durch statische Umwelten geprägt wird und sich dynamischen Veränderungen nicht so aussetzen musste wie private Wirtschaftsunternehmen. Ähnliches gilt für Rüstungsunternehmen. Bevor die Rüstungsetats nach dreißig Jahren kontinuierlichen Wachstums erstmals reduziert wurden, hatten die untersuchten Rüstungsunternehmen eine hohe Planungssicherheit hinsichtlich ihrer Umsätze und einen sehr überschaubaren Markt von Abnehmern. Die Ziele ebenso wie die Produktionsabläufe wurden weitgehend von den Auftraggebern und nicht von den Auftragnehmern bestimmt. Das macht die beiden Organisationstypen miteinander vergleichbar und spricht zusätzlich für die Anwendung des Integrationsmodells als Untersuchungsrasters.

Mein Ziel ist es, anhand der durch das Modell von *Klimecki/Laßleben/Thomae* vorgegebenen Kategorien fünf einzelne Lernprozesse darzustellen, um Lernmuster zu identifizieren und daraus abzuleiten, welche Arten von Lernprozessen vollzogen wurden und welche Faktoren den organisationalen Lernprozess i. S. von konversivem Wandel befördert bzw. behindert haben.

Neben dem forschungsleitenden Interesse gibt es ein weiteres Motiv mit dem Modell von *Klimecki, Laßleben und Thomae* zu arbeiten, der mit der Beförderung des Theoriebildungsprozesses hinsichtlich der Konzepte zu organisationalem Lernen verbunden ist. Indem ich das Modell zur Auswertung meiner empirischen Daten nutze, wird das Integrationsmodell auf eine breitere empirische Grundlage gestellt. Dadurch kann überprüft werden, ob das Modell dazu geeignet ist, Lernprozesse in deutschen Wirtschaftsunternehmen zu beschreiben. Vor dem Hintergrund, dass zunehmend integrative Ansätze die Forschung zu organisationalem Lernen bestimmen, um durch eine einheitlichere Begrifflichkeit und allgemein akzeptierte Kategorien zukünftige Forschung zu erleichtern, halte ich dies für ein sinnvolles Vorgehen, durch das die Forschungsergebnisse dieser Arbeit keine Beeinträchtigung erfahren. Die Arbeit mit

bereits bestehenden Modellen im Gegensatz zur vollständigen Neuentwicklung eigener Modelle sehe ich als einen notwendigen Beitrag zum Theoriebildungsprozess.[289]

3.1.1 DARSTELLUNG DES INTEGRATIONSMODELLS

Die Autoren *Klimecki, Laßleben und Thomae* definieren organisationales Lernen „als einen Vorgang kommunikativer Informationsverarbeitung, durch den als Wissen gespeicherte Sinnhorizonte nach systemeigenen Gesetzen weiterentwickelt werden.“[290] Sie gehen davon aus, dass soziale Systeme eigene Vorstellungen von Wirklichkeit entwickeln, um sich in der Umwelt zu orientieren.[291] So werden Informationen darauf hin untersucht, ob sie für das soziale System einen Nutzen haben und wenn ja, so werden sie eingelagert: sie bilden die organisationale Wissensbasis, auf deren Grundlage die Regeln des Systems fußen und das beobachtbare Verhalten erfolgt.[292] Lernen ist die Weiterentwicklung dieser Wissensbestände, wie in der Definition beschrieben. Es lernen Individuen und Gruppen, und ihr Lernen trägt dazu bei, dass die Wissensbasis der Organisation ein Bild der Umwelt erhält und sich an Veränderungen anpassen kann.[293] Der eigentliche Akt des Lernens umfasst nach Ansicht der Autoren, gemäß dem Ansatz von *Daft/Huber,*[294] drei Schritte:

- **Informationswahrnehmung** (die Informationen müssen Berührungspunkte mit der organisationalen Wissensbasis haben, sonst werden sie nicht verarbeitet)
- **Informationsinterpretation** (systemspezifische Aufbereitung von Wissen)
- **Informationsspeicherung** (nur Informationen, die in den handlungsleitenden Strukturen gespeichert werden, sind auch neues Wissen)

---

[289] Vgl. zum Theoriebildungsprozess Miner/Mezias, 1996; Prange, 1999; Schreyögg/Eberl, 1998 a.

[290] Klimecki et. al., 1999, S. 6.

[291] Vgl. Luhmann, 1984.

[292] Vgl. Argyris/Schön, 1978.

[293] Dazu mehr bei Klimecki/Probst/Eberl, 1991.

[294] Vgl. Daft/Huber, 1987.

Die Autoren entwickeln auf dieser Basis ein einfaches Lernmodell, das in einem zweiten Schritt von ihnen zu einem Modell organisationalen Lernens erweitert wird:

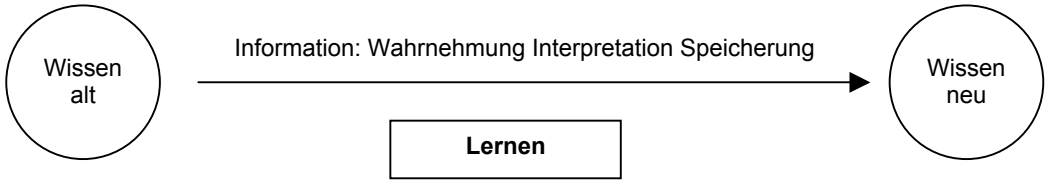

Abbildung 6: Allgemeines Lernmodell[295]

Im Gegensatz zum individuellen Lernen ist organisationales Lernen kein psychischer Verarbeitungsprozess, sondern ein kommunikativer. Individuen treten als „learning agents“[296] auf. Die Organisation ist auf den Input von Individuen angewiesen, und diese wiederum lernen durch Sozialisation[297] von der Organisation. Laut *Klimecki* et. al. wird der allgemeine Lernprozess zu einem organisationalen Lernprozess, wenn die soziale Informationsverarbeitung durch die in der untenstehenden Tabelle aufgelisteten zusätzlichen Faktoren ergänzt wird.

Komponenten organisationalen Lernens	**Analyseleitende Fragestellung**
Lernauslöser	Wie entstehen Informationen und wie lösen sie organisationales Lernen aus?
Lernträger	Wer ist auf welche Weise an der kommunikativen Gestaltung organisationalen Lernens beteiligt?
Lernmedien	In welchen Kommunikationsformen werden Informationen transportiert?
Lernfaktoren	Wodurch und auf welche Weise wird organisationales Lernen beeinflusst?
Lernergebnisse	Wie schlagen sich Lernprozesse in der organisationalen Wissensbasis nieder?

Tabelle 10: Analyseleitende Fragen[298]

[295] Klimecki et. al, 1999, S. 8.

[296] Hier lassen sich Parallelen zu den Arbeiten von Aryris/Schön, 1978, ziehen.

[297] Vgl. Nonaka/Takeuchi, 1997.

[298] Klimecki, 1999, S.10.

3.1.1.1 LERNAUSLÖSER

Klimecki/Laßleben/Thomae unterscheiden, basierend auf Analysen der Literatur zu Organisationalem Lernen,[299] vier Kategorien von Informationen, die organisationales Lernen auslösen können:

Informationstyp	Auslösende Differenz
Erfahrungsinduziert	Differenz zwischen Erwartung und Ergebnis einer Aktion[300]
Zielinduziert	Differenz zwischen Idee und Wirklichkeit[301]
Vergleichsinduziert	Differenz zwischen eigenem und fremdem Wissen[302]
Dissensinduziert	Unterschiedliche Vorstellungen von Mitgliedern einer Organisation/eines Systems[303]

Tabelle 11: Lernauslöser

3.1.1.2 LERNTRÄGER[304]

Da Kommunikationsprozesse mit zunehmender Zahl der Beteiligten schwieriger werden,[305] differenzieren sich Organisationen aus. Diese Arbeitsteilung kann auch bei organisationalen Lernprozessen beobachtet werden. Da es fast unmöglich ist, dass alle Mitglieder einer Organisation lernen, werden organisationale Subsysteme mit dem Lernen beauftragt.[306] Dabei lernen sowohl formelle Subsysteme (Abteilungen, Bereiche) als auch informelle Subsysteme (abteilungs- und fachbereichsübergreifende Gruppen).

---

[299] Die in der Folge benannten Querverweise auf Autoren anderer Konzepte organisationalen Lernens werden durch die Autorin dieser Dissertation vorgenommen.

[300] Vgl. Argyris/Schön, 1978; Duncan/Weiss, 1979.

[301] Vgl. Senge, 1999.

[302] Vgl. Garwin, 1993.

[303] Vgl. Kim, 1993.

[304] Dieser Begriff scheint mir unglücklich gewählt, weil man im Gegensatz zu Wissen Lernen nicht „tragen“ kann. Lernagenten, Lernakteure, Lernvikare wären in diesem Zusammenhang genauer. Dennoch werde ich im Verlauf dieser Arbeit den Begriff Lernträger weiter verwenden, um eindeutig zu sein.

[305] Luhmann, 1982.

[306] Levinthal/March (1994) sprechen in diesem Fall von Lernsubstitution. Manz/Sims (1981) beschreiben dies als „vikarische“ Lernprozesse.

3.1.1.3 LERNMEDIEN

Damit ein System lernen kann, müssen neue Informationen für das System verständlich gemacht werden. Als Lernmedien kommen die Managementsysteme und die Organisationskultur in Frage, vergleichbar mit den *espoused theories* und die *theories-in-use.*[307] Den Vorstellungen von *Shrivastava*[308] folgend, unterscheiden die *Klimecki/Laßleben/Thomae* drei Ebenen von Lernmedien im Rahmen der Managementsysteme:

Ebene	Medium
Personell	Stellenbeschreibung, Qualifizierungsebene, Karrierepläne
Gruppenbezogen	Abteilungs- und Bereichsziele, Qualitätszirkel
Organisationsbezogen	Unternehmensverfassung, Ziel- und Planungssystem der Organisation

Tabelle 12: Lernmedien

Der Begriff „Lernmedien“ löst möglicherweise Fragen aus, weil es sich bei den benannten Medien im engeren Sinne sowohl um Medien zum Lernen als auch um Speichermedien handelt. Der Begriff stellt eine Verquickung dieser Funktionen dar, die mit diesem Begriff „Lernmedium“ von *Klimecki et. al.* unglücklich betitelt worden sind. Aus der Perspektive des organisationalen Lernens betrachtet, macht es Sinn Stellenbeschreibungen als ein Speichermedium organisationalen Wissens zu definieren. Gleiches gilt beispielsweise auch für die Unternehmensverfassung, die Produkt organisationaler Lernprozesse sein kann und gleichzeitig einen Wissensspeicher der Organisation darstellt, weil sie schriftlich vorliegt. Qualitätszirkel sind hingegen gleichermaßen Methoden und Gruppen zum kommunikativen Austausch und zur Schaffung neuen Wissens. An dieser Stelle weist das Integrationsmodell eine begriffliche Unklarheit auf, die zukünftig korrigiert werden sollte. Dennoch ist die zugrundeliegende Logik nachvollziehbar, dass sich organisationales Lernen auf drei Ebenen *Person, Gruppe und Organisation* vollziehen kann und dass dazu jeweils ebenenbezogene unterschiedliche Lernmethoden sowie Speichermedien nützlich sind.

3.1.1.4 LERNFAKTOREN

In den Phasen des Informationsverarbeitungsprozesses treten Faktoren auf, die nach Ansicht von *Klimecki/Laßleben/Thomae* diesen Prozess beeinflussen können:

- In der Phase der Wahrnehmung spielen die **Charakteristika** (stark/schwach, eindeutig/mehrdeutig) **der Informationen** eine entscheidende Rolle,

[307] Argyris/Schön, 1978.

[308] Shivastava, 1983.

- in der Phase der Informationsinterpretation kommt es ihrer Ansicht nach auf die **Homogenität der organisationalen Wissensbasis** an,
- und in der Phase der Informationsspeicherung sind **die Anschlussfähigkeit des Wissens** und die Fähigkeit der Organisation zum aktiven „Verlernen“ die wichtigsten Faktoren.[309]

3.1.1.5 LERNERGEBNISSE

Im Verlauf des organisationalen Lernprozesses werden die Wissensbestände der Organisation durch Integration neuer Informationen verändert. Die Ergebnisse der Lernprozesse lassen sich hinsichtlich ihrer Reichweite und Transferierbarkeit unterscheiden.

Hinsichtlich der Reichweite lässt sich Veränderungslernen,[310] das die Tiefenstruktur organisationalen Wissens erfasst, und Verbesserungslernen,[311] das die formellen Managementsysteme der Organisation betrifft, ausmachen.

Um einordnen zu können, inwieweit organisationales Lernen die Lernfähigkeit der Organisation steigert, unterscheiden *Klimecki et. al.* die Begriffe Proto- und Deutero-Lernen[312]. Sie legen fest, dass Proto-Lernen nicht vom eigentlichen Lernanlass abstrahiert, so dass es beim basalen Wissenserwerb bleibt. Im Gegensatz dazu ergänzt Deutero-Lernen den Prozess mit einer Reflexionsschleife[313] und führt dazu, dass zusätzlich auch die Technik des Wissenserwerbs weiterentwickelt wird.[314]

Durch die erläuterten Komponenten organisationalen Lernens kann nun das eingangs vorgestellte allgemeine Lernmodell zu einem organisationalen Lernmodell ergänzt werden, das von *Klimecki/Laßleben/Thomae* als Integrationsmodell organisationalen Lernens bezeichnet wird:

---

[309] Hierbei wird deutlich, dass an dieser Stelle das Modell stark von informationsorientierten Ansätzen zu organisationalem Lernen beeinflusst ist.

[310] Im Sinne von „double-loop-Lernen“, Argyris/Schön, 1978.

[311] Im Sinne von „single-loop-Lernen“, Argyris/Schön, 1978.

[312] Vgl. Bateson, 1983.

[313] Vgl. Probst/Büchel, 1994.

[314] Klimecki, 1999, S. 13.

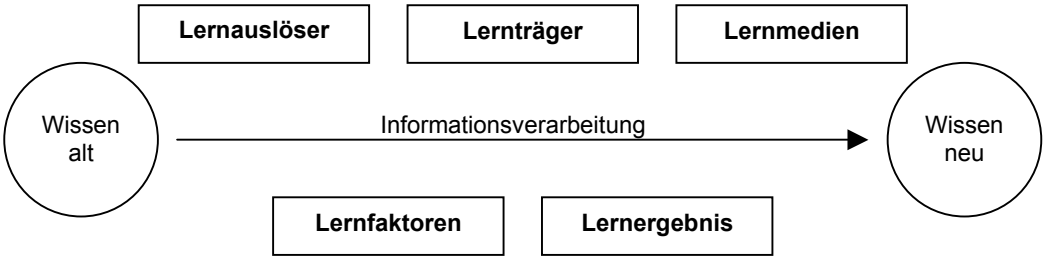

Abbildung 7: Integrationsmodell organisationalen Lernens[315]

Im nächsten Abschnitt werde ich anhand der oben eingehend dargestellten Komponenten des Integrationsmodells eine rückwirkende Untersuchung von fünf organisationalen Lernprozessen vornehmen. Auf diese Weise sollen die Lernmuster der Unternehmen herausgearbeitet werden, um sie miteinander in ihrem Ablauf und ihren Ergebnissen zu vergleichen.

[315]Klimecki et. al., 1999, S. 14.

3.2 UNTERNEHMEN LERNEN FÜR DEN WANDEL

Im folgenden Abschnitt werde ich fünf Rüstungsunternehmen untersuchen, die Fördermittel erhalten haben, um betriebliche Konversion zu betreiben und den drohenden Umsatzeinbußen, die durch die Kürzungen der Rüstungsetats erwartet wurden, strategisch zu begegnen. Welche dieser Unternehmen waren erfolgreich in ihrem Bestreben organisationale Veränderung über organisationales Lernen zu initiieren?

Da es sich bei betrieblicher Konversion um komplexe organisationale Veränderungen handelt, die sich über einen relativ langen Zeitraum vollziehen, stellt sich das Problem, wie erfolgreicher Wandel beobachtet und dokumentiert werden kann. Deshalb habe ich zwei Typen von Kriterien (Erfolgskriterien/Lernkriterien) zusammengestellt, die messbar und sichtbar sind, um die Beurteilung von erfolgreich vollzogener Konversion auf eine sichere Plattform zu stellen.

Was heißt für diese Arbeit erfolgreich?

Die untenstehenden Kriterien dienten in den Untersuchungsprojekten den Akteuren (Unternehmensangehörige und Ministerienvertreter) als Erfolgskriterien. Sie entstanden in Aushandlungsprozessen zwischen den Unternehmensführungen und den Vertretern der Ministerien, die die Fördermittel vergaben, und wurden sowohl laufend als auch rückwirkend zur Beurteilung der Konversionsprozesse durch diese Akteure herangezogen. Sie finden Eingang in diese Arbeit, weil sie das Handeln der Akteure beeinflussten und ihnen als Maßstab dienten. Zur generellen Erfolgsmessung von fundamentalem Unternehmenswandel sind diese Kriterien ungeeignet, weil man sie speziell für diese Konversionsprojekte entwickelte. Die Entwicklung allgemein gültiger Erfolgskriterien für fundamentalen Unternehmenswandel wäre sicher interessant, ist aber nicht Ziel dieser Dissertation.

- **Wirtschaftlicher Erfolg**: Ist es dem Unternehmen gelungen, den Umsatzeinbruch aufzufangen und den eigenen Umsatz zu steigern?
- **Erhalt von Arbeitsplätzen**: Ist es dem Unternehmen gelungen, alle Arbeitsplätze zu erhalten und womöglich neue zu schaffen?
- **Konversion**: Hat sich der zivile Anteil am Umsatz des Gesamtunternehmens ausweiten lassen?
- **Organisationales Lernen**: Ist das selbstgesetzte Lernziel erreicht worden? Wurden Strukturen geschaffen, die organisationale Lernprozesse unterstützen?
- **Technischer Erfolg**: Ist es dem Unternehmen gelungen, ein marktfähiges ziviles Produkt zu entwickeln und auf dem Markt zu positionieren?

- **Organisationaler Wandel**: Hat organisationaler fundamentaler Wandel stattgefunden?

Diese Erfolgskriterien werden im Anschluss an die Beschreibung der organisationalen Lernprozesse aufgegriffen, um zu überprüfen, ob das erzielte Lernergebnis als ein Erfolg im Sinne der für das Konversionsprojekt benannten Erfolgskriterien gewertet werden kann. Darüber hinaus werden die einzelnen Lernprozesse auf Basis des vorgestellten Integrationsmodells von Klimecki et. al. dahingehend untersucht, welche Faktoren zu dem eigentlichen Lernergebnis geführt haben.

3.2.1 UNTERNEHMEN A

3.2.1.1 INFORMATIONEN ZUM BETRIEB

Betrieb A war eine selbstständige GmbH, die durch ein management-buy-out im März 1990 aus dem überwiegend von der Wehrtechnik abhängigen Unternehmen Z hervorgegangen ist. Das Unternehmen besaß zwei Standorte in Norddeutschland: Bremen und Kiel.

Mit der Neugründung des Unternehmens 1990 wurde ein umfassender, auf fünf bis sechs Jahre angelegter Konversionsprozess eingeleitet. In den Bereichen Verkehr, Industrie und Umwelt versuchte das Unternehmen, sich neue Märkte zu erschließen.

Durch den Aufbau einer überregionalen Vertriebsorganisation, die Entwicklung neuer Produkte und einer innerbetrieblichen Reorganisation schaffte es Betrieb A, sich finanziell und organisatorisch zu stabilisieren: Der Jahresumsatz konnte innerhalb von vier Jahren um 40% gesteigert und der militärische Anteil am Umsatz von 90% auf ca. 50% gesenkt werden Insbesondere in den Marktsegmenten Verkehr und öffentliche Sicherheit konnte Betrieb A Großaufträge akquirieren. Die Aktivitäten des Betriebes lagen in der Entwicklung, Herstellung, Vertrieb, Wartung und Instandhaltung von Hochtechnologie-Produkten (elektrische und elektrotechnische Erzeugnisse).

Ziel der zweiten Phase im laufenden Konversionsprozess war es, die Erfolge zu stabilisieren und „insbesondere den Eintritt in privatwirtschaftlich strukturierte, dienstleistungsorientierte Marktsegmente zu forcieren“ (Zitat aus den Antragsunterlagen des Unternehmens, kein öffentliches Dokument).

Am 01.12.1996 wurden die Unternehmensbereiche Verkehr und Industrie des ehemaligen Betriebs A (der trotz erster Erfolge Konkurs anmelden musste) durch den Konzern Y übernommen und in den neu gegründeten Betrieb A1 eingebracht. Damit wurde die langfristige Strategie des Konzerns Y, verstärkt in den Bereichen Hochtechnologie als Systemanbieter aufzutreten, konsequent umgesetzt. Betrieb A1 dient hier als Fallstudie.

Es handelt sich bei Betrieb A1 um ein mittelständisches Unternehmen, das primär auf die Entwicklung fortschrittlicher Systemlösungen für den Verkehr, die Industrie und für öffentliche Auftraggeber spezialisiert ist. Der überwiegende Teil der hierbei eingesetzten

Technologien wie Informations-, Kommunikations- und Messtechnik sowie die erforderliche Soft- und Hardware werden von Betrieb A1 in den eigenen Entwicklungslabors und Fertigungseinrichtungen selbst entwickelt und produziert. Dies ist möglich, weil das Ausbildungsniveau der Mitarbeiter ausgesprochen hoch ist.

Jahr	Mitarbeiter (gesamt)	Mitarbeiter (Wehrtechnik)
1992 Quelle1	410	300
1994 Quelle1	383	115
1996 Quelle2	71	Keine Angaben
1997 Quelle 3 vom 29.08.97	80	Keine Angaben
1998 Quelle 3 vom 29.10.98	110	Keine Angaben
1999 Quelle 3 vom 26.8.99	120	Keine Angaben
2001 Quelle 4	121	Keine Angaben

Tabelle 13: Beschäftigte in Schleswig-Holstein / Unternehmen A 1[316]

Jahr	Umsatz (gesamt)	Umsatz (Wehrtechnik)
1992 Quelle 1	93,0	61,0
1994 Quelle 1	90,0	27,0
1996 Quelle 2 vom 5.11.97	11,0	Keine Angaben
1998 Quelle 2 vom 6.11.98	20,0	Keine Angaben
2001 Quelle 3	36,6	Keine Angaben

Tabelle 14: Umsatz im Unternehmensteil Schleswig-Holstein (in Mio. DM) / Unternehmen A 1[317]

In den Antragsunterlagen wurde festgehalten, dass das Ziel der Konversionsbemühungen, darin liege, den zivilen Unternehmensanteil von 50% auf 60% zu steigern. Als primäre Projektziele waren im Antrag des Betriebes A1 aufgeführt:

- *„Stabilisierung der Marktkonversion und Verstärkung der Dienstleistungs-orientierung,*

[316] Quelle 1: Arbeitskreis Wehrtechnik der Industrie Schleswig-Holstein; Quelle 2: Unternehmensdarstellung, Stand 03.02.1997; Quelle 3: Kieler Nachrichten; Quelle 4: Schriftliche Selbstauskunft des Unternehmens, abgefragt durch die Forscherin.

[317] Quelle 1: Arbeitskreis Wehrtechnik der Industrie in Schleswig-Holstein Geschäftsbericht; Quelle 2: Kieler Nachrichten; Quelle 3: Selbstauskunft durch das Unternehmen, abgefragt durch die Forscherin.

- *Vertiefung und Stabilisierung des organisatorischen und mentalen Konversionsprozesses auf allen Unternehmensebenen (Konversion in den Köpfen),*
- *Übertragung der Konversionserfahrung und regionaler Know-How-Transfer durch regelmäßigen Informationsaustausch mit anderen Konversionsunternehmen.“*[318]

Anstelle bisheriger anwendungsspezifischer Lösungen sollten Kernmodule entwickelt werden, die in mehreren Anwendungsgebieten immer wieder eingesetzt werden können. Im Rahmen von Anwendungen der rechnergestützten Betriebssteuerung der Bahn sollten ein universell einsetzbares Modul zur Konflikterkennung und –lösung für dispositive Aufgaben in Betriebszentralen und ein integraler Arbeitsplatz für Betriebsleitsysteme entwickelt werden.

3.2.1.2 BENANNTE LERNAUSLÖSER

Laut den vorliegenden schriftlichen Unterlagen (Eigenveröffentlichungen des Betriebes A1) war der Lernauslöser für Betrieb A1 die Differenz zwischen Idee (dienstleistungsorientiertes Unternehmen) und Wirklichkeit (geringe Erfahrung mit Dienstleistung auf zivilen Märkten).

Der Konkurs des Betriebes A hat sicherlich ebenfalls zur Idee beigetragen, sich nach neuen Märkten umzusehen, um die Abhängigkeit von Rüstungsaufträgen zu verringern.[319] Dieser Lernauslöser ist aber nachgeordnet zu sehen, da zum Zeitpunkt des Kontaktes mit Betrieb A1 der Konversionsprozess schon in die zweite Phase eingetreten war und nur der erstgenannte Lernauslöser von den Interviewten als aktuell und wichtig beschrieben wurde, während die Differenz von Erwartung/Ergebnis eher als historische Herleitung für die grundsätzliche Entscheidung zu Konversion benannt wurde.

Als dritter Lernauslöser ließ sich die Differenz zwischen Fremdem/Eigenem Wissen identifizieren. Einige Interviewte wiesen darauf hin, dass potenzielle Konkurrenten des Betriebs A1 mehr Erfahrung mit zivilen Kunden aufzuweisen haben und möglicherweise daraus Wettbewerbsvorteile entstehen. Durch Lernen sollte diese mangelnde Erfahrung kompensiert werden.

3.2.1.3 LERNTRÄGER

Lernträger wurden in den Antragsunterlagen des Betriebes A1 nicht benannt. Im Verlauf der Expertenbefragungen Anfang 1997 wurde aber schnell deutlich, dass die Organisation einzelne Individuen zum Lernen im Auftrag der Organisation abstellen würde. Nachfolgende Untersuchungen ergaben, dass die Entsendeten unter drei Gesichtspunkten ausgewählt wurden:

---

[318] Antragsunterlagen des Unternehmens.

[319] Aussagen der Geschäftsführung des Unternehmens A1 im Rahmen des Expertengesprächs.

- Zum einen wurden einzelne (nicht alle) Mitarbeiter der Marketing- und Vertriebsorganisation entsendet, um in Marketingseminaren Fachwissen zur Verbesserung ihrer Arbeit zu erwerben.
- Zum anderen wurden Mitarbeiter in Kommunikationsseminare entsendet, weil sie sich freiwillig zur Teilnahme gemeldet hatten. Diese Mitarbeiter kamen aus allen Abteilungen des zivilen Bereiches des Betriebes A1, arbeiteten aber weder vorher noch nachher als Team zusammen. Für sie war das Thema von Interesse, weil Sprache und Kommunikation ihrer Ansicht nach großen Einfluss auf die Kultur einer Unternehmung hat. Sie wollten mit dem Besuch der Seminare einen Beitrag zum kulturellen Wandel ihres Unternehmens leisten („communities of commitment“[320]).
- Zum dritten wurden junge Führungskräfte aus der Projektgruppe („communities of practice“[321]) entsendet, die für die Entwicklung des neuen zivilen Produktes zuständig waren. Sie meldeten sich für das Seminar zu Gestaltung von Veränderungsprozessen an, um ihre Führungskompetenzen auszuweiten.

In der 1997 durchgeführten schriftlichen Belegschaftsbefragung (Rücklauf 35,21%) äußerten sich die Befragten zu den möglichen Teilnehmern an Qualifizierungen wie folgt:

Teilnehmer	**Betrieb A1 Total 25**	**Betrieb A1 Anteil 35,21%**		**Gesamt[322] Total 504**	**Gesamt Anteil 34,78%**
Geschäftsführer	3	12%		113	22,42%
Abteilungsleiter	6	24%		155	30,75%
Meister	1	4%		147	29,17%
Vorarbeiter	-	-		90	17,86%
Alle	20	80%		290	57,54%
Sonstige	3	12%		79	15,67%

Tabelle 15: Gewünschte Lernträger des Unternehmens A 1[323]

Diese Zahlen deuten darauf hin, dass das Lerninteresse bei vielen Mitarbeitern zum Zeitpunkt der Befragung groß war, besonders im Vergleich mit den anderen projektbeteiligten Betrieben. Entsendet wurden insgesamt 15 Personen.

Zur Entwicklung des mit KONVER-Mitteln geförderten Produktes wurde eine Projektgruppe gebildet. Es wurde aber keine Gruppe eingerichtet, die den Konversionsprozess als organisationsweiten Lernprozess begleiten sollte. Die Lernsubstitution war nach Aussagen der Leitungskräfte des Betriebes A1 die einzige

[320] Kofmann/Senge, 1993.

[321] Brown/Duguid, 1991.

[322] Insgesamt wurden 1449 Fragebögen verteilt, 504 Befragte sendeten ihn ausgefüllt zurück.

[323] Quelle: Schriftliche Belegschaftsbefragung, 1997.

Möglichkeit, überhaupt zu lernen, weil die zeitliche Belastung der Mitarbeiter organisationsweites oder auch nur zeitgleiches Lernen ganzer Abteilungen und Bereiche nicht zuließ.

Die im Anschluss an die Qualifizierungen geführten Interviews wiesen darauf hin, dass es in der Tat weder zu organisationsweitem Lernen noch zu Lernprozessen in formalen Subsystemen gekommen ist. Vielmehr schilderten die Seminarteilnehmer, dass trotz des in der Befragung signalisierten Lerninteresses kaum Bereitschaft der Kollegen dazu bestand, etwas über die Inhalte der Seminare zu erfahren. Durchgängig alle Befragten nutzten das neue Wissen zur Effektivierung der eigenen Arbeit und dies auch noch sechs Monate nach der Fortbildung. Alle Befragten berichteten, dass sich Seminarteilnehmer an der Verwendung bestimmter Begriffe und an bestimmten Verhaltensweisen in Sitzungen wiedererkannten, auch wenn sie nicht an denselben Trainings teilgenommen hatten: „Ich habe kaum mit Kollegen das Seminar reflektiert. Es passiert gelegentlich, dass Kollegen, die auch auf den Seminaren waren, sich zulächeln, weil die Erinnerung an manche Situationen wiederkommt.“[324]

3.2.1.4 LERNMEDIEN

Entsprechend dem angestrebten Ziel - nämlich der „Konversion in den Köpfen“ und der Ausweitung des Dienstleistungsgedankens innerhalb der Organisation - setzte der Veränderungsprozess nicht originär bei der Organisationsstruktur[325] des Betriebes A1 an; vielmehr wurden Mitarbeiter in Seminare entsendet, die sowohl das Thema Dienstleistung als auch das Thema Konversion und Unternehmensveränderungen zum Inhalt hatten. Es kam zu keiner Veränderung der organisationalen Strukturen, nach Aussagen der Teilnehmer aber zu einer Veränderung der Kultur, beispielsweise hinsichtlich der Kundenansprache oder der Einstellung Einzelner zu militärischer Produktion (im Anschluss an die Fortbildungen änderten Teilnehmer ihre Arbeitsverträge, um sicherzustellen, dass sie ausschließlich im zivilen Bereich des Unternehmens eingesetzt würden).

Die gewählten Lernmedien setzten auf der Mikroebene in Form der Teilnahme an den angebotenen Qualifizierungsmodulen und auf der Mesoebene in Form der Arbeitsgruppe zur Produktentwicklung an.

3.2.1.5 LERNFAKTOREN

Die lernauslösenden Informationen wurden in Betrieb A1 deutlich wahrgenommen, denn viele Mitarbeiter waren selbst von dem vorausgegangenen Konkurs betroffen. Die Idee, zu einem dienstleistungsorientierten Unternehmen zu werden, kommunizierten alle Befragten

---

[324] Intensivinterviews sechs Monate nach den Seminaren im ADAPT-Projekt, Interview 10.

[325] In Folge des Konkurses wurde der Zweig des Unternehmens, der als Fallstudie dient, ohnehin erst neu strukturiert, so dass die Einrichtung von Vertrieb und Marketing schon zu Projektbeginn erfolgt war. Ein Unterschied zu den übrigen untersuchten Unternehmen, die diesen Schritt zum Teil erst gehen mussten.

als Ziel. Allerdings gab es unterschiedliche Vorstellungen dazu, wie Dienstleistung gelebt werden sollte. Für die Entwickler stand die Qualität ihrer Produkte im Vordergrund, für den Vertrieb die Wünsche des Kunden und die Geschwindigkeit, mit der sie bedient wurden. Auch die Idee der Konversion war vergleichsweise unscharf (mehrdeutig). Die befragten Führungskräfte des Unternehmens, die Kontakt zum SCHIFF und zu den Fördermittelgebern hielten, hatten sehr klare Vorstellungen von dem Konversionsprozess, während sich die interviewten Mitarbeiter unsicher hinsichtlich der Ernsthaftigkeit des Konversionsprozesses äußerten. Einige hielten ihn für aufgesetzt und für eine weitere Möglichkeit, Mittel zur Entwicklung von neuen Produkten zu akquirieren. Sie verwiesen darauf, dass neben neuen zivilen Kunden auch neue militärische Kunden akquiriert worden seien.

Zu den organisationalen Wissensbeständen kann keine Aussage getroffen werden, da zu diesem Thema keine Daten erhoben wurden.

Obwohl sich die Teilnehmer an die abstrakteren Inhalte der Kommunikations- und Veränderungsseminare erinnerten und diese auch anwendeten, wurde dieses Wissen nicht Teil der organisationalen Wissensbasis. Im Gegensatz dazu fand das Expertenwissen aus den Marketingseminaren konkrete Anwendung und drückte sich auch auf der Organisationsstrukturebene aus, indem konkrete Veränderungen in Marketing und Vertrieb vorgenommen wurden.

Keiner der Seminarteilnehmer hatte eine Vereinbarung zum Wissenstransfer in die Organisation getroffen oder wurde dazu aufgefordert.

3.2.1.6 ANGESTREBTE LERNERGEBNISSE

Das von der Organisation angestrebte Lernergebnis lässt sich nicht einfach beschreiben, da der Konversionsprozess zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns bereits in der zweiten Phase war. Das heißt, dass das übergeordnete Ziel des organisationalen Veränderungsprozesses eher dem *Veränderungslernen* zuzuordnen ist, da man zivile Geschäftsfelder erschließen wollte und eine ausgeprägte Kundenorientierung anstrebte. Auf der anderen Seite waren schon erste entscheidende Schritte in diese Richtung unternommen worden, wie zum Beispiel die Entwicklung mehrerer ziviler Produkte und die Akquisition eines ersten großen zivilen Kunden (U-Bahn Hamburg). Deshalb muss im Verlauf des Konversionsprojektes eher von einem *Verbesserungslernen* die Rede sein, denn die neu erworbenen Kenntnisse wurden lediglich vertieft, während absolut neues Wissen, wie beispielsweise Moderationstechniken oder Wissen zur Gestaltung von Veränderungsprozessen keinen Eingang in die Wissensbasis fanden, weil der Zeitmangel - laut Aussagen der Geschäftsführung- eine intensive Auseinandersetzung mit solchen Fragestellungen nicht zuließ.

Die Umsatzentwicklung, die Erschließung neuer Märkte und die personelle Expansion sind bis zum Ende dieser Untersuchung (12/2001) erfolgreich gelaufen. Dem Unternehmen ist es gelungen, eine führende Position auf dem zivilen Marktsegment zu erringen, den es

angestrebt hatte. Die Auftragsauslastung ist bis 2004[326] gesichert. Zu diesem Zweck wurden sowohl die Organisationsstrukturen verändert als auch die Unternehmenskultur.

Vor diesem Hintergrund kann man sagen, dass über den Gesamtzeitraum des Konversionsprozesses (1994 - 12/2001) *Veränderungslernen* stattgefunden hat, dass zum Zeitpunkt der Qualifizierungen im Rahmen des Projektes ADAPT/OCEAN (02/97- 04/99) aber *Verbesserungslernen* erfolgte.

Einschränkend für die Beurteilung des Lernergebnisses ist zu werten, dass keine Zahlen zu den militärischen Aktivitäten des Betriebes A vorliegen, die analysiert werden konnten. Aus Interviews ist aber bekannt, dass neue militärische Auftraggeber gewonnen werden konnten. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist unklar, wie groß der Anteil am Umsatz durch militärische Aufträge ist, so dass nicht abschließend beurteilt werden kann, ob das angestrebte Ziel der Ausweitung der zivilen Produktion in Relation zur militärischen Produktion erreicht ist.

3.2.2 UNTERNEHMEN B

3.2.2.1 INFORMATIONEN ZUM BETRIEB

Die Firma B hat sich auf die Bereiche Sensoren, Anlagenkomponenten und Systeme zur Unterwasserortung, Navigation und Unterwasserkommunikation spezialisiert. In den 50er und 60er Jahren galt B als Weltmarktführer im Bereich der Fischereisonare und Echolote. Darüber hinaus hatte das Unternehmen einen umsatzstarken Bereich „Konsumelektronik“. Durch erhebliche Verluste auf dem HiFi-Sektor machte die Firma 1978 Konkurs.

Durch die Firma Y wurde der Wasserschallbereich übernommen, „die mit dieser Akquisition einen europäischen Standort für eigene Aktivitäten im Bereich der Marineausrüstung etablierte“ (firmeneigene Mitteilung). Durch Y wurde die strategische Ausrichtung des Unternehmens auf reine Rüstung forciert. Die Veränderung der Konzernstrategie bei Y im Jahre 1991 (durch die sinkenden Marktvolumen im Rüstungsbereich konzentrierte sich Y auf die Kernbereiche Klimatechnik und Gebäudeautomation) hatten zur Folge, dass die Gesellschaftsanteile von Betrieb B am 31.03.1994 an einen amerikanischen Konzern verkauft wurden, durch welchen 100% der Anteile an B gehalten werden.

Bereits seit 1991 wurde bei B verstärkt die zivile Entwicklung gefördert, das zivile Geschäft konnte auf niedrigem Niveau stabilisiert werden. Bezogen auf den Jahresumsatz von 1994 betrug der zivile Anteil ca. 20%. Die wirtschaftliche Perspektive für B sah in den Jahren 1994/95 negativ aus, da das Unternehmen mit erheblichen Verlusten abgeschlossen hatte. Damit der Betrieb Zukunftschancen hätte, wollte die Geschäftsleitung den

[326] Kieler Nachrichten vom 31.03.2001.

Wehrtechnikanteil am Unternehmensumsatz stark reduzieren und zivile Marktsegmente erschließen.

Jahr	Umsatz (gesamt)	Umsatz (Wehrtechnik)
1992 Quelle 1	36,0	29,0
1994 Quelle 1	38,5	31,5
1996 Quelle 2	30,0	k.A.
2000 Quelle 1	24,4	16,6

Tabelle 16: Umsatz im Unternehmensteil Schleswig-Holstein (in Mio. DM) / Unternehmen B[327]

Um die Abhängigkeit vom Rüstungsmarkt zu verringern, entschloss sich das Unternehmen verstärkt in das Marktsegment Schiffssicherheit einzudringen. Die Geschäftsführung betrachtete diese Orientierung als zukunftsträchtig, da Marktrecherchen ergaben, dass „sich der Markt für ein Aktiv-Sonar als Schiffssicherheitselement gerade erst in Ansätzen herausbildet“ (firmeneigene Dokumentation).

Langfristig soll durch die Konversionsstrategie bei B eine „ganzheitliche innere Konversion des Unternehmens“ (firmeneigene Dokumentation) erfolgen. Zur Unternehmensstrategie für eine erfolgreiche Rüstungskonversion bei B wurden von dem Unternehmen sieben Grundsätze formuliert:

- Für ein mittelständisches Unternehmen wie B ist eine Trennung zwischen zivilen und militärischen Unternehmensteilen nicht möglich. In den Bereichen Organisation, Marketing und Entwicklungskapazität soll das gesamte Unternehmen an kommerziellen Bedürfnissen orientiert werden.
- Die weitere Betätigung im Rüstungsgeschäft soll mit den kommerziell ausgerichteten Organisationen des Unternehmens vereinbar sein.
- Als zukünftige Managementstrukturen werden TQM und TQL als primäre Leitlinien propagiert.
- Durch Neuentwicklungen soll die Produktpalette für Schiffsausrüstungen zur Verbesserung der Schiffssicherheit erweitert und gestärkt werden.
- Bezüglich militärischer Entwicklungen sollte eine Vollkostendeckung gewährleistet sein, welche über Entwicklungs- und Beschaffungsverträge abgewickelt werden sollen. Wenn eine kommerzielle Nutzung im Vordergrund steht, ist auch eine Eigenfinanzierung zulässig.
- Um auf dem Marktsegment Ausrüstung für Schiffssicherheit Erfolg zu haben, ist es wichtig, mit externen Akteuren zu kooperieren und mit anderen Unternehmen zusammen zu arbeiten. [328]

[327] Quelle 1: Jahresbericht des Arbeitskreises Wehrtechnik der Industrie in Schleswig-Holstein, 1992; 1994: 2000.

Eine Verringerung der Abhängigkeit von der Wehrtechnik war nach Einschätzung der Geschäftsleitung von Betrieb B nur dadurch zu erreichen, dass neben der primären Produktentwicklung auch organisatorische Veränderungen vorgenommen werden. Dadurch, so die Zielsetzung, sollte das Unternehmen so strukturiert werden, dass es „mit anderen Unternehmen des kommerziellen Marktes mithalten kann“ (Korrespondenz im Rahmen der Antragstellung). Diese als organisatorische Rahmenbedingungen für den Konversionsprozess beschriebenen Maßnahmen sollten nach Möglichkeit zeitgleich mit der Produktentwicklung erfolgen.

Jahr	Anzahl der Mitarbeiter
1997 Quelle 1	170
1998 Quelle 2 vom 16.1.98	165
1999 Quelle 3	136
2000 Quelle 2 vom 21.9.00	130

Tabelle 17: Beschäftigte in Schleswig-Holstein/Unternehmen B[329]

3.2.2.2 BENANNTE LERNAUSLÖSER

Die analysierten Unterlagen und die Aussagen des Geschäftsführers im Rahmen des Expertengesprächs geben Hinweise darauf, dass vor allem die Differenz zwischen *Idee und Wirklichkeit* als Lernauslöser für den Prozess bei Betrieb B in Frage kommt. Die sinkenden Umsätze im militärischen Bereich wurden als echte Bedrohung gesehen. Die Idee, ein Dienstleistungsunternehmen zu werden, galt als zukunftsweisende Chance, um mit dieser Bedrohung umzugehen, auch wenn Dienstleistungsorientierung im krassem Gegensatz zu der Unternehmenskultur des Rüstungsunternehmens stand und so zum Schwerpunkt der Veränderungsaktivitäten gemacht werden sollte. Aufgrund der Interviewergebnisse kann festgehalten werden, dass die *Differenz zwischen Idee (kundenorientierter Anbieter für zivile und militärische Kunden) und Wirklichkeit (Rüstungsanbieter mit geringer Kundenorientierung)* der Lernauslöser für den Geschäftsführer des Unternehmens war, während die *Differenz zwischen Erwartung und Ergebnis* von Mitarbeitern benannt wurde, die nicht direkt an den Konversionsprojekten beteiligt waren.

Deswegen wurde in den sieben Grundsätzen, die der Geschäftsführer aufstellte, besonders betont, dass sich alle Bereiche den geltenden Regeln im kommerziellen (d.h. zivilen) Bereich unterzuordnen hätten. Damit wurde ein Hinweis auf die nicht kostendeckende und wenig kundenorientierte Arbeitsweise im militärischen Bereich des Betriebes gegeben.

[328] Antragsunterlagen, nicht öffentliches Dokument.

[329] Quelle 1: Antragsunterlagen; Quelle 2: Kieler Nachrichten; Quelle 3: Wehrtechnik in Schleswig-Holstein Geschäftsbericht 2000.

Auch die Einführung von TQM als Leitlinie diente dazu, Kriterien für kundenorientiertes, wirtschaftliches Arbeiten zu entwickeln und als Standard einzuführen.[330]

3.2.2.3 LERNTRÄGER

Auch in Betrieb B war Lernsubstitution üblich, wobei unterschieden werden muss zwischen den TQM-Schulungen, die das Unternehmen eigenverantwortlich durchführte, und den Seminaren, die im Verlauf der Konversionsprojekte angeboten wurden. Zu den TQM-Schulungen wurden alle Mitarbeiter (gesamtsystemisches Lernen) des Betriebes B entsendet, an den anderen Seminaren nahmen lediglich zehn Personen teil. Im großen Unterschied dazu sagten über die Hälfte der befragten Mitarbeiter aus, dass möglichst alle Mitarbeiter geschult werden sollten:

Teilnehmer	Betrieb B Total 79	Betrieb B Anteil 42,70%		Gesamt Total 504	Gesamt Anteil 34,78%
Geschäftsführer	13	16,46%		113	22,42%
Abteilungsleiter	21	26,58%		155	30,75%
Meister	14	17,72%		147	29,17%
Vorarbeiter	11	13,92%		90	17,86%
Alle	53	67,09%		290	57,54%
Sonstige	11	13,92%		79	15,67%

Tabelle 18: Gewünschte Lernträger des Betriebs B[331]

Der TQL-Prozess und die damit zusammenhängenden Schulungen waren eine Vorgabe des amerikanischen Mutterkonzerns. Der Vorsitzende[332] des amerikanischen Mutterkonzerns bestand darauf, dass alle Mitarbeiter geschult wurden, um dazu beizutragen, die internen und externen Kunden des Betriebes B zufrieden zu stellen. Wer sich den Schulungen widersetzte, dem wurde mit Kündigung gedroht. Der Mutterkonzern hat Teile der Kosten für die organisationsweite Schulungen getragen, sonst hätten sie, nach Aussage des Geschäftsführers des Betriebes B, nicht stattfinden können.

Die organisationsweiten Schulungen von Mitarbeitern stellten ein Novum für Betrieb B dar, der hinsichtlich der Qualifizierung von Mitarbeiter nach eigenen Angaben eher traditionell eingestellt war. In der Regel wurden Mitarbeiter bei Bedarf geschult, und der Schwerpunkt lag eindeutig auf funktionalen Qualifizierungen.[333]

---

[330] In dem Untersuchungsbericht zu dem KONVER-UP-Projekt gehen meine Kollegen ausführlich auf die Bedeutung der militärisch geprägten Unternehmenskultur ein. Siehe Grundmann et. al., 1998.

[331] Quelle: Zweite schriftliche Belegschaftsbefragung 1997.

[332] Hier deutet sich ein unterschiedliches Verständnis zu organisationsweiten Schulungen an. Ich halte es für keinen Zufall, dass es ein amerikanischer Vorsitzender war, der sich für diese Idee als Machtpromotor einsetzte.

[333] Expertengespräch Nr. 1.

Das freiwillig zu nutzende Angebot der Qualifizierung im Rahmen der Konversionsprojekte wurde von dem Betrieb nur in geringem Umfang genutzt:

- Zu den Marketingseminaren wurden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Marketingabteilung entsendet, die überprüfen sollten, ob sie noch neue Anregungen für ihre konkrete Arbeit bekommen könnten.
- Zu den Kommunikationstrainings wurden Mitarbeiter entsendet, die durch mangelhafte kommunikative Fähigkeiten auffielen und „Schliff bekommen sollten".
- In das Seminar zu Veränderungsmanagement wurden zwei junge Führungskräfte entsendet, die noch keine Seminare zu Führung besucht hatten und auf diese Weise Know-how dazu gewinnen sollten. Außerdem gehörten beide zu der Projektgruppe, die das neue zivile Produkt entwickelte. Sie sollten das Seminar dazu nutzen, um mehr von den Kollegen anderer Unternehmen zum Stand ihrer Konversionsaktivitäten zu erfahren.

Die beobachtete Teilnehmerauswahl lässt den Schluss zu, dass vor allem formale Subsysteme lernten (Mitarbeiter aus dem Bereich des Marketing und junge Führungskräfte, die die zivile Produktentwicklung betreuten), während die einzeln entsendeten Teilnehmer meistens isoliert blieben und deren neues Wissen nach ihren eigenen Aussagen keinen Eingang in ihren Berufsalltag fand.

Ob sich informelle Subsysteme bildeten, konnte mit dem gewählten Forschungssetting nicht erfasst werden.

Im Betrieb selbst gab es, abgesehen von den Umstrukturierungen im Rahmen des TQL-Prozesses, keine für die Mitarbeiter wahrnehmbaren Aktivitäten im Bereich Konversion. Die Befragten brachten die TQL-Aktivitäten auch nicht mit Konversion in Zusammenhang. Lerngruppen oder Ähnliches zur Unterstützung organisationsweiten Lernprozesse wurden nicht eingerichtet.

3.2.2.4 LERNMEDIEN

Der Geschäftsführer selbst machte sich zum Promotor für den Veränderungsprozess, wobei er in diesem Punkt eigenen Vorstellungen folgte, aber auch im hohen Maße den Vorgaben des amerikanischen Mutterkonzerns. Er hatte schon vor der Mittelbeantragung klare Vorstellungen zu dem Veränderungsprozess und wählte persönlich die einzusetzenden Methoden und Maßnahmen aus. Er allein bestimmte, wer in welcher Weise was im Auftrag der Organisation lernte. Dies führte teilweise zu Kritik von Seiten der Personalentwicklung, den Mitarbeitern und deren Vertretung, weil nicht in dem Umfang Fortbildungen stattfanden, wie sich die Mitarbeiter dies wünschten (67,09% plädierten in der schriftlichen Belegschaftsbefragung für die Schulung aller Mitarbeiter) und bestimmte Themen wie Personalführung nicht aufgegriffen wurden, die die Mehrheit der Befragten (54,43%) als schulungsnotwendig definierten.

Die gewählten Lernmedien setzten auf der *Mikroebene* in Form von Teilnahme an den angebotenen Qualifizierungsmodulen.

Auf der *Mesoebene* lernte die Organisation in Form von Arbeitsgruppen zur Produktentwicklung.

Hinzu kam die regelmäßige Teilnahme des Geschäftsführers an einem betriebsübergreifenden Arbeitskreis, in dem sich die Betriebsvertreter, die Wissenschaftler des SCHIFF und Vertreter der Fördermittel gebenden Ministerien beteiligten. Ziel dieses Arbeitskreises war die Herstellung von Transparenz in den Projekten und die Förderung der gegenseitigen kollegialen Beratung aller Beteiligten.

Die Wissenschaftler des SCHIFF erhielten Gelegenheit, auf einer Mitarbeiterversammlung des Betriebes B über die Ziele und den Stand des Projektes sowie die geplanten Qualifizierungen zu sprechen.

Auf der *Makroebene* drückte sich das Lernen des Unternehmens durch neue Kommunikationsmittel, die Veröffentlichung der aktuellen Unternehmensziele in Form kleiner Zielkarten aus, die jeder Mitarbeiter bekam. Auf Mitarbeiterversammlungen wurden die neuen zivilen Geschäftsfelder und die Bedeutung von TQM für den Veränderungsprozess vorgestellt. Das Ziel- und Planungssystem sowie Teile der Organisationsstruktur des Unternehmens wurden den Richtlinien von TQM folgend verändert. Das heißt, dass sowohl die formalen Managementsysteme des Unternehmens als auch die Organisationskultur des Unternehmens berührt wurden. Dabei geschah letzteres nicht mit dem Ziel einer umfassenden Neuorientierung des Unternehmens, wie die eingangs dokumentierten sieben Grundsätze des Geschäftsführers deutlich machen. Eine vollkommene Abkehr vom Rüstungsgeschäft war nicht Ziel der Veränderungsprozesse innerhalb des Unternehmens, und dementsprechend wurde auch keine grundsätzliche Diskussion zu dem Thema geführt.

Dennoch war Unternehmen B Gastgeber für die Abschlussveranstaltung des KONVER-UP-Projektes, so dass damit auch die Verbundenheit zu diesem Projekt und seinen Zielen für die Mitarbeiter deutlich wahrnehmbar zum Ausdruck gebracht wurde.

3.2.2.5 LERNFAKTOREN

Wie oben schon angesprochen, war der Charakter der Informationen eindeutig und stark, bis hin zur Androhung von Kündigung bei Verweigerung des Lernauftrages im Namen der Organisation (betrifft nur die TQM-Schulungen). Der Geschäftsführer als Lernpromotor trug Sorge dafür, dass für alle Organisationsmitglieder klar wurde, was das Ziel des Veränderungsprozesses war. Die Mitarbeiter selbst meldeten zwar weiteren Informationsbedarf hinsichtlich des Konversionsprojektes an (58,23% in der Belegschaftsbefragung), aber über TQM wussten alle Befragten Bescheid. Diese Ambivalenz kann damit zusammenhängen, dass dieses Unternehmen von Anfang an nicht auf militärische Produktion verzichten wollte (siehe die sieben Grundsätze) und deshalb ein Konversionsprozess im Sinne von Aufgabe der militärischen Produktion auch kein

kommuniziertes Ziel war. Vielmehr ist zu vermuten, dass es sich bei dem Konversionsprozess um Mitnahmeeffekte handelte, denn das Projekt passte insgesamt gesehen sehr gut in den TQL-Prozess, den der Betrieb B gerade durchlief und dem oberste Priorität eingeräumt wurde.

Im Fall des Betriebes B kam es in der Interpretationsphase zu einer homogenen Ausdeutung der neuen Informationen. Alle Befragten sprachen das Problem der Umsatzrückgänge im militärischen Bereich an. Anders verhält es sich mit der Eindeutigkeit der Informationen, die Wege zur Überwindung der Krise wurden unterschiedlich beschrieben und insbesondere der Konversionsprozess war den Befragten in seiner Gestaltung und Wirkung unklar.

Die Aufgeschlossenheit zum Lernen war bei allen an den Seminaren beteiligten Unternehmensmitgliedern groß. In allen Fällen konnte nach Abschluss der Seminare festgestellt werden, dass das neue Wissen von den Befragten angewendet wurde. Im Bereich Marketing wurden konkrete Veränderungen vorgenommen, die auch Mitarbeiter betrafen, die nicht an den Seminaren teilgenommen hatten.

Mit Ausnahme der beiden Führungskräfte, die auf einem Projektgruppentreffen über das Seminar berichten sollten, hatten die übrigen Seminarteilnehmer keine Vorgaben zum Wissenstransfer in die Organisation.

3.2.2.6 ANGESTREBTE LERNERGEBNISSE

Das angestrebte Lernergebnis wurde zwar auf der Basis des *Veränderungslernens* angesiedelt, da neben den Organisationsstrukturen auch die Organisationskultur des Betriebes B verändert werden sollte. Dabei wurde aber die grundsätzliche Ausrichtung des Unternehmens nicht in Frage gestellt, und es kam lediglich zu Optimierungen im Bereich des Marketings, der Kundenansprache und der Produktionsablaufgestaltung.

Spätere Kontakte (mystery shopping) zu dem Unternehmen haben gezeigt, dass tatsächlich eine Veränderung hin zu einem dienstleistungsorientierteren Unternehmen stattgefunden hat, zumindest was den externen Kundenkontakt angeht. Die Arbeitsabläufe wurden verändert, die kommunizierten Unternehmensziele stärker auf die Bedarfe ziviler Märkte angepasst. Dieser Erfolg ist aber in erster Linie dem durch den amerikanischen Mutterkonzern angestoßenen TQL-Prozess zu verdanken, denn die Interviewergebnisse deuten darauf hin, dass es geteilte Ansichten über den Erfolg des Konversionsprozesses innerhalb des Unternehmens gab. Einige Befragte wiesen darauf hin, dass es immer noch Abteilungen gab, die den oben beschriebenen Wandel nicht vollzogen hatten. Auch die sinkenden Beschäftigungszahlen und der geringe Erfolg mit dem rein zivilen Produkt im Vergleich zu den Erfolgen, die durch *dual-use-Geschäfte*[334] erzielt wurden, lassen einen gewissen Zweifel an der Tiefe der Kulturveränderung hinsichtlich Konversion aufkommen.

[334] Unter dual-use-Geschäften werden die Entwicklung und der Verkauf von Produkten verstanden, die sowohl militärisch als auch zivil genutzt werden können.

Betrachtet man lediglich die Ertragslage, muss man festhalten, dass es dem Unternehmen gelungen ist, die existenzielle Bedrohung durch die Umsatzeinbußen aus dem Militärgeschäft abzuwenden und sich auf einem etwas niedrigeren Niveau zu stabilisieren.

3.2.3 UNTERNEHMEN C

3.2.3.1 INFORMATIONEN ZUM BETRIEB

Die Firma C wurde im Juli 1967 gegründet und ist eine Tochtergesellschaft (100%) des Konzerns X aus München. Das ursprüngliche Geschäftsfeld des Betriebs C konzentrierte sich anfangs auf Depotinstandsetzungen aller in der Bundeswehr eingesetzten Lastkraftwagen und später auch für die gepanzerten Fahrzeuge „Luchs“ und „Fuchs“. Darüber hinaus werden durch diesen Betrieb auch Umrüstungen und Kampfwertsteigerungen durchgeführt.

Neben diesem militärischen Geschäftsbereich wurde bei C auch ein ziviler Bereich aufgebaut, wodurch Kompetenzen und Fähigkeiten im Bereich der Überholung und Instandsetzung von Otto- und Dieselmotoren für PKW, LKW und Omnibusse erworben wurden. Zu diesem zivilen Geschäftsfeld gehört auch eine Vertragswerkstatt (Reparaturen, Lackierungen, Beschriftungen aller Art), ein Motoren-Service-Center (Instandsetzung und Überholung von Verbrennungsmotoren) und ein Vertriebsbereich (Verkauf von X-Motoren und Ersatzteilen). Eine verstärkte Forcierung der zivilen Geschäftsfelder wurde von C erst angestrebt, als im militärischen Bereich Einbußen zu verzeichnen waren. In diesem Zusammenhang muss auf den Umsatzrückgang im Bereich der Wehrtechnik verwiesen werden.

Jahr	Umsatz (ges.)	Umsatz (Wehrtechnik)
1992 Quelle 1	51,1 (Mio. DM)	41,6 (Mio. DM)
1994 Quelle 2	39,7 (Mio. DM)	29,3 (Mio. DM)
1999 Quelle 3	31,4 (Mio. DM)	14,9 (Mio. DM)

Tabelle 19: Umsatz in Mio. DM / Unternehmen C[335]

Da bei Betrieb C davon ausgegangen wurde, dass auch in Zukunft mit einer weiteren Abnahme der Bundeswehraufträge zu rechnen war, versuchte man Konversionsmittel zu akquirieren, um die Entwicklung eines neuen zivilen Produktes (der Antriebseinheit für ein Schienenfahrzeug) zu finanzieren. Mit diesem Produkt wollte man die Umsatzeinbrüche auffangen und die Arbeitsplätze des Betriebes C erhalten.

[335] Quelle 1: Geschäftsbericht 1993 des Arbeitskreis Wehrtechnik in Schleswig-Holstein; Quelle 2: Geschäftsbericht 1994 des Arbeitskreises Wehrtechnik in Schleswig-Holstein; Quelle 3: Geschäftsbericht 2000 des Arbeitskreises Wehrtechnik in Schleswig-Holstein.

Jahr	Mitarbeiter (ges.)	Mitarbeiter (WT)
1992 Quelle 1	346	289
1994 Quelle 1	251	221
1995 Quelle 2	250-300	k. A.
1996 Quelle 3	220	k. A.
1999 Quelle 4	175	130

Tabelle 20: Anzahl der Mitarbeiter/Unternehmen C[336]

Im Rahmen der Mittelbeantragung verweisen die Akteure darauf, dass neben der Produktentwicklung auch eine organisatorische und wirtschaftliche Umstrukturierung des Unternehmens erfolgen sollte.

Als Ziele des Konversionsprojektes wurden von seiten der Geschäftsleitung benannt:

- Absenkung des militärischen Umsatzes von 80% auf 60%. Man versuchte die Deutsche Bahn AG als Kunden zu gewinnen, für deren leichten Schienenfahrzeuge ein umweltfreundliches Antriebssystem entwickelt werden sollte.
- Im Rahmen von Mitarbeiterschulungen und Workshops sollten die Mitarbeiter auf die „veränderten technologischen, verhaltensbezogenen und marktlichen Rahmenbedingungen des Zivilgeschäfts“ (firmeneigene Dokumentation) vorbereitet werden.

3.2.3.2 BENANNTE LERNAUSLÖSER

Wie oben schon beschrieben war die Abweichung von Erwartung (Umsatz) und Ergebnis (Aufträge aus dem Rüstungsbereich) der zentrale Auslöser für Veränderungsprozesse in Unternehmen C. Durch die Ausweitung der zivilen Produktpalette strebte man die Abhängigkeit von Rüstungsaufträgen an.

3.2.3.3 LERNTRÄGER

Wie in den vorangegangenen Fallstudien setzte man auch im Unternehmen C auf Lernsubstititution und beauftragte einzelne Personen, neues Wissen für die Organisation zu erwerben. Im Gegensatz zu den Unternehmen A und B wurden aber nur sehr wenig Personen (6) zu den angebotenen Seminaren entsendet.

Aus dem Werkstattbereich, der sich auch um zivile Kunde bemühte, wurden vier Mitarbeiter zu dem Seminarmodul „Kundenansprache“ angemeldet. Sie selbst erlebten diese Anmeldung als indirekte Kritik an ihrer bisherigen Arbeit mit zivilen Kunden und

[336] Quelle 1: Geschäftsbericht 1993 des Arbeitskreis Wehrtechnik in Schleswig-Holstein; Quelle 2: Geschäftsbericht 1994 des Arbeitskreises Wehrtechnik in Schleswig-Holstein; Quelle 3: Kieler Nachrichten, 22.08.1996; Quelle 4: Geschäftsbericht 2000 des Arbeitskreises Wehrtechnik in Schleswig-Holstein.

bestanden bis zum Ende des Seminars darauf, dass eigentlich die Vertriebsleute ihres Unternehmens an diesem Seminar hätten teilnehmen müssen, und nicht sie.

Außerdem nahmen zwei der Führungskräfte an dem Seminarmodul zu Veränderungsmanagement teil. Eine der beiden Personen beendete die Teilnahme nach dem ersten Teil der Veranstaltung, als deutlich wurde, dass die Vergabe der Fördermittel nicht mit der Seminarteilnahme verknüpft war. Die zweite Person nahm an allen Veranstaltungen des Moduls teil und nutzte die neuen Kenntnisse im eigenen Arbeitsumfeld.

3.2.3.4 LERNMEDIEN

Auf der *Mikroebene* nutzte das Unternehmen die angebotenen Seminarmodule in geringem Umfang.

Auf der *Mesoebene* wurde eine Projektgruppe zur Entwicklung des zivilen Produktes eingerichtet. Für diese Projektgruppe wurden keine neuen Stellen geschaffen, sondern Mitarbeiter aus anderen Bereichen des Unternehmens eingesetzt. Mit dem Scheitern des zivilen Produktes löste sich die Projektgruppe auf.

Über Aktivitäten auf der *Makroebene* liegen keine Informationen vor.

3.2.3.5 LERNFAKTOREN

Die Informationen hinsichtlich der notwendigen Veränderungen im Unternehmen wurden von den Interviewpartnern als stark und eindeutig beschrieben. Allen Befragten war klar, dass die Abhängigkeit von Rüstungsaufträgen mittelfristig zu großen Umsatzeinbußen und Arbeitsplatzverlusten führen würden. Zur „Rettung“ des Unternehmens wurden zwei Wege gesehen: zum einen die Ausweitung der Wartungsaktivitäten für Fahrzeuge ziviler Kunden (Feuerwehr) und zum anderen die Entwicklung einer Antriebseinheit für den Schienenverkehr.

Beide Innovationen wurden ausschließlich als technisches Projekt definiert und, im Gegensatz zu den Formulierungen in den Fördermittelanträgen, nicht auf der Verhaltens- und Kulturebene des Unternehmens unterstützt.

Die Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Speicherung in der organisationalen Wissensbasis war gering. Abgesehen von den Aussagen der o. g. Führungskraft und den Erkenntnissen der Projektgruppe, die ihr spezifisches Wissen in ihrem Arbeitsbereich einbringen konnten, deuten Interviews mit anderen Mitarbeitern der Unternehmung darauf hin, dass keine Veränderung der Wissensbasis stattgefunden hat.

Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass auch starke und eindeutige Informationen (Existenzbedrohung durch geringe Rüstungsaufträge) nicht unbedingt ausreichende Impulse zur Auslösung von organisationalen Lernprozessen geben.

3.2.3.6 ANGESTREBTE LERNERGEBNISSE

Gemäß den Aussagen in den Antragsunterlagen sollte mit Hilfe der Fördermittel nicht nur ein ziviles Produkt entwickelt und zur Marktreife gebracht werden, sondern ein innovativer Veränderungsprozess im Unternehmen begonnen werden.

- Dabei sollten Mitarbeiterschulungen in den Bereichen Kommunikation, Teamarbeit und Qualitätssicherung ebenso umgesetzt werden,
- wie die Rationalisierung der Geschäftsprozesse,
- die betriebliche Reorganisation,
- die Anpassung der Produktionsplanung und der Produktion selbst.

Zeitgleich wollten die Geschäftsführer des Unternehmens C die Aufbauorganisation abflachen und eine Projektorganisation für Konversion einführen. Insgesamt betrachtet heißt dass, dass das Unternehmen C einen geplanten Wandel 2. Ordnung vollziehen wollte, der Veränderungslernen voraussetzt.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten schon angedeutet, sind diese Ziele nicht umgesetzt worden. Außer der Einrichtung der Projektarbeitsgruppe zur Entwicklung des zivilen Produktes haben nach den mir vorliegenden Materialien keine weiteren Veränderungsschritte in der Unternehmung stattgefunden.

In Gesprächen mit Führungskräften des Unternehmens, die während des Seminars und im Verlauf eines Gruppeninterviews mit der Projektgruppe des Unternehmen C stattfanden, war das Scheitern der Vertragsverhandlungen mit dem einzigen zivilen Kunden für die Schienenantriebseinheit ein Hauptgrund für das Verharren in alten Strukturen. Das Projekt hatte als Hoffnungsträger gegolten, und mit dem Ende des Projektes fühlten sich viele Organisationsmitglieder darin bestätigt, dass „ein Schuster bei seinem Leisten zu bleiben hat“.

3.2.4 UNTERNEHMEN D

3.2.4.1 INFORMATIONEN ZUM BETRIEB

Die Firma D ist ein Decksmaschinenhersteller für deutsche und ausländische Werften. Sowohl in zivilen Schiffen als auch in Schiffen der Bundesmarine finden die von der Firma D entwickelten und gebauten Winden, Krane und Spillen Verwendung. Der Kundenstamm von D bestand vor allem aus kleineren und mittleren Werften des In- und Auslandes. Die Exportquote betrug zum Zeitpunkt des Projektbeginns ca. 35%.

Rüstungsaufträge waren bei D immer fester Bestandteil und machten jahrelang bis zu 40% vom Jahresumsatz aus. Im Jahre 1994 ist der Rüstungsanteil bei D auf Grund der zurückgehenden Haushaltsmittel des BMVg auf ca. 5% gesunken. Dieser Umsatzrückgang führte dazu, dass der Eigentümer den Betrieb an den Konzern W verkaufte.

Jahr	Umsatz (gesamt)	Umsatz (Wehrtechnik)
1992 Quelle 1	9.89	k.A.
1993 Quelle 1	8.0	k.A.
1994 Quelle 1	8.5	k.A.
1995 Quelle 2	6,8	k.A.
2000 Quelle 2	7.7	k.A.
2001 Quelle 2	7.95	k.A.

Tabelle 21: Umsatz in Mio. DM / Unternehmen D[337]

Zur Existenzabsicherung beantragte das Unternehmen D Fördermittel, um eine automatische Deckswinde zu entwickeln und zu bauen. Die anstehenden Veränderungen für das Unternehmen wurden wie folgt beschrieben: „Statt kleiner Verbesserungsschritte an der bisherigen, weitestgehend technisch ausgereiften Produktpalette geht es jetzt um die Entwicklung eines technologisch höherwertigen, automatisierten Systems“ (Antragsunterlagen der Firma D). Zur Entwicklung der Winde soll eine Projektgruppe von sieben Personen gebildet (gesamte Mitarbeiter 45) werden.

Jahr	Mitarbeiter (gesamt)	Mitarbeiter (WT)
1992 Quelle 1	66	Keine Trennung von ziviler und militärischer Produktion
1993 Quelle 1	57	
1994 Quelle 1	49	
2001 Quelle 2	46	

Tabelle 22: Beschäftigte des Unternehmensteils in Schleswig-Holstein[338]

Mit dieser Deckswinde wollte sich das Unternehmen neue Kundengruppen vor allen Dingen im zivilen Bereich erschließen, da diese automatisierte Deckswinde besonders in den Bereichen von Interesse ist, wo Personal eingespart werden soll.

3.2.4.2 BENANNTE LERNAUSLÖSER

Die Differenz von *Ergebnis und Erwartung* war Auslöser für den Verkauf des Unternehmens D an die Firmengruppe W. Damit ist diese Information handlungsrelevant für die Gesamtorganisation. Den eigentlichen Veränderungs- und Lernprozess bestimmte

[337] Quelle 1: Antragsunterlagen des Unternehmens (nicht öffentlich); Quelle 2: Telefonische Selbstauskunft Geschäftsführung

[338] Quelle 1: Antragsunterlagen des Unternehmens (nicht öffentlich); Quelle 2: Telefonische Selbstauskunft der Geschäftsführung.

aber die *Differenz zwischen den Vorstellungen* der Firmenleitung W und den Mitarbeitern des Unternehmens D.

Die Leitung des Konzerns W entschied kurz nach dem Verkauf der Firma D, dass der Standort geschlossen werden sollte, weil es Zweifel an dem erfolgreichen Ausgang des Konversionsprojektes gab. Diese existenzielle Bedrohung stellte einen erheblichen Veränderungsimpuls für das Unternehmen D dar. In den folgenden fünf Jahren kam es zu Auseinandersetzungen zwischen der Konzernleitung W und der Belegschaft der Firma D, in deren Verlauf Arbeitsniederlegungen, Aussperrung und ein Kaufangebot seitens des Betriebsrates der Firma D den Veränderungsprozess prägten. Nach Aussagen der interviewten Firmenmitglieder (nur D, nicht W) wurde die schnelle Qualifizierung der Belegschaft als Schlüssel für die Existenzabsicherung des Unternehmens D angesehen.

3.2.4.3 LERNTRÄGER

Anders als in den bisher vorgestellten Unternehmen nahmen die Lernpromotoren selbst an den Fortbildungen teil. Darüber hinaus entsendete die Firma D insgesamt 12 Personen zu den Seminaren. Diese Personenzahl war die absolute Obergrenze, die sich das Unternehmen zum Zeitpunkt des Projektes leisten konnte. 80% der Belegschaft meldeten sich freiwillig zu den Seminaren, 11 wurden zur Teilnahme ausgelost. Eine zwölfte Personen wurde gezielt ausgewählt, um die Marketingabteilung durch neues Wissen auf die Umstellung der Produktpalette vorzubereiten. Die ausgefallene Arbeitszeit wurde durch unbezahlte Überstunden kompensiert, ein Novum bei den untersuchten Betrieben.

An dem später stattfindenden Workshop zur Konfliktregulierung nahmen 36 Personen teil. Damit ist Firma D das Unternehmen, das proportional am meisten Menschen am organisationalen Lernprozess beteiligte. Laut Aussagen des Geschäftsführers und des Betriebsrates sah man darin eine Chance, alle Belegschaftsmitglieder für den anstrengenden Veränderungsprozess zu motivieren. Zwei Jahre (1999) später bestätigten die Mitarbeiter und Geschäftsführer diese Aussage noch mal im Rahmen von Interviews, die durchgeführt wurden, um eine Projektbroschüre zu erstellen:

„Ohne die Qualifizierungen wäre die Betriebsumstellung nicht möglich gewesen. Durch die Seminare zu Kommunikation steigerte sich die Kompetenz zur Konfliktregulierung meiner Kollegen, so dass wir auch in den schwierigen Zeiten besser miteinander umgehen konnten. Das hat verhindert, dass Leute die Flinte ins Korn geworfen haben.“[339]

3.2.4.4 LERNMEDIEN

Das Unternehmen lernte sowohl auf der Ebene der Organisationskultur (Umgang miteinander, Werte- und Zieldiskussionen in Workshops, veränderte Kundenansprache) als auch auf der Ebene der formalen Managementsysteme (Umstellung der Produktion,

[339] Interview Nr. 5 sechs Monate nach Abschluss der ADAPT-Seminare.

Neuordnung der Aufgabenbeschreibungen in Marketing und Vertrieb, Beteiligung der Mitarbeiter an der eigenen Firma).

Auf der *Mikroebene* nahmen Mitarbeiter an allen angebotenen Seminaren im Rahmen des Konversionsprojektes teil, wobei durch die Auslosung eine recht zufällige Mischung aus allen Unternehmensbereichen zustande kam, die die Teilnehmer in Interviews als positiv beschrieben: dadurch lernten sie sich kennen und erlebten in den Zeiten der besonders dramatischen Auseinandersetzungen mit dem Management des Konzerns W ein intensives Gefühl der Solidarität, das ihrer Ansicht nach durch die gemeinsamen Lernerfahrungen gestärkt wurde.

Auf der *Mesoebene* richtete man Arbeitskreise zur Produktentwicklung ein, u. a. die Projektgruppe, die die in den Antragsunterlagen beschriebene Deckswinde zur Marktreife brachte.

Auf der *Makroebene* veränderten sich die Unternehmensziele, die Eigentumsverhältnisse, die Produktionsabläufe, die Organisationsstruktur und die Mitarbeiterentlohnung. Zur Zielentwicklung und zur Diskussion über die betriebliche Konfliktkultur fanden mehrere Workshops und Betriebsversammlungen statt. Darüber hinaus gab es eine Vielzahl von Treffen zwischen Geschäftsführer, Betriebsrat und Management des Konzerns W, um eine Zukunftsplanung voranzutreiben. Ergänzt wurden diese Gespräche durch Treffen mit Mitarbeitern des SCHIFF, um Strategien zur weiteren Vorgehensweise zu entwickeln und gemeinsam bei Großbanken das benötigte Kapital für die Loslösung von W beschafft werden konnte.

3.2.4.5 LERNFAKTOREN

Die lernbestimmenden Informationen wurden von allen Beteiligten als *stark und mehrdeutig* beschrieben. Es entbrannten innerhalb der Firma D heftige Konflikte zwischen verschiedenen Mitarbeitergruppen, die unterschiedliche Vorstellungen dazu hatten, wie sich das Unternehmen D in Zukunft weiterentwickeln soll. Grob lässt sich eine Zweiteilung der Belegschaft vornehmen: Ein Teil hatte sich mit Arbeitslosigkeit abgefunden und wollte die Schließung der Firma D konstruktiv für sich gestalten, der andere und weitaus größere Teil der Belegschaft wollte die eigenen Arbeitsplätze erhalten, neue zivile Produkte entwickeln und für diesen Wandel aktiv lernen.

Die Konflikte zwischen diesen beiden Gruppierungen waren ausgesprochen heftig (durchwühlte Schreibtische, Formen von Spionage und Mobbing), so dass die Geschäftsführung von D auf die Projektmöglichkeiten zurückgriff, um im Rahmen der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen auch einen mehrtägigen Workshop zu organisieren, in dessen Zentrum die Entwicklung von Spielregeln zur Konfliktregulierung stand. Erst mit dem Auftreten der Konflikte wurde die „organisationale Trägheit“ überwunden. Vorher war die Situation durch Resignation und Abwarten gekennzeichnet. Die Belegschaft überließ es dem Eigentümer, eine Lösung zu finden. Erst als deutlich wurde, dass er die Firma verkaufen wollte, um sich mit dem Erlös zur Ruhe zu setzen und

erst als die Schließungspläne des Neueigentümers bekannt wurden, reichte der Impuls aus, um eine Veränderung aktiv anzustreben.

Der Konflikt zeigt auf, dass die Informationen homogen wahrgenommen wurden, auch wenn die Ideen zum Umgang damit weit auseinanderdrifteten.

Die neuen Informationen und das neue Wissen flossen direkt in die Organisation ein. Überprüfungen hinsichtlich der Kundenorientierung machten deutlich, dass es zu konkreten Verbesserungen kam. Interviews, die nach Abschluss der Seminare durchgeführt wurden, erbrachten, dass die meisten Konzepte immer noch präsent waren und dass die Mitarbeiter diese nach wie vor aktiv zur Anwendung brachten:

„ ... Die Inhalte waren auch wichtig, die Transaktionsanalyse und andere Modelle und Methoden kennen zu lernen. Ich denke, ich habe jetzt eine Technik zur Konfliktregelung, das war sonst nur aus dem Bauch heraus. Ich habe von den Inhalten der Seminare profitiert.“[340]

3.2.4.6 ANGESTREBTE LERNERGEBNISSE

Wie in den Antragsunterlagen schriftlich formuliert, war es das Ziel des Betriebes D, einen Prozess des Veränderungslernens zu vollziehen, um ein ziviles Produkt zu entwickeln und zu vertreiben. Zum Zeitpunkt des Antrages war von dem geplanten Verkauf des Betriebes durch das Unternehmen W nicht die Rede. Diese existenzielle Bedrohung trat erst später auf und prägte den Lernprozess maßgeblich. Es kann festgehalten werden, dass der Betrieb D einen Prozess des Veränderungslernens vollzogen hat und dies die betriebliche Konversion unterstützte.

In einem Telefoninterview mit dem Geschäftsführer vom 22.10.01 wurde bestätigt, dass das Unternehmen alle Arbeitsplätze absichern konnte und der Marktanteil ziviler Produkte weiter wächst.

3.2.5 UNTERNEHMEN E

3.2.5.1 INFORMATIONEN ZUM BETRIEB

Unternehmen E ist aus der 1872 gegründeten Gesellschaft V hervorgegangen. Seit 1963 werden von E Instandsetzungsaufträge für Heeresgerät durchgeführt; ab 1965 spezialisierte sich E auf die Instandsetzung von gepanzerten Kettenfahrzeugen des Heeres. Im Jahre 1986 wurde die Firma von Firmengruppe K übernommen und ist heute eine Tochter (100%) der Firmengruppe K.

---

[340] Zitat aus einem Interview Nr. 6 im Anschluss an die ADAPT-Seminare.

Das ursprüngliche Produktionsprogramm von E bestand überwiegend aus der Instandsetzung sämtlicher Kettenfahrzeuge der Bundeswehr, was sich vorwiegend auf die Bereiche Umrüstung, Kampfwertsteigerung, Fertigung von Kühlanlagen, Triebwerken, Prüfständen und hydraulischen Antriebssystemen bezog. Seit 1989 begann man *„vor dem Hintergrund des schrumpfenden wehrtechnischen Marktes“* (firmeneigene Dokumentation) mit dem Aufbau einer zivilen Fertigung. Im Zentrum standen die Sparten Fertigung von Produkten aus Aluminium und Umwelttechnik.

Die Zukunft dieser Sparten beurteilte die Geschäftsführung recht unterschiedlich. Die Sparte Umwelttechnik schätzte man als zukunftsfähig ein, deshalb sollte sie durch ein flächendeckendes Vertriebssystem gestützt werden. Die Sparte Aluminiumverarbeitung dagegen wurde weniger optimistisch bewertet, weshalb man diesen Bereich auswählte, um öffentliche Fördermittel zur Überbrückung der Startphase zu gewinnen. Dies begründete E vor allem damit, dass sie allein nicht in der Lage seien, *„eine serienreife Fahrzeugfamilie einschließlich einem Marketing- und Vertriebskonzept auszuarbeiten und einzuführen“* (Antragsunterlagen). Der zivile Umsatzanteil des Unternehmens E sollte durch diese Maßnahmen von 9% auf 19% gesteigert werden.

Nach einem furiosen Start der Produktion von aus Aluminium gefertigten Zulieferfahrzeugen stellte sich die Situation im Herbst 2001 kritisch dar. Durch eine neue Preispolitik des Paketdienstes der Deutschen Bundespost kam es in den ersten beiden Quartalen 2001 zu Krisen bei privaten Paketzulieferern und in der Folge zu Auftragsstornierungen im zivilen Bereich des Unternehmens E.

Hinzu kommt, dass der Konzern K die Instandhaltung von Militärfahrzeugen, die ein wichtiges Standbein des Unternehmens E darstellt, im Jahr 2002 nach Süddeutschland verlagerte. Um einer Schließung zu entgehen, arbeitete der Geschäftsführer mit Unterstützung einer externen Unternehmensberatung ein Konzept aus, so dass das Unternehmen E seit dem 1.1.2002 selbstständig ist. Ob das Experiment gelingt, ist noch offen.

Jahr	**Gesamt (ziviler Produktion) Mio. DM**	**Umsatz zivile Produktion Mio. DM**
1997 Quelle 2	52,9	6,4
1998 Quelle 3	68,2	30,0
1999 Quelle 1	105,3	38,0
2000 Quelle 3	130	k. A.

Tabelle 23: Umsätze der Unternehmung E[341]

[341] Quelle 1: Arbeitskreis Wehrtechnik der Industrie Schleswig-Holstein; Quelle 2: Kieler Nachrichten; Quelle 3 : Telefoninterview mit dem Leiter Konversionsprojekte am 12.11.01.

Jahr	Mitarbeiter (ges.)	Mitarbeiter (Wehrtechnik)
1992 Quelle 1	384	305
1994 Quelle 1	328	287
1997 Quelle 2 vom 22.10.1997	300	k. A.
1999 Quelle 1	382	260
2000 Quelle 2 vom 3.3. 2000	365	315
2001 Quelle 3	365	315

Tabelle 24: Beschäftigte der Firma E[342]

3.2.5.2 BENANNTER LERNAUSLÖSER

Das Unternehmen E benennt wirtschaftliche Gesichtspunkte als Lernauslöser:

„Durch die kontinuierliche Truppenreduzierung der Bundeswehr, vermindert sich das Instandsetzungsvolumen der Firma E für Kettenfahrzeuge. Somit sieht sich das Unternehmen gezwungen, die Tätigkeiten im zivilen Bereich zum Kapazitäts- und Know-how-Erhalt entsprechend auszuweiten.“[343]

Als weitere Indikatoren für die Notwendigkeit des Vorhabens wurden von Betrieb E die *„Schließungsgefahr durch die Konzernmutter wegen rückläufiger Umsatz- und Ertragsentwicklung im wehrtechnischen Bereich“ und andererseits der „Verlust von hochwertigen Arbeitsplätzen“*[344] genannt. Obwohl gleiche Qualität wie in den Jahren zuvor geliefert wird, sinkt die Nachfrage nach den Leistungen der Organisation.

Um sich vom Instandhaltungsbetrieb zum anerkannten Fahrzeughersteller zu entwickeln, wollte das Unternehmen die Aufbau- und Ablauforganisation entsprechend den Erfordernissen des zivilen Marktes neu strukturieren. Außerdem sollte auf allen Ebenen *„neues Denken und Kundenorientierung“* (Antragsunterlagen) entwickelt und TQM ein gelebter Begriff werden.

In den Antragsunterlagen kommuniziert das Unternehmen als lernauslösenden Moment die Kluft zwischen dem gegenwärtigen Produktangebot (Wirklichkeit) und der Vision des *„anerkannten Fahrzeugherstellers“* (Idee), wenn auch die große Differenz zwischen *Erwartung und Ergebnis* überhaupt erst dazu angeregt hat, über Veränderungen hinsichtlich des Leistungsangebots nachzudenken.

Interviews mit Mitgliedern der Belegschaft unterstützen diese Aussage, denn zumindest für diesen Personenkreis waren einzig die Umsatzrückgänge im militärischen Bereich von

[342] Quelle 1: Arbeitskreis Wehrtechnik der Industrie Schleswig-Holstein; Quelle 2: Kieler Nachrichten; Quelle 3: Telefoninterview mit dem Leiter Konversionsprojekte am 12.11.01.

[343] Antragsunterlagen.

[344] Antragsunterlagen.

zentraler Bedeutung für Veränderungsprozesse. Sie lehnten neue zivile Produkte ab und sprachen sich für eine Optimierung der militärischen Produktionsabläufe aus.

3.2.5.3 LERNTRÄGER

Der Geschäftsführer des Unternehmens E stand den Qualifizierungs- und Beratungsangeboten seitens des SCHIFF skeptisch gegenüber. Während des gesamten Projektverlaufs war er nicht bereit, Veranstaltungen im Rahmen des Projektes zu besuchen, und befürchtete, dass die Seminare *„… eh so ein Kreis sind, mit Problemkerze in der Mitte und Gurkentee.“*[345]

Darum entsendete er zu der ersten Seminarstaffel nur zwei Personen, die jeweils an einem der Marketingseminare teilnahmen. Die neuen Ideen, die sie mitbrachten stießen auf so heftigen Widerstand seitens des Geschäftsführers, dass ein Mitarbeiter zwei Monate später zu einem Konkurrenzbetrieb wechselte, weil er sich mit seinen neuen Ideen und Vorstellungen nicht einbringen konnte. Aus der militärischen Produktion und aus den übrigen zivilen Bereichen nahm kein Mitarbeiter an den Qualifizierungen teil.

Am zweiten Projekt des SCHIFF KOOPERATIONSMANAGEMENT beteiligten sich zwei Führungskräfte des Unternehmens E. Sie vermuteten, dass sie zur Seminarteilnahme aufgefordert worden seien, weil sie durch ihr Verhalten den Ärger des Geschäftsführers ausgelöst hätten und er sich erhoffe, dass sie sich durch die Teilnahme an den Seminaren ihm gegenüber anders verhalten würden. Diese beiden Mitarbeiter entwickelten im Verlauf der Fortbildungsreihe eine Idee zur Einführung von Moderationstechniken für den Leitungskreis des Unternehmens E, an dem sie auch teilnahmen. Ziel war eine Effektivierung der wöchentlichen Leitungsbesprechung. Der Geschäftsführer lehnte die Umsetzung dieser Idee ab. Einer der beiden Mitarbeiter verließ daraufhin das Unternehmen

So gesehen kann weder von einem gesamtsystemischen Lernen noch von informellen Subsystemen als Lernträgern ausgegangen werden. Berücksichtigt man die Leitungskräfte des Unternehmens und die Mitarbeiter der Marketingabteilung, dann könnte man von formalen Subsystemen als Lernträgern sprechen. Allerdings ist die Anzahl der Lernträger im Verhältnis zur Gesamtbelegschaft sehr gering, so dass diese Aussage nicht als repräsentativ angesehen werden kann.

Formen von Verbesserungslernen haben stattgefunden, weil ein externer Unternehmensberater damit beauftragt wurde, Konzepte zu entwickeln, die den Absatz der umwelttechnischen Produkte stärkten. Darüber hinaus führte man auf Anregung des externen Beraters eine neue Spartenorganisation ein. Nach Angaben der interviewten Mitarbeiter waren die Vorschläge eng an die bestehenden Strukturen angelehnt. Diese Arbeiten trugen dazu bei, dass Rationalisierungspotentiale ausgeschöpft werden konnten und die Existenz des Unternehmens bis 2002 abgesichert wurde.

---

[345] Expertengespräch Nr. 2.

3.2.5.4 LERNMEDIEN

Auf der Mikroebene gab es kleinere Lernprozesse durch die Entsendung von Mitarbeitern zu den Seminaren. Weitere Qualifizierungen organisierte das Unternehmen in dem Beobachtungszeitraum im Bereich des Aluschweißens. Mitarbeiter des neuen zivilen Bereichs eigneten sich diese Fähigkeit an, um den Fahrzeugbereich zu optimieren.

Auf der *Mesoebene* arbeitete man gemeinsam mit einem externen Unternehmensberater an einem neuen Marketingkonzept für die umwelttechnischen Produkte des Unternehmens.

Laut den Antragsunterlagen war es das Ziel des Unternehmens, Veränderungen auf der Ebene der Managementsysteme und der Organisationskultur vorzunehmen. Durch die Ausgründung des zivilen Geschäftsbereichs kam es auf der *Makroebene* zu strukturellen Veränderungen. Im militärischen Unternehmensbereich wurde die Organisationsstruktur ebenfalls durch die Einführung einer Spartenorganisation verändert.

Unverändert blieb die Organisationskultur im militärischen Bereich, wie der missglückte Austausch von Mitarbeitern zwischen militärischem und zivilem Bereich nachdrücklich belegt. Frühe Versuche Mitarbeiter aus der militärischen Produktion in der zivilen Produktion zu beschäftigen, scheiterten am Widerstand der Betroffenen. Sämtliche Mitarbeiter im erfolgreich expandierenden zivilen Bereich mussten von außen rekrutiert werden. Maßnahmen zur Einbeziehung der Mitarbeiter aus dem militärischen Bereich in die angestrebten Veränderungsprozesse und zur Stärkung der Dienstleistungskultur, wie sie in den Antragsunterlagen beschrieben worden sind, haben nicht stattgefunden.

3.2.5.5 LERNFAKTOREN

Die Informationen wurden als *stark und eindeutig* beschrieben. Unter Hinweis auf die sinkenden Umsatzzahlen baute man die neuen zivilen Sparten auf.

Durch die konsequente Trennung von ziviler und militärischer Produktion kam es aber zu keinem Austausch von Wissen zwischen den Bereichen. Das neue Wissen, das die Mitarbeiter des zivilen Bereichs erworben haben, konnte von den Mitarbeitern des militärischen Bereichs nicht genutzt werden. *„Kettenköpfe (Panzerbauer) bleiben Kettenköpfe, da hilft nichts,“* so der Leiter der zivilen Fahrzeugproduktion.

Die Entsendung von vier Personen aus dem militärischen Bereich im Verlauf von drei Jahren reichte als Impuls nicht aus, um Lernen in diesem Bereich auszulösen.

3.2.5.6 ANGESTREBTE LERNERGEBNISSE

Wie bei den anderen vorgestellten Unternehmen war das erklärte Ziel des Unternehmens E ein umfassender Veränderungsprozess, der sowohl die Organisationsstruktur als auch die Unternehmenskultur berühren sollte.

Dieser Prozess der Veränderung scheint gescheitert zu sein. Zum jetzigen Zeitpunkt ist das Überleben des Betriebs in Frage gestellt. Die verbliebenen 315 Mitarbeiter demonstrierten für den Erhalt ihrer Arbeitsplätze.[346]

Im Unterschied zu den anderen untersuchten Betrieben hat die Geschäftsführung des Unternehmens E bis zum Schluss an traditionellen Geschäftsfeldern festgehalten. Die erfolgreichen zivilen Sparten wurden räumlich, personell und geschäftlich von dem Stammbetrieb getrennt, so dass es keine gegenseitige Befruchtung geben konnte. Der militärische Bereich konzentrierte sich über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg auf die Akquisition von klassischen Wartungsaufträgen, wobei als Neuerung die Instandsetzung von Fahrzeugen ausländischer Armeen hinzukam. Trotz rückläufiger Auftragslage hoffte man, sich durch die Spezialisierung auf das Kettenfahrzeug M113 absichern zu können. Die Akquisition von zivilen Kunden[347] lehnte sich sehr eng an die Fähigkeiten an, die von militärischen Kunden abgefragt wurden, so dass es zu keiner entscheidenden Weiterqualifizierung der Mitarbeiter des militärischen Bereichs kam und Zeiten geringer Auslastung nicht genutzt wurden, um neue Techniken zu erlernen. Die Entwicklung eines zivilen Produktes im militärischen Bereich folgte ebenfalls diesem Muster. Man entwickelte einen Minenräumer auf einem „Leopard"-Fahrgestell, was erhebliche Kritik auslöste, da das Unternehmen einer Firmengruppe angehört, die selbst Landminen herstellt und vertreibt.

Es kam zu Veränderungen der Organisationsstruktur durch die Trennung der zivilen von der militärischen Produktion und der Einführung der Spartenorganisation, jedoch nicht zu einer Veränderung der ursprünglichen Unternehmensziele und der Organisationskultur des Kernbetriebes. Auf Grund der vorliegenden Daten zum Unternehmen E zeichnet sich ab, dass das Unternehmen Lernen nicht als Möglichkeit zum Gestalten von betrieblichen Veränderungsprozessen erkannt und konstruktiv für sich genutzt hat.

---

[346] Siehe dazu Kieler Nachrichten vom 19.05.2001, 23.05.2001 und 01.06.2001.

[347] Instandhaltung von Fahrzeugen der Feuerwehr.

3.3 ERFOLGSBILANZ UND LERNMUSTER DER UNTERNEHMEN

In diesem Kapitel werde ich die Lernmuster der fünf Unternehmen miteinander vergleichen. Die Frage ist, ob sich anhand der Kategorien, die das Modell von *Klimecki* et. al. vorgibt, Muster identifizieren lassen, die dazu dienen können, erfolgreiches Handeln im Sinne der angestrebten Lernziele voraussagbar zu machen. Korreliert im Fall der untersuchten Unternehmen wirtschaftlicher Erfolg mit organisationalen Lernprozessen?

Anhand der Kriterien, die der empirischen Untersuchung vorangestellt wurden, lassen sich die Ergebnisse der untersuchten Unternehmen gut belegen. Die untenstehende Tabelle ermöglicht einen Vergleich der Unternehmen auf einen Blick.

	A1	**B**	**C**	**D**	**E**
Wirtschaftlicher Erfolg	Ja, von 11 auf 34 Mio. DM	Nein, von 36 auf 24 Mio. DM	Nein, von 51,1 Mio. DM auf 31,4 Mio. DM	Ja, von 6,8 auf 7,9 Mio. DM	Zivil: Ja von 6,4 auf 38 Mio. DM. Militärisch: Ja von 46,5 auf 67,3 Mio. DM
Erhalt von Arbeitsplätzen	Ja, von 71 auf 120	Nein, von 170 auf 130	Nein, von 346 auf 175	Ja, stabil	Zivil: Ja, von 0 auf 50 . Militärisch: Nein, von 384 auf 315
Ziviler Anteil am Umsatz	gestiegen		gestiegen	gestiegen	gestiegen, aber Trennung der Geschäftsbe-reiche
Lernziel versus Lernergebnis	Lernziel erreicht	Lernziel erreicht	Lernziel nicht erreicht	Lernziel erreicht	Lernziel nicht erreicht
Technischer Erfolg	Ja	Nein	Nein	Ja	Zivil: Ja Militärisch: unverändert
Org. Wandel 2. Ordnung	Ja	Uneindeutig	Nein	Ja	Nein

Tabelle 25: Erfolgsbilanz der Unternehmen

In dieser Tabelle ist auf den ersten Blick zu sehen, dass das Unternehmen C am wenigsten erfolgreich war. Arbeitsplätze sind verloren gegangen, die Existenz des Unternehmens ist mittelfristig in Frage gestellt.

Die Unternehmen B, D und E stehen an der Schwelle zwischen Erfolg und Misserfolg. Zwar ist es gelungen, die Unternehmen auf niedrigerem Niveau zu stabilisieren aber erst die nächsten Jahre werden zeigen, ob das ausreicht. Die derzeitige Lage für das Unternehmen E scheint dabei kritischer zu sein als für B, obwohl die Zahlen dagegen sprechen. Nach unternehmensinternen Angaben von E sind die Umsatzzahlen stark durch noch fließende Fördermittel geprägt, die Ende 2001 auslaufen. Nach wie vor halten beide Unternehmen noch an traditionellen Geschäftsbereichen fest, wobei B aber schon verstärkt

durch die Veränderung der Organisationskultur vom Produktionsverhalten eines Rüstungsunternehmens wegdriftet.

Das Unternehmen D ist erfolgreich in seinem Handeln, aber noch nicht stabilisiert, wie die Umsatzzahlen zeigen. Auch hier werden die nächsten Jahre zeigen, wie es weitergeht. Anders als das Unternehmen B und E tragen die Mitarbeiter aber die Verantwortung für Veränderungen im Unternehmen mit.

Das Unternehmen A1 schreibt eine echte Erfolgsgeschichte: Nach dem Konkurs des Unternehmens A gelang es, einen eigenständigen Geschäftsbereich (A1) aufzubauen, zu expandieren, ein Produkt zu entwickeln, das sich auf dem deutschen und europäischen Markt durchgesetzt hat. Es wurden Konkurrenten übernommen, und alle Zeichen stehen auf Wachstum.

Betrachtet man die Unternehmen im Vergleich, dann lassen sich Muster erkennen, die ursächlich mit den oben bilanzierten Ergebnissen zusammenhängen.

3.3.1 LERNAUSLÖSER

Das empirische Material belegt Beispiele für die Generierung lernrelevanter Informationen entlang der Differenzen von „Erwartung und Ergebnis“ (Unternehmen C,E), von „Idee und Wirklichkeit“ (Unternehmen A,B) und von „Dissensbeoachtungen“ (Unternehmen D). Unabhängig von den oben genannten Lernauslösern konnte beobachtet werden, dass in allen Unternehmen gleichzeitig mehrere Lernauslöser von den Interviewten benannt wurden und möglicherweise ebenfalls zum Lernen führten.

Als generelles Muster ist erkennbar, dass Menschen, die nicht direkt in Konversionsprojekte eingebunden waren und die nicht dem Management der Unternehmen angehörten, so dass sie über weniger Informationen verfügten als ihre Kollegen, in der Regel davon ausgingen, dass alle Lernaktivitäten unternommen wurden, weil der Umsatz des Unternehmens zurückging (Differenz zwischen „Erwartung und Ergebnis“).

Prinzipiell scheinen zukunftsorientierte Lernauslöser wie „Idee und Wirklichkeit“ und die „Dissensbeobachtungen“ einen höheren Grad von Veränderungsbereitschaft auszulösen als vergleichende, vergangenheitsorientierte Lernauslöser wie die Differenz von „Erwartung und Ergebnis“. Der qualitative Unterschied zwischen den Unternehmen liegt in der Bereitschaft, etwas völlig Neues und Anderes zu machen oder bei dem Alten zu bleiben und es nur besser machen zu wollen als bisher.

3.3.2 LERNTRÄGER

Klimecki et. al. unterscheiden drei Lernträger: das Gesamtsystem, formale Systeme und informelle Subsysteme. Alle Unternehmen entsendeten Teilnehmer in Seminare (Lernmedium), die durch das SCHIFF zur Unterstützung von Konversionsprozessen

angeboten wurden. Die Auswahl der Seminare und der Teilnehmer oblag den jeweiligen Unternehmen. Folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Teilnehmer:

	A1	B	C	D	E
Modul 1: Kommunikation	4	4	1	3	0
Modul 2: Marketing	2	1	4	1	1
Modul 3: Gestaltung von Veränderungs prozessen	2	2	2	2	0
Modul 4: Kommunikation	4	1	0	4	0
Modul 5: Marketing	1	2	1	2	1
Summe:	13	10	8	12	2

Tabelle 26: Verteilung der Teilnehmer auf die Seminare

In den vorliegenden fünf Fallstudien konnten alle drei Formen von Lernträgern empirisch beobachtet werden, wobei im Fall des Unternehmens B das **gesamtsystemische Lernen** im Rahmen der Veranstaltungen zu TQM nicht in direktem Zusammenhang zu den Konversionsprojekten stand, aber zeitgleich stattfand und Einfluss auf die Veränderung der Organisation hatte.

Das Unternehmen D entsendete ein Drittel seiner Belegschaft zu den Seminaren im Rahmen des ADAPT Projektes und nahm mit 90% der Belegschaft an Workshops im Rahmen des Projektes KOOPERATIONSMANAGEMENT teil. Das entspricht zwar nicht im engen Sinne einem gesamtsystemischen Lernen, stellt aber im Gegensatz zu den übrigen Unternehmen rein umfangmäßig die Ausnahme dar, die dem gesamtsystemischen Lernen am nächsten kommt. In Zusammenhang mit dem weitreichenden Lernergebnis des Unternehmens D könnte dieser Unterschied bedeutsam sein.

Es ist ein Hinweis darauf, dass Veränderungslernen dann stattfindet, wenn möglichst viele Organisationsmitglieder an Lernaktivitäten beteiligt sind.

Formale Subsysteme als Lernträger traten jeweils in den Marketingseminaren auf, die im Rahmen von ADAPT angeboten worden sind. Alle Unternehmen entsendeten Mitarbeiter ihrer Marketingabteilungen zu den Seminaren, so dass in diesem Fall auch von „communities of practice“[348] gesprochen werden kann, die als Lernträger fungierten. In allen Unternehmen stellte sich im Verlauf der Interviews heraus, dass diese Gruppe von Lernträgern über eine konkrete Umsetzung des neu erworbenen Wissens im Firmenalltag

[348] Vgl. Brown/Duguid, 1991.

sprechen konnten. Diese konkreten Veränderungen überprüfte ich selbst durch fingierte Kundengespräche („mystery shopping“).

Das Unternehmen B entsendete zwei Führungsnachwuchskräfte zu den Schulungen zum Thema „Veränderungsmanagement“. Beide berichteten in anschließenden Interviews, dass das neu erworbene Wissen Eingang in ihr Produktentwicklungsteam gefunden habe und sie sich gegenseitig unterstützen.

Das Unternehmen C ließ mehrere Personen aus der Produktion an dem Seminar zu Kundenansprache teilnehmen, um eine verbesserte Gesamtleistung in diesem Bereich zu erzielen. Da diese Mitarbeiter ihre Entsendung aber eher als eine Kritik an ihrem bisherigen Verhalten auffassten, war deren Bereitschaft zu Veränderung äußerst gering.

Dies werte ich als einen Beleg dafür, dass es sinnvoll ist, „communities of practice“ als Lernträger in organisationale Lernprozesse zu integrieren, um die Implementierung von neuem Wissen abzusichern.

Informelle Subsysteme als Lernträger konnten in Unternehmen D identifiziert werden, weil die Bildung von Kommunikationsnetzwerken über die Abteilungs- und Funktionsgrenzen hinweg ein erklärtes Ziel des Unternehmens D war und durch die Entsendung möglichst vieler Mitarbeiter unterstützt wurde.

Auf Grund von Interviewaussagen, die Mitarbeiter des Unternehmens A1 machten, lässt sich der Schluss ziehen, dass sie sich ebenfalls abteilungs- und funktionsübergreifend über die Seminarinhalte austauschten und das Thema Konversion mehr als bisher diskutierten.

In den übrigen Unternehmen konnten keine Beobachtungen zu informellen Subsystemen gemacht werden. Möglicherweise lag dies daran, dass die übrigen Unternehmen einzelne Personen aus den unterschiedlichsten Firmenbereichen zu den Seminaren anmeldeten, die im Alltag keinen Kontakt miteinander haben und auch kein Mitglied von Projektgruppen zum Thema Konversion waren.

Vor dem Hintergrund der Lernerfolge von A1 und D scheinen informelle Subsysteme als Lernträger eine bedeutsame Rolle als Erfolgsfaktor für organisationale Veränderungen zweiter Ordnung zu spielen.

3.3.3 LERNMEDIEN

Gemäß dem Integrationsmodell von *Klimecki* et. al. kommen die formalen Managementsysteme und die Organisationskultur als Lernmedien in Frage.

Im Unternehmen D konnten lernbedingte Resonanzen im Bereich der Organisationskultur beobachtet werden. Darüber hinaus änderte sich das organisationale Selbstverständnis vollkommen. Die Entscheidung der Belegschaft, das Unternehmen auf eigenes Risiko weiter zu betreiben, veränderte die Organisationskultur. Gegen den ausdrücklichen Wunsch der Unternehmenseigentümer traf die Belegschaft die Entscheidung die Verluste

aus dem Rüstungsgeschäft durch die Ausweitung der zivilen Aktivitäten im Megayachtbau[349] aufzufangen. In der Folge gab es eine Reihe von Veränderungen im Bereich der Entwicklung, der Kundenansprache, der Marketingaktivitäten, der Produktion und des Service (Veränderungen im Bereich der Meso- und Mikroebene), die Einfluss auf die Struktur und Kultur des Unternehmens D hatten. Die während des Projektes aufgetretenen massiven Konflikte innerhalb der Belegschaft hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung des Unternehmens hängen mit der Veränderung der Organisationskultur und den daraus resultierenden Veränderungen der Organisationsstruktur zusammen.

In keinem anderen Unternehmen waren die Veränderungen im Verlauf des Beobachtungszeitraums so weitreichend wie bei Unternehmen D.

Möglicherweise wurde auch in Unternehmen A1 die Organisationskultur durch den Konkurs des Unternehmens A stark berührt. Leider lässt sich dies im Beobachtungszeitraum nicht mehr nachvollziehen, da für das Unternehmen A1 hauptsächlich Mitarbeiter aus der zivilen Produktion des in Konkurs gegangenen Vorgängers angestellt worden sind, so dass zu Beginn meiner Untersuchung die Organisationskultur wahrscheinlich schon völlig anders aussah als vor dem Konkurs. Diese Ansicht vertraten die interviewten Geschäftsführer. Es ist aber anzunehmen und wird so durch die Interviewpartner geschildert, dass die Veränderungen auf der Makroebene (Neugründung des Unternehmens) Veränderungen auf der Meso- und Mikroebene sowohl im Bereich der formalen Managementsysteme als auch im Bereich der Organisationskultur nach sich zogen.

Das Unternehmen B lässt sich in Bezug auf die Lernmedien schwerer zuordnen. Die größere Dienstleistungsorientierung, die im Verlauf der Untersuchung erworben und gezeigt wurde, deutet auf lernbedingte Resonanzen im Bereich der Unternehmenskultur hin, das explizite Festhalten an Rüstungsproduktion und die geringen Erfolge der zivilen Produkte machen das Ergebnis uneindeutig.

Die Unternehmen C und E sind im Gegensatz dazu gut zuzuordnen. Trotz der Aussagen in den Antragsunterlagen, dass auch *„Konversion in den Köpfen“* stattfinden sollte, kann hier keine Veränderung der Organisationskultur beobachtet werden. Es sind auch keine Aktivitäten mit diesem Ziel entwickelt worden. Das Hauptaugenmerk beider Unternehmensleitungen lag auf der technischen Entwicklung neuer Produkte. Unternehmen C hat mit dem Scheitern des zivilen Produktes keine weiteren Versuche zur Veränderung des Unternehmens unternommen. Die Lern- und Veränderungsprozesse blieben eng auf die eingesetzte Projektgruppe zur Entwicklung des zivilen Produktes beschränkt für das Fördermittel beantragt worden sind. Mit der Einstellung des Projektes endeten auch die Veränderungsaktivitäten des Unternehmens C.

[349] Zu Beginn des Projektes 1997 galten Yachten ab 20 Metern Länge als Megayacht, zum Zeitpunkt des KOOPERATIONSMANAGEMENT Projektes galten Yachten erst ab 45 Metern Länge als Megayacht.

Das Unternehmen E nahm mit der Auslagerung der zivilen Produktion in eine eigenständige Geschäftseinheit eine Veränderung auf der Ebene der formalen Managementsysteme vor und ließ dadurch die Organisationskultur des militärisch produzierenden Unternehmensteils unberührt. Letzteres zeigte sich besonders eindrücklich als Mitarbeiter aus der militärischen Produktion in Zeiten der Kurzarbeit in den zivilen Bereich überwechselten und den Versuch nach zwei Wochen abbrachen, weil sie sich überfordert fühlten und den Leistungsstandards nicht gerecht wurden. Auch die Neuordnung der Organisationsstrukturen und der Besprechungsstruktur des militärisch produzierenden Unternehmensteils hatte keine Veränderung der Organisationskultur zur Folge, wie Aussagen von Leitungskräften belegen.

Daraus schließe ich, dass die Organisationskultur durch Lernprozesse berührt werden muss, wenn fundamentale Veränderungen der Organisation erfolgen sollen. Das alleinige Verändern der formalen Managementstrukturen sowie die technische Ausrichtung der Innovationen führten zumindest in den Fällen der Unternehmen B, C und E nicht zu dem gewünschten Erfolg.

3.3.4 LERNFAKTOREN

Für alle untersuchten Unternehmen trifft zu, dass die Informationen, die das Lernen ausgelöst haben, stark waren und von den Mitarbeitern eindeutig registriert wurden. Aus der schriftlichen Belegschaftsbefragung[350] geht hervor, dass 98% der Befragten die Notwendigkeit zur Förderung von Konversion sehen.

Bei der Frage zur *Eindeutigkeit der Information* tritt allerdings ein Unterschied zwischen den Unternehmen auf, der die Situation hinsichtlich des Lernergebnisses spiegelt. Die „erfolgloseren“ Unternehmen C und E interpretierten die Informationen als eindeutig. Sie richteten ihr Handeln auf eine Problemlösung aus, die sich auf einen kleinen Bereich des Gesamtunternehmens bezog und die Struktur, die Kultur und die Abläufe des restlichen Unternehmens unberührt ließen.

Anders hingegen die übrigen drei Unternehmen. Die Interviewpartner charakterisierten die zu unternehmenden Schritte uneinheitlich und waren auf der Suche nach verschiedenen möglichen Lösungen.

Beide Informationslagen – eindeutig und mehrdeutig - führen zu organisationalen Lernprozessen. Mehrdeutige Informationslagen führen aber zu vielfältiger gestalteten Lernprozessen.

Die *Homogenität der organisationalen Wissensbestände* habe ich in diese Untersuchung nicht mit einbezogen, weil die Geheimhaltungsvorschriften der Unternehmen eine Erstellung von Wissenslandkarten der Mitarbeiter nicht zuließ.

---

[350] Quelle: Schriftliche Belegschaftsbefragung 1997.

In Bezug auf die *Anschlussfähigkeit des Wissens* sind ebenfalls Unterschiede zwischen den Unternehmen feststellbar. Zwar konnten Interviewpartner aus allen Unternehmen die wesentlichen Konzepte und Inhalte der Seminare rekapitulieren und auch einen Bezug zu ihrer Anwendung am Arbeitsplatz herstellen. Nicht alle jedoch abstrahierten und konnten einen Zusammenhang zwischen ihrer Teilnahme an den Seminaren und einer Veränderung des Unternehmens herstellen. Auch hier zeigt sich wieder ein Muster: Mitarbeiter der Unternehmen A1, B und D betrachteten das Gesamtsystem und sahen ihre Seminarteilnahme im Kontext der zukünftigen Entwicklung ihres Unternehmens. Die Mitarbeiter der Unternehmen C und E beurteilten ihre Lernaktivitäten lediglich aus der Perspektive ihrer individuellen Wissenserweiterung.

Möglicherweise hängt diese Beobachtung auch mit der Auswahl der Seminare zusammen, die die Unternehmen vorgenommen haben. Die Unternehmen C und E entsendeten deutlich weniger Teilnehmer zu den Seminaren als die übrigen Unternehmen und wählten darüber hinaus signifikant weniger Seminare aus, die auf Verhaltensveränderungen (Kommunikation) abzielten als die anderen drei Unternehmen.

Damit lässt sich möglicherweise erklären, dass die Interviewpartner aus den Unternehmen A1, B und D abstraktere Konzepte verwendeten und über die direkte Anwendung des Wissens in ihrem konkreten Arbeitszusammenhang hinaus auch Aussagen zur Gesamtunternehmensentwicklung trafen.

Zusammengefasst bestätigen die Untersuchungsergebnisse die These von *Klimecki* et. al., dass starke Informationen organisationale Lernprozesse auslösen können und möglicherweise eine Ausgangsvoraussetzung sind (wären sie weniger stark wahrnehmbar, so könnte die Trägheit der Organisation vielleicht nicht überwunden werden).

Klimecki et. al. vertreten die Auffassung, dass „mehrdeutige“ Informationen zu „mehrfachem“ Lernen führen und „eindeutige“ Informationen zu „einfachem“ Lernen. Dies lässt sich auch in den untersuchten Unternehmen beobachten.

Gleiches gilt für die Aussage hinsichtlich der Anschlussfähigkeit von Wissen. Je mehr und vielfältiger Informationen im Lernprozess in die organisationale Wissensbasis integriert werden können, desto umfassender kann das Lernen ausfallen.

3.3.5 LERNERGEBNISSE

Auch hinsichtlich der *Reichweite*[351] der Lernprozesse ähnelt sich das Lernmuster der erfolgreichen Unternehmen im Vergleich zu den erfolgloseren, das sich schon in den o. g. Punkten andeutete. Die Unternehmen C und E vollzogen Prozesse von

[351] Hinsichtlich der Verbesserung der Lernfähigkeit der Unternehmen habe ich bei den fünf Fallstudien keine Erhebung gemacht.

Verbesserungslernen, während die übrigen Unternehmen ein Veränderungslernen anstrebten und in unterschiedlicher Qualität auch umsetzten.

Wie schon beschrieben, beschränkten sich die lernbedingten Veränderungen bei den Unternehmen C und E auf die formalen Managementsysteme, insbesondere die Organisationsstruktur, wobei C lediglich eine Projektgruppe für das zivile Produkt einsetzte, während E eine Ausgründung vornahm, die schnell wuchs und sich bis zum 2. Quartal 2001 erfolgreich am Markt positionierte. Für die militärischen Bereiche beider Firmen galt, dass Altbewährtes besser als bisher gemacht werden sollte, so dass man in diesem Fall von *Verbesserungslernen* (single-loop-learning) des Unternehmens C sprechen kann, während E im zivilen Bereich Prozesse des Veränderungslernen vollzogen hat, die aber nicht auf die militärischen Bereiche der Firma abstrahlten.

Ebenfalls dem *Verbesserungslernen* sind die Aktivitäten des Unternehmens A1 zuzuordnen, da das Ziel der Lernaktivitäten die Absicherung der schon erreichten Veränderungen war. Gesamthaft gesehen hat das Unternehmen A1 allerdings einen weitreichenderen Lernprozess vollzogen, in dessen Verlauf sowohl die Organisationskultur als auch die formalen Managementsysteme nachhaltig verändert worden sind. Im Beobachtungszeitraum konnte so die Verfestigung eines Prozesses von *Veränderungslernen* empirisch beobachtet werden.

Unternehmen B stellt einen Grenzfall dar. Auf der einen Seite wurde die Organisationskultur des Unternehmens durch die Implementierung des Dienstleistungsgedankens verändert, darüber hinaus wurden Veränderungen in den formalen Managementsystemen vorgenommen, so dass man von einem Fall des *Veränderungslernens* ausgehen muss. Allerdings ist dessen Reichweite in meinen Augen nicht so groß wie in den Unternehmen A1 und D, denn nach Aussagen von Unternehmensmitarbeitern ist die Dienstleistungsorientierung vor allen Dingen eine nach außen gerichtete Veränderung, während sich nach innen wenig verändert hat (beispielsweise die Führungsstrukturen und die Personalentwicklung).

Unternehmen D hat im Beobachtungszeitraum den grundlegendsten Wandel aller Unternehmen vollzogen. Die Trennung von der alten Geschäftsführung, der aktiv ausgetragene Konflikt zwischen den „Neuerern“ und den „Bewahrern des Alten“, sowie die erfolgreiche Erschließung neuer Geschäftsfelder sind Ergebnisse eines Prozesses von *fundamentalem Veränderungslernen.*

Die unterschiedlichen Ausprägungen der Komponenten des Modells von *Klimecki et*. al. in den untersuchten Unternehmen lassen sich zu folgenden Lernmustern zusammenfassen:

Lernauslöser	Erwartung/Ergebnis	Idee/Wirklichkeit A1,B	Eigenes/Fremdes Wissen	Vorstellung A/B D
Lernmedien	Managementsysteme A1,B, D		Organisationskultur (A1),B, D	
Lernträger	Gesamte Organisation (A1)[352] ,B, D	Formale Subsysteme A1,B,D		Informelle Subsysteme A1,D
Lernfaktoren **Charakteristika**	Stark A1,B, D	Schwach	Eindeutig	Mehrdeutig A1,B,D
Homogenität	Nicht untersucht			
Anschlußfähigkeit im Rahmen der Informations-speicherung	Spezifisch A1, B, D		Generell A1, B,D	
Lernergebnisse	Verbesserungslernen A1		Veränderungslernen (A1),B,D	

Tabelle 27: Lernmuster der erfolgreicheren Unternehmen

Lernauslöser	Erwartung/Ergebnis C,E	Idee/Wirklichkeit	Eigenes/ Fremdes Wissen	Vorstellung A/B
Lernmedien	Managementsysteme C,E		Organisationskultur	
Lernträger	Gesamte Organisation	Formale Subsysteme C,E		Informelle Subsysteme
Lernfaktoren **Charakteristika**	Stark C,E	Schwach	Eindeutig C,E	Mehrdeutig
Homogenität	Nicht untersucht			
Anschlussfähigkeit	Spezifisch C,E		Generell	
Lernergebnisse	Verbesserungslernen C,E		Veränderungslernen	

Tabelle 28: Lernmuster der weniger erfolgreichen Unternehmen

[352] Die Klammer habe ich gesetzt, weil der Betrieb A1 schon in der zweiten Phase seines Lernprozesses ist. Gesamtsystemisches Lernen hat möglicherweise durch den Konkurs und die Neugründung stattgefunden, diese These stellt zumindest der Geschäftsführer im Rahmen des Expertengesprächs auf.

3.3.6 ZUSAMMENFASSUNG

Die unterschiedlichen Lernmuster der Unternehmen lassen folgende Schlüsse hinsichtlich organisationalen Wandels zu:

- Visionäre Lernauslöser mit eindeutiger Zukunftsorientierung eignen sich besser zur Initiierung weitreichender organisationaler Lernprozesse als Informationen, die einem einfachen Vergleich von Erwartung und Ergebnis entspringen.
- Wenn eine tiefgreifende organisationale Veränderung angestrebt wird, dann ist es hilfreich, wenn eine oder mehrere Veränderungen auf der Ebene Managementsysteme und/oder auf Kulturebene stattfinden, die für alle Organisationsmitglieder deutlich wahrnehmbar sind. Die Beschränkung von Veränderungsaktivitäten auf isolierte Teilbereiche, wie z. B. auf technisch orientierte Projektgruppen stärkt die Haltekräfte der Organisation und schwächt den Glauben[353] an Veränderung.
- Fundamentaler organisationaler Wandel setzt voraus, dass nicht nur formale Subsysteme lernen, sondern dass möglichst viele Mitglieder der Organisation in unterschiedlichsten Zusammenhängen miteinander und voneinander lernen.
- Veränderungen in Organisationen scheinen davon abzuhängen, dass Organisationsmitglieder damit beginnen, größere Zusammenhänge zu sehen und über ihre isolierte Position hinaus zu denken. Funktionale Qualifizierungen, die spezifisches, auf bestimmte Arbeitsplätze und Funktionen zugeschnittenes Wissen vermitteln, unterstützen dies nicht in ausreichendem Maß. Spezifisches Fachwissen stärkt eher Verbesserungslernen als Aktivitäten, die darauf abzielen, das Gesamtsystem zu hinterfragen und generell nach neuen Lösungen zu suchen.

[353] 1996 brachte die Unternehmensberatung McKinsey eine interne Studie heraus, aus der hervorgeht, dass bei organisationalen Veränderungsprojekten ca. 30% der Mitarbeiter für Veränderung sind, 20% dagegen und 50% sich völlig unentschlossen verhalten. Diese 50% müssen m. E. erreicht werden, wenn organisationale Trägheit überwunden werden soll.

Stellt man die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammenfassend dar und bezieht sich auf das Modell von *Klimecki* et. al. dann ergibt sich folgendes Bild:

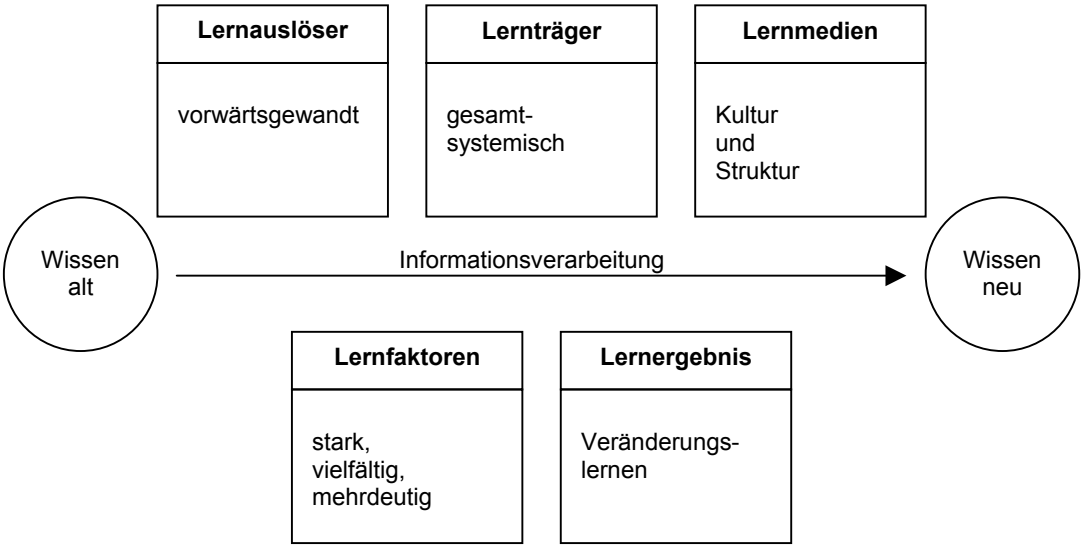

Abbildung 8: Ergebnisse der empirischen Untersuchung bezogen auf das Integrationsmodell

Lernauslöser: Zukunftsweisende Vorstellungen und Ziele aktivieren mehr Menschen zur Beteiligung an Lernprozessen als rückwärtsgewandte Leistungsvergleiche.

Lernträger: Möglichst viele Organisationsmitglieder sollten in den Lernprozess eingebunden werden, damit das neu erworbene Wissen für viele Subsysteme innerhalb der Organisation zur Verfügung steht.

Lernmedien: Verändert sich die Kultur einer Unternehmung nicht, dann kann dies zu Irritationen hinsichtlich der geltenden Regeln und Verfahren führen. Die Veränderung von Strukturen kann Kulturveränderung unterstützen, weil Veränderungen auf der Strukturebene leichter und schneller wahrnehmbar sind. Die Beschränkung auf Strukturveränderungen oder die Verbesserung von Abläufen reicht nicht aus, um fundamentalen Unternehmenswandel abzusichern.

Lernfaktoren: Die Informationen zu angestrebten Veränderungen sollten stark und mehrdeutig sein, wobei der Lernprozess unterstützt wird, wenn das Wissen vielfältig anknüpfbar ist, weil sich die Möglichkeiten der Implementierung dadurch erhöhen.

Lernergebnis: Ziel ist ein Prozess des Veränderungslernen. Reines Verbesserungslernen löst keinen fundamentalen Unternehmenswandel aus.

3.4 DAS MODELL VON KLIMECKI, LAßLEBEN UND THOMAE LÄSST SICH ÜBERTRAGEN

Betrachtet man die Ergebnisse der vorhergehenden Untersuchung hinsichtlich der Anwendbarkeit des Modells von *Klimecki et. al.,* dann lässt sich Folgendes festhalten:

Das Modell eignet sich gut, um rückblickend organisationale Lernprozesse zu beschreiben, anhand der einzelnen Kategorien Lernmuster untersuchter Betriebe zu identifizieren und miteinander zu vergleichen. Man kann davon ausgehen, dass sich das Modell von *Klimecki, Laßleben* und *Thomae* auch auf deutsche Wirtschaftsunternehmen übertragen lässt.

Klimecki et. al. hatten das Modell zuerst in der öffentlichen Verwaltung empirisch überprüfen können, aber die vorliegende empirische Untersuchung zeigt, dass sich auch Lernprozesse in Wirtschaftsunternehmen mit dem Modell beschreiben lassen. Die Kategorien des Modells sind so übersichtlich gehalten, dass sie sich in beiden Organisationstypen wieder finden. Deshalb kann das Modell in Zukunft weiterhin dazu dienen, organisationale Lernprozesse zu untersuchen.

Schwierig wird allerdings der Versuch, die gewonnenen Erkenntnisse zu nutzen, um Handlungsempfehlungen für organisationale Lernprozesse zielgerichtet abzuleiten und damit eine Gestaltung von Lernprozessen leichter möglich zu machen.

Zwar formulieren *Klimecki et. al.* als forschungsleitende Frage auch die Frage nach dem Verhalten der Akteure in Lernprozessen, doch bietet ihr Modell keine Unterkategorien, die dieses Verhalten näher beschreiben. Dies ist eine Schwäche des Modells angesichts der Tatsache, dass Menschen in unterschiedlichen Funktionen und Rollen an organisationalen Lernprozessen beteiligt sind und deren Erfolg maßgeblich beeinflussen. Beispielsweise kann mit Hilfe des Modells festgestellt werden, dass vikarisches Lernen eine bevorzugte Form der Lernsubstitution in Organisationen zu sein scheint, die Konsequenzen, die diese Form des Lernens für den Lernprozess hat, werden aber nicht ersichtlich. Dies gilt auch für die eigentliche Prozessgestaltung, die nicht thematisiert wird und damit eine zufällige Komponente wird, anstatt zentrale Steuerungsgröße zu sein.

Die Unterscheidung zwischen formalen und informellen Subsystemen als Lernträger ist in der praktischen Überprüfung zu wenig aussagekräftig, da sich in der empirischen Untersuchung gezeigt hat, dass die Wahl von Einzelpersonen als Lernträger Kriterien folgt, die sich weder als bereichsbezogenes Lernen noch als bereichsübergreifende Lerninteressengemeinschaften einordnen lassen. Hier wäre eine Erweiterung des Modells hilfreich, beispielsweise hinsichtlich der Auswahlkriterien von Lernträgern.

Auch gehen die Autoren nicht auf die eingesetzten Lernmethoden ein, obwohl sie Einfluss auf das Lernergebnis haben. Wie findet Wissenserwerb und Wissensvermittlung statt? Hier wäre eine Ausweitung des Modells wünschenswert, um mehr verlässliche Informationen

darüber zu gewinnen, welche Lernmethoden Organisationen offen stehen und welchen Wirkungsgrad sie erreichen.

Interessant ist mit Sicherheit, wie die Wirksamkeit von Lernauslösern untersucht werden kann, denn meine empirische Untersuchung - genau wie die der Autoren *Klimecki* et. al. - weist darauf hin, dass für unterschiedliche Akteure in der Organisation unterschiedliche Lernauslöser von Bedeutung sein können. Als Muster erkennbar war, dass die Einschätzung der Lernauslöser an die hierarchische Position des Befragten gekoppelt ist. Dieser Umstand wäre näher zu beleuchten, um eine Antwort auf die Frage zu finden, welche Auslöser sich für welche Lernprozesse besonders gut eignen und auf welcher Ebene des Unternehmens sie aktiv zu kommunizieren sind.

Die eigentliche Prozedur zur Ausweitung der organisationalen Wissensbasis bleibt unklar. Das Modell lässt keine Aussagen zu Verfahren der gemeinsamen Vereinbarung zur Ausweitung der organisationalen Wissensbasis zu, wie sie *Nonaka/Takeuchi* beschreiben. Dies scheint mir aber vor dem Hintergrund von Nachhaltigkeit, Lernerfolgskontrolle und Handlungssicherheit der Organisationsmitglieder ein bedeutsamer Schritt zur Verfestigung eines organisationalen Lernprozesses zu sein.

Wegen der genannten Eigenschaften eignet sich das Modell von *Klimecki* et. al. meiner Ansicht nach dazu, abgeschlossene Lernprozesse rückblickend zu beschreiben. Die Vorhersagewahrscheinlichkeit hinsichtlich möglicher Verläufe von Lernprozessen ist jedoch als eingeschränkt zu betrachten.

Aus diesem Grund müsste das Modell erweitert werden. So könnten noch konkretere Aussagen hinsichtlich organisationaler Lernprozesse getroffen und konkrete Gestaltungsempfehlungen für Konversionsprozesse abgeleitet werden. Eben dies will ich im folgenden Schritt tun.

4 LERNEN FÜR EINEN FUNDAMENTALEN WANDEL – DIE ERGEBNISSE

Im vorangegangenen Kapitel habe ich mit Hilfe der Kategorien, die das Modell von *Klimecki et. al.* anbietet, Unterschiede zwischen den untersuchten Unternehmen herausgearbeitet, die erste Rückschlüsse hinsichtlich der Gestaltung von Lernprozessen zulassen, deren Ergebnis ein fundamentaler Unternehmenswandel sein soll. Das Modell von *Klimecki et. al* bietet, wie nachfolgende Tabelle zeigt, wichtige Kategorien zur Untersuchung und Beschreibung organisationaler Lernprozesse:

Unternehmen/Modellkom-ponenten	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Lernauslöser	Idee und Wirklichkeit	Idee und Wirklichkeit	Erwartung und Ergebnis	Differenz. Vorstellungen A/B	Erwartung und Ergebnis
Lernträger	Gesamte, formale, informelle	Gesamte, formale, informelle	Formale	Gesamte, formale, informelle	Formale
Lernmedien	Managementsysteme und Org.-kultur (direkt nach der Neufirmierung)	Managementsysteme und Org.-kultur	Management-systeme	Management-systeme und Org.-kultur	Management-systeme
Lernfaktoren	Stark und mehrdeutig; generell	Stark und eindeutig, generell	Stark und eindeutig, spezifisch	Stark und mehrdeutig,, generell	Stark und eindeutig, spezifisch
Lernergebnisse	**Veränderungs-lernen (gesamt) Verbesserungs-lernen (Projektzeit)**	**Veränderungs-lernen (mit TQM), Verbesserungs-lernen (Projektzeit)**	**Verbesserungs-lernen**	**Veränderungs-lernen**	**Verbesserungs-lernen**

Tabelle 29: Kategorien organisationaler Lernprozesse nach Klimecki et. al. auf die untersuchten Unternehmen bezogen

Wie in Kapitel 3 angesprochen, gibt es einzelne Aspekte, die *Klimecki* et. al. gar nicht oder nicht tief genug dargestellt haben, um organisationales Lernen umfassend zu beschreiben. Die Analyse der Literatur zu organisationalem Lernen sowie die vorliegenden empirischen Ergebnisse weisen zusätzlich auf die Bedeutung folgender Komponenten hin:

- Lernprozessgestaltung,
- Verhalten der Organisationsmitglieder im Lernprozess,

- Verbindliche Vereinbarungen hinsichtlich der Veränderung der organisationalen Wissensbasis.

Um dieses Problem aufzugreifen, werden nun die Konzepte der Autoren *Senge, Argyris,/Schön, Nonaka/Takeuchi* und *Probst/Büchel* hinzugezogen, um weitere Kategorien zum Vergleich der Unternehmen zu gewinnen. Möglicherweise lassen sich durch diese Aspekte die bisher identifizierten Lücken des Modells schließen.

4.1 ERFOLGSFAKTOREN

In Kapitel 2 dieser Arbeit wurden ausgewählte Konzepte der Autoren *Senge, Argyris,/Schön, Nonaka/Takeuchi* und *Probst/Büchel* auf mögliche Kategorien hin analysiert, die bei der Untersuchung der fünf organisationalen Lernprozesse hilfreich sein können. Dieser Schritt war notwendig, weil das zentrale Untersuchungsraster dieser Dissertation, das *Integrationsmodell von Klimecki et. al.,* Lücken hinsichtlich des konkreten Verhaltens von Lernträgern aufweist, die durch die unten stehenden Faktoren der Autoren *Argyris/Schön*, *Senge*, *Nonaka/Takeuchi* und *Probst/Büchel* ein geschlossen werden. Alle in Kapitel 2 benannten förderlichen Faktoren der o. g. Autoren, die sich nicht in der Aufzählung finden, entfallen, weil die erhobenen Daten dazu keine eindeutigen Aussagen zulassen.

Ergänzende Erfolgsfaktoren zur Unterstützung organisationaler Lernprozesse:

- Intention[354]
- Lernteams[355]
- Fluktuation und Chaos[356]
- Initiatoren[357]
- Interaktionsmuster[358]
- Ich bin meine Position[359]
- Gekochte Frösche[360]
- Lernprofile[361]

---

[354] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 88.

[355] Ebd., S. 90 ff.

[356] Ebd. S. 94.

[357] Argyris/Schön, 1999, S. 43.

[358] Ebd.

[359] Senge, 1996, S. 29/30.

[360] Ebd. S. 33.

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass folgende Faktoren förderlich für die untersuchten Lernprozesse waren:

- Die Kommunikation von Zielen sichert Lernerfolge ab.
- Lernteams erhöhen die Reichweite von Lernprozessen.
- Fluktuation und Chaos erhöhen die Veränderungsbereitschaft der Organisationsmitglieder.
- Initiatoren sorgen für Transparenz.
- Friedliche Interaktionsmuster fördern Lernprozesse.
- Gesamtsystemisches Denken ist Voraussetzung für Wandel.
- Schnelle Wahrnehmung von Veränderung sichert Überleben.
- Lernprofile sind Grundlage für Planung.

4.1.1 KOMMUNIKATION VON ZIELEN SICHERT LERNERFOLGE

Die Kommunikation von Prozesszielen erhöht die Lernerfolge der Organisation. Die empirischen Daten belegen, dass in den Unternehmen, in denen die größten Lernschritte vollzogen wurden, auch die größte Zufriedenheit hinsichtlich des Informationsstandes seitens der Mitarbeiter zum Konversionsprozess herrschte.

Die Unternehmen A1 und D haben ihre Ziele zum Konversionsprozess den Mitarbeitern gegenüber mehrfach dargestellt, diese offen diskutiert und teilweise gemeinsam mit den Mitarbeitern entwickelt. In den Unternehmen B, C und E scheint dies nicht in ausreichender Qualität stattgefunden zu haben. Die Belegschaftsbefragung im Frühjahr 1997 liefert dazu folgendes Ergebnis.

Frage: *„Haben Sie ausreichende Informationen zu den Konversionsaktivitäten Ihres Unternehmens?“*

Antwort/Unternehmen	A	B	C	D	E	Gesamt
Ja	19 76%	33 41,77%	25 30,86%	18/ 60%	18 13,95%	187 37,1%
Nein	6 24%	46 58,33%	56 69,14%	12 40%	109 84,50%	314 62,3%

Tabelle 30: Zufriedenheit der Mitarbeiter mit Informationen zum Konversionsprozess[362]

[361] Probst/ Büchel, 1998, S. 88.

[362] Schriftliche Belegschaftsbefragung, 1997.

Der Grad der Zufriedenheit der Mitarbeiter mit den Informationen zum Konversionsprozess hatte Einfluss auf die Beteiligung am Veränderungsprozess. Denn Visionen und Ziele scheinen wichtig zu sein, um gemeinsame Veränderungsenergien freizusetzen und konkrete Lernziele abzuleiten:

> Eine gemeinsame Vision ist lebenswichtig für eine lernende Organisation, weil sie den Schwerpunkt und die Energie für das Lernen liefert. Während adaptives Lernen auch ohne Vision möglich ist, ist ein schöpferisches Lernen nur möglich, wenn Mensch nach etwas streben, das ihnen wahrhaft am Herzen liegt. Tatsächlich ist die ganze Idee des generativen Lernens (...) abstrakt und bedeutungslos, solange die Menschen sich nicht für eine Vision begeistern, die sie unbedingt verwirklichen möchten.[363]

Um also die Kommunikation von Zielen zu einem Erfolgsfaktor für den Prozess zu machen, ist es hilfreich, Feedback ernst zu nehmen und nicht abzuwerten. Einmalige Informationsveranstaltungen reichen nicht aus, um alle Mitarbeiter ausreichend zu informieren. Besser ist es, einen kontinuierlichen Dialog während des Prozesses zu führen, damit sich die Mitarbeiter in die Aktivitäten einbezogen fühlen und mit dem Veränderungsprozess stärker identifizieren.

4.1.2 LERNTEAMS ERHÖHEN DIE REICHWEITE VON LERNPROZESSEN

Im Unternehmen E wurde die zivile Produktion in einen eigenständigen Bereich gefasst. Die Mitarbeiter dieses Bereiches lernten nach Aussagen des Spartenleiters teamübergreifend. Ziel war es, alle Mitarbeiter möglichst flexibel einsetzen zu können, Spezialisierungen wurden als Problem für das Unternehmen in der Pionierphase definiert und nicht gefördert.

Im Unternehmen D wurde ein bereichsübergreifendes Lernteam hinsichtlich der Konfliktlösungspotenziale der Mitarbeiter gebildet. Fast 90% der Mitarbeiter nahmen an einem dreitägigen Workshop zu diesem Thema teil und entwickelten in dessen Verlauf gemeinsame Regeln zum Umgang mit Konflikten, die organisationsweit Gültigkeit haben. Die Geschäftsführer vertraten die These, dass sich das Konfliktverhalten von einzelnen Mitarbeitern und Gruppen nur ändern lasse, wenn möglichst viele Mitarbeiter gemeinsamen Regeln folgen und Klarheit darüber herrscht, welche Konsequenzen die Regelverletzung hat.

Vertreter beider Unternehmen bestätigten, dass das in bereichsübergreifenden Lernteams erworbene Wissen Eingang in die organisationale Wissensbasis gefunden habe und regelmäßig zur Anwendung komme. Mitarbeiter der zivilen Produktion von E arbeiten in allen Bereichen dieser Sparte, Mitarbeiter des Unternehmens D wenden die vereinbarten Konfliktregeln[364] aktiv[365] an.

---

[363] Senge, 1996, S. 252.

[364] Beispiele für Konfliktregeln des Unternehmens: Ein Konflikt existiert, sobald eine Person ihn benennt, ein Leugnen der Existenz von Konflikten ist in diesem Kontext eine Regelverletzung. Kommen Konfliktpartner nicht weiter, so

4.1.3 FLUKTUATION UND CHAOS ERHÖHEN VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

Fluktuation und Chaos unterstützen organisationale Veränderungsprozesse, denn dieses Element findet sich bei allen drei erfolgreicheren Unternehmen A1, B und C wieder.

- A1 nach dem Konkurs von A in einer „Pionierphase“ mit viel Aufbruchstimmung, relativ geringem Regelwerk und Bereitschaft zur Improvisation.
- B nach mehrmaligem Besitzerwechsel in amerikanischer Hand mit neuem Namen, neuem Qualitätsmanagementsystem und neuen Kooperationspartnern.
- D nach fünfjährigen Auseinandersetzungen um den Fortbestand der Firma über Chaos klagend, es gleichzeitig aber als Antrieb für den eigenen Widerstand bezeichnend.

In diesen drei Organisationen machten die Mitarbeiter kurz vor Beginn der untersuchten Konversionsprozesse die konkrete Erfahrung, dass sich etwas in den Unternehmen verändert, und dadurch erhöhte sich ihre „latente Veränderungsbereitschaft“.

Nicht überprüfbar war, ob die Unternehmungen diese latente Veränderungsbereitschaft zum Bestandteil der organisationalen Spielregeln[366] machten oder ob die beobachteten Aktivitäten nach Abschluss der Untersuchungen in einen Zustand der Stabilität mündeten, denn die Interviewten erlebten Fluktuation und Chaos eher als Belastung und weniger als hilfreichen Veränderungsimpuls.

4.1.4 INITIATOREN SORGEN FÜR MEHR TRANSPARENZ

Geheimhaltungsvorschriften im militärischen Bereich prägten die Kommunikation in allen untersuchten Unternehmen. Die Firmen A1, D und teilweise B hatten die sich daraus ergebenden Probleme identifiziert und entwickelten eine offenere Kommunikationsstruktur und -kultur. In den Unternehmen C und E wurde der Informationsfluss zwischen den einzelnen Unternehmensbereichen weder durch Medien wie Intranet, noch durch eine spezielle Sitzungsstruktur aktiv unterstützt. In beiden Fällen waren die Geschäftsführer zentral für die Informationsvermittlung im Hause zuständig.

Bei A1 und D unterstützten Intranet, Betriebsversammlungen und persönliche Gespräche zum „Schicksal des Unternehmens“ den Austausch von Informationen. Im Unternehmen B wurden mehrere Informationsveranstaltungen zu den Konversionsprojekten veranstaletet, die durch Vorträge seitens des SCHIFF bestimmt waren. Darüber hinaus blieben diese Aktivitäten aber auf die Projektgruppe begrenzt, es gab keinen offenen Dialog zu diesem Thema mit anderen Abteilungen. In den Unternehmen C und E fanden keine

können sie einen Mediator hinzuziehen. Konfliktgespräche folgen einem festen Muster, das die Mitarbeiter selbst entwickelt haben. Weitere Details sind zur Veröffentlichung nicht freigegeben.

[365] Quelle: Mündliche Aussage im Rahmen einer Evaluation durch die ISG, Frühjahr 2001.

[366] Emmrich, 1997, S. 112.

Betriebsversammlungen statt, die Unternehmen waren klar hierarchisch gegliedert und offene Kommunikation zwischen einzelnen Abteilungen fand kaum oder nur eingeschränkt statt. In Unternehmen E wurde eine Abteilungsleiterrunde installiert, die aber eher ein Berichtsgremium, denn ein kommunikativer Kreis war, so die Aussagen zweier Führungskräfte aus diesem Hause.

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Kommunikationsstrukturen in Rüstungsunternehmen Veränderungsprozesse behindern und gezielt auf die neue Situation angepasst werden sollten, damit sie positiv genutzt werden können.

4.1.5 FRIEDLICHE INTERAKTIONSMUSTER FÖRDERN LERNPROZESSE

Die beobachteten Interaktionsmuster in den Unternehmen bestätigten ebenfalls die Umfrageergebnisse der Belegschaftsbefragung und der Teilnehmerinterviews.

In der Firma A1 wurde - unterstützt durch Intranet und Projektarbeit - viel miteinander geredet, Hierarchien spielten dabei eine untergeordnete Rolle. Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern wurde als wichtig für die Arbeit und die Weiterentwicklung der Produkte verstanden. Der Umgang miteinander war offen, salopp und an der Sache orientiert.

In Firma D war die Kommunikation innerhalb des Großteils der Belegschaft friedfertig und intensiv, im Hinblick auf die wenigen Mitarbeiter, die sich mit dem alten Eigentümer der Firma solidarisieren, hingegen konflikthaft und aggressiv: *„Das kann man schon als Mobbing bezeichnen, was die mit mir im Büro machen.“*[367]

In Unternehmen B gab es nach Aussagen der Interviewpartner Bereiche, die nach wie vor militärisch produzierten und sich deshalb kaum öffneten. Darüber hinaus versuchte der Geschäftsführer über Betriebsversammlungen und Informationsschreiben den Informationsfluss anzuregen. Die Kommunikation innerhalb der eigenen Abteilung beschrieben die Interviewten als offen und kollegial.

Die Sprache im militärischen Bereich des Unternehmen E war durch Abwertungen geprägt, wobei mit drei Interviews, einem Expertengespräch und zwei schriftlichen Befragungen die Datenbasis für dieses Unternehmen, ebenso wie für das Unternehmen C zu gering ist, um eine Aussage zu diesem Punkt treffen zu können.

Man kann also davon ausgehen, dass die Möglichkeit zur Interaktion und die Verständigung auf Regeln zur friedlichen Kommunikation Veränderungslernen von Organisationen positiv unterstützen.

---

[367] Quelle: Aussage der Teilnehmerin C.K. in Modul 4.

4.1.6 GESAMTSYSTEMISCHES DENKEN IST VORAUSSETZUNG FÜR WANDEL

„Ich bin meine Position“. Auch in diesem Punkt sind die Unterschiede zwischen den Organisationen signifikant. Während Vertreter der Unternehmen A1 und D ihre Lernergebnisse gedanklich auf die Gesamtorganisation übertrugen, sahen die Interviewpartner aus den übrigen Organisationen vor allen Dingen den Nutzen, den sie persönlich aus den vermittelten Inhalten ziehen konnten. Laut drei Interviewten aus Unternehmen E war ein Transfer in die Organisation, über eine Veränderung ihres persönlichen Verhaltens gegenüber dem Geschäftsführer hinaus, auch nicht erwünscht. Neue Ideen oder die konkrete Änderung von Abläufen wurden abgewiesen.

4.1.7 SCHNELLE WAHRNEHMUNG VON VERÄNDERUNG SICHERT ÜBERLEBEN

„Gekochte Frösche“ waren alle Unternehmen. Entgegen der konkreten Entwicklungen glaubte kaum jemand im Management und in der Belegschaft, dass die ertragreichen Jahre des Rüstungsgeschäfts vorbei seien und sich das Unternehmen mit seinen Produktangeboten den veränderten Bedingungen anpassen müsse, um zu überleben. Aus dem Unternehmen C formulierte ein Interviewpartner dieses Problem wie folgt:

„Sobald ein neuer Panzer auf den Hof rollte, waren alle Konversionspläne vergessen.“[368]

4.1.8 LERNPROFILE SIND GRUNDLAGE FÜR PLANUNG

In den untersuchten Unternehmen wurden **Lernprofile** erstellt, die die technischen Fähigkeiten der am Konversionsprozess beteiligten Mitarbeiter betrafen. Insbesondere die Identifikation von fehlenden technischen Fertigkeiten zur Erstellung der neuen zivilen Produkte wurde betrieben. Ein Lernprofil, um den Veränderungsprozess auf allen Ebenen der Organisation zu begleiten, hat kein Unternehmen entwickelt. Dies deute ich als Hinweis darauf, dass der Kenntnisstand hinsichtlich der Organisation und Begleitung von Veränderungsprozessen in diesen Unternehmen relativ gering war bzw. der Analyse ein geringes Maß an Bedeutung eingeräumt wurde. In der nachfolgenden Tabelle sind alle Erfolgsfaktoren auf die Unternehmen bezogen zusammengefasst:

[368] Leiter Rechnungsabteilung Unternehmen E.

Erfolgsfaktor	Unternehmen A	Unternehmen B	Unternehmen C	Unternehmen D	Unternehmen E
Intention[369]	Klar kommunizierte Ziele	Klar kommunizierte Ziele, aber nicht von allen wahrgenommen	Ziele uneindeutig, nicht in die Organisation kommuniziert	Klar kommunizierte Ziele	Ziele uneindeutig, nicht in die Organisation kommuniziert
Lernteams[370]	Nein, es wurde ein Projektteam gebildet, aber kein bereichs-übergreifendes Lernteam	Nein, es wurde ein Projektteam gebildet, aber kein bereichs-übergreifendes Lernteam	Nein, es wurde ein Projektteam gebildet, aber kein bereichs-übergreifendes Lernteam	Nein, in Bezug auf technische Aspekte. Lernteam in Bezug auf Konflikt-lösungen ja.	Ja, im zivilen Bereich haben alle Mitarbeiter gleichzeitig mit dem Lernen begonnen
Fluktuation und Chaos[371]	Nicht während der Projektlaufzeit, aber vorher	Ja, Eigentümer-wechsel	Nein	Ja, Eigentümer-wechsel	Nein
Initiatoren[372]	Ja, Intranet, Projektteams	Ja, aber im militärischen Bereich eingeschränkt	Nein	Ja, offene Kommunikations kanäle	Ja, im zivilen Bereich, Teamsitzungen Nein, starke Abschottung
Interaktions muster[373]	Offene, friedfertige Kommunikation, Intranet	Teilweise offene Kommunikation Betriebs-versammlung	Hinweise auf fehlende offene Kommunikation, aber Datenmenge zu gering	Offene Kommunikation, Suche nach Konflikt-lösungen	Hinweise auf fehlende offene Kommunikation, aber Datenmenge zu gering

[369] Unternehmensintention steuert Lernprozesse und lässt sich als Streben des Unternehmens nach seinen Zielen definieren, vergleiche dazu Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 88 ff.

[370] Nonaka/Takeuchi, 1997, S. 90 ff.

[371] Ebd., S. 94 ff.

[372] Argyris/Schön, 1999, S. 43.

[373] Ebd.

Erfolgsfaktor	Unternehmen A	Unternehmen B	Unternehmen C	Unternehmen D	Unternehmen E
Ich bin meine Position	Nein, Gesamt-system wird betrachtet	Ja. Eigener Einfluss wird nicht gesehen	Ja. Eigener Einfluss wird nicht gesehen	Nein. Gesamtsystem wird betrachtet	Ja. Eigener Einfluss wird nicht gesehen und nicht gewünscht
Gekochte Frösche	Langsame Veränderung ignoriert	Langsame Veränderung ignoriert	Langsame Veränderung ignoriert	Langsame Veränderung ignoriert	Langsame Veränderung ignoriert
Erstellung eines Lernprofils[374]	Ja, rein technisch ausgerichtet	Ja, rein technisch ausgerichtet	Nein	Nein	Ja, rein technisch ausgerichtet

Tabelle 31: Ergänzende Kategorien zur Beurteilung organisationaler Lernprozesse

Betrachtet man die Ergänzungen, die sich vornehmen lassen, wenn weitere Konzepte zu organisationalem Lernen hinzugezogen werden, dann wird deutlich, dass organisationaler Wandel harte Anforderungen an eine Organisation und ihre Mitglieder stellt. Insbesondere dann, wenn der Veränderungsprozess vornehmlich durch organisationale Lernprozesse initiiert werden soll und nicht durch eine Neugründung der Organisation.

4.1.9 ZUSAMMENFASSUNG

Um einen Konversionsprozess bzw. fundamentalen Unternehmenswandel durch Lernen zu befördern, sind folgende Einflussfaktoren zu beachten.

Es bedarf einer **Analyse** der Unternehmenssituation. Sich langfristig abzeichnende Veränderungen des eigenen Marktes dürfen nicht ignoriert werden, auch wenn sie aktuell noch keine Auswirkungen auf den Geschäftserfolg haben (**„keine gekochten Frösche“**). Eine Analyse der Fähigkeiten der Organisationsmitglieder und der Wissensbasis der Organisation sowie die Erstellung von Lernprofilen, wie sie *Probst/Büchel* und *Sonntag*[375] beschreiben, bietet eine gute Handlungsgrundlage für das Management, um daraus einen Aktivitätenplan abzuleiten. Dazu gehört nach einer gewissen Zeit des Lernens auch die konsequente Überprüfung der Lernergebnisse.

Langfristig unterstützt die **Lernkultur** eines Unternehmens erfolgreiches Handeln.

> Als konstitutives Element einer Lernkultur lassen sich somit formulieren:[376]
> Entwicklungs- und lernorientierte Leitbilder;
> Lernoberfläche des Unternehmens;
> Lernen als integraler Bestandteil der Unternehmensplanung;
> Partizipation aller Organisationsmitglieder am Lernprozess;
> Einbindung in die betriebliche Karriereplanung;

[374] Probst, 1998, S. 88.

[375] Vgl. Probst/Büchel, 1994; Sonntag, 1995.

[376] Vgl. Sonntag, 1996.

> Lern- und Entwicklungspotentiale bei der Arbeit;
> Lernen im Unternehmen als Gegenstand interdisziplinärer Forschung.[377]

Das heißt aber auch, dass Konzepte organisationalen Lernens für schnelles Reagieren in einer akuten Krise wahrscheinlich zu anspruchsvoll sind, wenn das Unternehmen zum Zeitpunkt der Krise über keine Lernkultur, wie sie im obenstehenden Zitat beschrieben ist, verfügt.

Vorwärts gewandte Lernauslöser, wie beispielsweise die Aussage: *„Wir wollen ein neues Produkt kreieren und damit auf dem zivilen Markt europaweit bestehen!"*[378] eignen sich besser für Veränderungsprozesse als vergleichende Lernauslöser (Differenz von Erwartung/Ergebnis). Möglicherweise lassen sich damit leichter Visionen und ungewöhnliche Neuerungen kommunizieren, als wenn sich die Prozesskommunikation an rückwärtsgewandten Darstellungen wie der Feststellung: *„Wir haben unser Ergebnis wieder nicht erzielt und müssen uns deshalb noch mehr anstrengen!"* orientiert. Im Hinblick auf die Operationalisierung von Zielen eignen sich konkrete Bilder für die Prozesskommunikation besonders gut, beispielsweise das Ziel: „*Wir werden private Megayachten beliefern!"*[379], weil die Mitarbeiter daraus konkrete Vorstellungen zu ihrem persönlichen Beitrag für das Gelingen der Sache ableiten.

Intention. Aus den Umfrageergebnissen wurde deutlich, dass in den erfolgloseren Unternehmen die Zufriedenheit mit den Informationen zu den Konversionsprojekten relativ gering war. Dies deute ich als Hinweis darauf, dass den Organisationsmitgliedern die Ziele, die das Management mit den Projekten verband, nicht deutlich genug waren und der Einzelne somit auch keine Rückschlüsse ziehen konnte, was von ihm erwartet wurde, um den Veränderungsprozess konkret zu unterstützen. *Nonaka/Takeuchi* räumen diesem Aspekt große Bedeutung ein, sie gehen davon aus, dass die Definition von Zielen überhaupt erst die Voraussetzung für organisationale Lernprozesse bildet.[380] Auch für Veränderungsprozesse bildet die Definition von Zielen eine Grundvoraussetzung. Die Unternehmen, denen es nicht gelungen ist, Ziele klar zu formulieren, zu operationalisieren und zu kommunizieren, waren nachweislich weniger erfolgreich als Ziel orientiert vorgehenden Firmen.

„Ich bin mehr als meine Position". Gelingt es nicht, Organisationsmitglieder für eine gesamtsystemische Sicht zu sensibilisieren, ist mit Passivität und Widerstand in Veränderungsprozessen zu rechnen. Angst vor Veränderung, die Angst vor Verlust von Privilegien oder einfach der Zusatzaufwand, der durch Veränderungsprozesse entsteht, hindert sie am konstruktiven Mitmachen. Hilfreich scheinen auch in diesem

---

[377] Sonntag, 1997, S. 53.

[378] Expertengespräch, Nr. 4.

[379] Expertengespräch, Nr. 8, 1997.

[380] Nonaka/Takeuchi, 1998, S. 88 ff.

Zusammenhang die Zieldefinitionen zu sein. Wenn ein Mitarbeiter sich einen konkreten Nutzen von der Veränderung versprechen kann, wird er leichter dafür zu gewinnen sein, als wenn das kommunizierte Konzept *(„Ihr müsst Euch noch mehr anstrengen.“)* dies nicht bietet oder explizit ausschließt. Interviewpartner aus dem Unternehmen D formulierten: „ *Ich verspreche mir von meinen Seminarbesuchen Einblicke, Kenntnisse aus dem Themenbereich zu bekommen.* “[381]

Initiatoren. Da die untersuchten Unternehmen bei ihren Konversionsprozessen auf Formen der Lernsubstitution zurückgriffen und dies wahrscheinlich auch in anderen Unternehmen allein aus Zeit- und Kostengründen auch der Fall sein wird, ist es von besonderer Bedeutung, dass Initiatoren aktiv geschaffen werden, um einen Austausch über die Ziele und die Vorgehensweise des Veränderungsprozesses sicher zu stellen.

Fluktuation und Chaos. Aus den analysierten Daten ergeben sich Hinweise darauf, dass die meisten Erfolge das Unternehmen A1 aufzuweisen hat und zwar durch den oben kurz angesprochenen Weg der Neugründung. Die Organisation ist jung, die Ziele sind eindeutig, die Mitarbeiter kennen ihre Aufgaben und die Folgen eines Scheiterns. Dies scheinen ideale Bedingungen zu sein, um sowohl die Kultur als auch die Struktur eines Unternehmens nachhaltig zu verändern. Auch die Firma D hat eine Art Neugründung hinter sich, durch den Wechsel des Managements und des Eigentümers sowie der Arbeitsabläufe für die zivile Produktion. Noch ist unklar, ob tatsächlich nachhaltiges Lernen stattgefunden hat oder ob die Veränderungsbereitschaft abnimmt, sobald „der Feind von außen“ nicht mehr bedrohlich ist. Die zivile Geschäftseinheit des Unternehmens E ist ebenfalls eine Neugründung, die eigene Räume, eine neu zusammengestellte Crew und relativ freie Hand bei der Entwicklung ihres Produktes hatte. Bis zum Zusammenbruch des privaten Postzuliefermarktes in Deutschland (Herbst 2001) war die zivile Geschäftseinheit ausgesprochen erfolgreich.

Dies deute ich als Hinweis darauf, dass Fluktuation und Chaos - sei es durch wechselnde Aufgaben, Verfahren und Strukturen innerhalb der Organisation oder durch die oben genannten Gründe - hilfreich dabei sind, die Halteenergien einer Organisation leichter zu überwinden.

Interaktionsmuster. In den Gruppenbefragungen, die ich während der Seminare durchgeführt habe, wiesen die Teilnehmer der Kommunikationsmodule darauf hin, wie belastend fehlende Kommunikation, Abwertungen und aggressive Kommunikationsmuster[382] in Veränderungsprozessen seien.

> Mitarbeiter werden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten einem Unternehmen nur dann auf Dauer uneingeschränkt zur Verfügung stellen, wenn sie dort auch als wertvolle Träger von Wissen und Können anerkannt und ihre

[381] Quelle: Schriftliche Teilnehmerbefragung vor den ADAPT-Seminaren, Nr. 6.

[382] Steinmann/Hennemann, 1997, S. 41 ff, verweisen darauf, dass ein aufgeklärtes Menschenbild eine unabdingbare Voraussetzung für organisationale Lernprozesse ist, weil eine von Abwertungen geprägte Kommunikation dazu führt, dass die intrinsische Motivation der Lerner verringert wird.

> Vorschläge und Ideen entsprechend aufgegriffen werden und berücksichtigt werden.[383]

Bezogen auf eine der zentralen Fragen dieser Untersuchung heißt das, dass organisationaler Wandel durch Lernprozesse nur dann unterstützt werden kann, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

- Die Lernauslöser müssen zukunftsorientiert sein.
- Das Gesamtsystem lernt, Lernsubstitution ist organisationalen Wandel abträglich.
- Als Lernmedien sind sowohl die Struktur als auch die Kultur notwendig.
- Die Lernfaktoren sind stark, vielfältig und mehrdeutig zu gestalten.
- Organisationaler Wandel setzt Veränderungslernen voraus.

Verstärkt werden diese Elemente durch die in diesem Kapitel herausgearbeiteten Erfolgsfaktoren. In der nachstehenden Grafik sind die Erfolgsfaktoren den einzelnen Komponenten des Modells zugeordnet. Es zeigt sich, dass sie unterschiedliche Elemente gleichzeitig beeinflussen.

[383] Steinmann/Hennemann, 1997, S. 41.

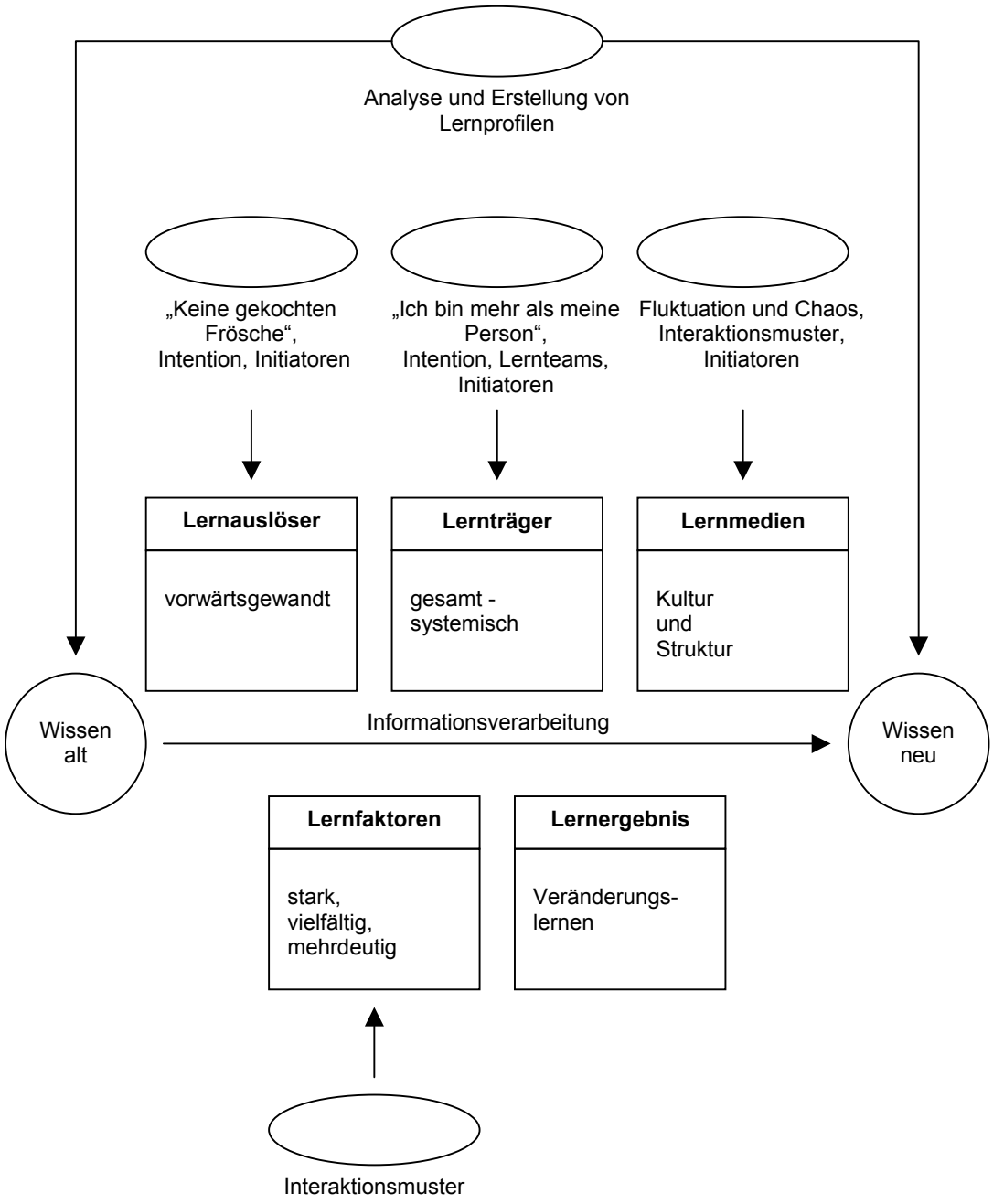

Abbildung 9: Erweitertes Lernmodell zum fundamentalen Unternehmenswandel

4.2 ERFOLGSHINDERNISSE

Im Folgenden gehe ich auf zentrale Erfolgshindernisse ein, die sich nach Auswertung der vorliegenden Ergebnisse herauskristallisiert haben. Treten sie auf, so kann mit großer Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die betroffene Organisation keinen Prozess des Veränderungslernens vollzieht und dass eine zentrale Grundvoraussetzung für fundamentalen Wandel nicht erfüllt ist.

- Ausschließlich funktionale Qualifizierungen
- Lernsubstitution
- Fehlende Lernziele
- Fehlende Beauftragung von Lernträgern
- Unkonkrete Lernziele von Seminarteilnehmern
- Mangelhafter Transfer vom Individuallerner in die Organisation
- Fehlende Promotoren
- Zeitmangel

4.2.1 FUNKTIONALE QUALIFIZIERUNGEN

Das erste Erfolgshindernis für fundamentale Veränderungsprozesse ist das Festhalten der Unternehmen an ausschließlich funktionalen Qualifizierungen zur Erweiterung der organisationalen Wissensbasis. Diese Beschränkung der Lernaktivitäten auf Verbesserungslernen,[384] die Ausblendung der individuellen Verhaltensveränderung und der Veränderungen von Einstellungen durch extrafunktionale Qualifizierungen sowie andere Methoden, die den Kulturbereich der Unternehmen berühren, unterbinden von vornherein einen fundamentalen Wandel.

Keines der untersuchten Unternehmen hätte von sich aus extrafunktionale Seminare genutzt, um den eigenen Konversionsprozess zu unterstützen. Lediglich zum Aufbau bestimmter technischer Fertigkeiten entsendeten die Unternehmen C und E einzelne Mitarbeiter zu Schweißkursen (funktionale Qualifizierung), das Unternehmen A1 seinerseits meldete Interesse an Seminaren zu ausgewählten Programmiersprachen und Computerprogrammen (funktionale Qualifizierung) an.

Diese Fokussierung auf funktionale Qualifizierungen entspricht laut Aussagen der interviewten Geschäftsführer und des Personalleiters des Unternehmens B der

[384] Vgl. Krüger/Bach, 1997, S. 29 ff.

Lerntradition der untersuchten Unternehmen.[385] Die Investitionen in Fortbildungen, insbesondere in extrafunktionale Qualifizierungen, wurden in allen Unternehmen vor Projektbeginn gering gehalten. Die befragten Führungskräfte gaben an, dass sie selbst in den Jahren 1990 bis 1997 keine Seminare besucht haben, somit auch kein Vorbild für die restliche Belegschaft sein konnten. Lediglich in einem der untersuchten Unternehmen war eine Abteilung (eine Person) für Personalentwicklung zuständig, in der Regel wurde Personal verwaltet, nicht aber entwickelt.

Dies steht in Gegensatz zu der Aussage aller interviewten Führungskräfte, dass extrafunktionale Qualifizierungen (auf Verhaltensveränderungen abzielende Seminare, die die Voraussetzung für Veränderungslernen schaffen) als wichtig für den Geschäftserfolg angesehen wurden.[386] Auf diese Diskrepanz aufmerksam gemacht, argumentierten die Interviewten mit Zeit-[387] und Geldproblemen, die der Realisierung ihrer Fortbildungswünsche für sich und ihre Mitarbeiter im Wege stünden.

Dies verdeutlicht, dass grundlegende Bedingungen für einen Organisationswandel durch organisationales Lernen nicht erfüllt waren:

> Die Konkretisierung und Umsetzung von Lernkultur kann nur durch professionelle Bildungs- und Personalarbeit im Unternehmen geleistet werden. Erforderlich ist ein engagiertes, gegenüber Neuentwicklungen aufgeschlossenes Betreiben durch die Personalverantwortlichen, das von der Unternehmensleitung mit Machtpromotoren versehen ist. Andernfalls verkommt Personalentwicklung zu Personalverwaltung und kann getrost vom Rechnungswesen, der Buchhaltung oder der Rechtsabteilung übernommen werden.[388]

Über die Einbeziehung des SCHIFF und des für die projektbeteiligten Unternehmen kostengünstigen Angebots von extrafunktionalen Qualifizierungen wurde Einfluss auf das Lernverhalten der untersuchten Organisationen genommen. Aus den Aussagen der Interviewpartner lässt sich ableiten, dass erst durch die Teilnahme an den extrafunktionalen Seminaren eine echte Sensibilisierung für den Nutzen solcher Fortbildungen stattgefunden hat.

„Mensch, ärgere Dich nicht[389], war für mich persönlich eine Bereicherung. In Bezug auf Redewendungen in der Kommunikation und Konfliktlösung wünschte ich, jeder Firmenangehörige würde dieses Seminar mitgemacht haben!“[390]

---

[385] Steinmann/Hennemann 1997, S. 39 ff. betonen, dass mit der Verweigerung die bestehenden Handlungsmuster zu reflektieren, der Schritt zum organisationalen Lernen verbaut ist.

[386] Vgl. dazu Sonntag, 1997, S. 47 ff, der darauf hinweist, dass in produzierenden Unternehmen der Führungskräftenachwuchs sich eine berufliche Handlungskompetenz aneignen muss, die den gestiegenen (...) sozialkommunikativen Anforderungen genügt. Ähnlich argumentieren auch die interviewten Geschäftsführer.

[387] Vgl. dazu Scherf-Braune, 2000, S. 181 ff. Das Zeitproblem wird von mehreren Autoren beschrieben, die sich mit organisationalen Lern- und Veränderungsprozessen auseinandersetzen. Es ist später vertiefend aufzugreifen, weil es von zentraler Bedeutung zu sein scheint, wenn Entscheider Ressourcen für Lernprozesse freigeben sollen.

[388] Sonntag, 1997, S. 53.

[389] Name eines Moduls zu Kommunikation, das im Rahmen von ADAPT umgesetzt wurde.

Für die vorliegende Untersuchung muss vor dem Hintergrund dieser Informationen festgehalten werden, dass bis auf das Unternehmen B mit den hausinternen Seminaren zu *Qualitätsmanagement* keines der beteiligten Unternehmen von sich aus Aktivitäten entwickelt hat, die den Konversionsprozess auf der Kultur- und Verhaltensebene abgesichert hätten. Alle Lernanstrengungen seitens der Unternehmen waren ausschließlich auf die Entwicklung neuer Produkte (funktionale Qualifizierungen, in diesen Fällen gleichzusetzen mit Verbesserungslernen) und auf die Veränderung der Aufbauorganisation konzentriert. Es muss also davon ausgegangen werden, dass es während der gesamten Laufzeit der Konversionsprozesse eine Diskrepanz gab zwischen der formulierten Absicht, „Konversion in den Köpfen" stattfinden zu lassen, und den geplanten und umgesetzten Maßnahmen zur Konversion, die nicht auf Verhaltens- und Einstellungsänderungen der Mitarbeiter abzielten, sondern auf die Ausweitung deren technischer Fertigkeiten.

Dies führte zu einer Lücke zwischen der geäußerten Absicht, einen Konversionsprozess, also Veränderungslernen, zu vollziehen, und den tatsächlichen auf Verbesserungslernen beschränkten Maßnahmen. Diese Diskrepanz zwischen Absicht und Tat stellt ein erstes, zentrales Erfolgshindernis dar, denn keiner der beteiligten Geschäftsführer, mit Ausnahme von Herrn H. im Unternehmen B, hat bei der Konzeption des Konversionsprozesses die Kultur- und Verhaltensebene berücksichtigt. Mit anderen Worten: eine von zwei notwendigen Komponenten für einen tiefgreifenden Veränderungsprozess blieb bei der Planung von vornherein unberücksichtigt. In diesem Zusammenhang müssen zwei Fragen gestellt werden:

> Wie reagieren Menschen, wenn sie einen Konflikt zwischen Lippe und Handlung erleben? Auf welcher Lernschiene haben wir mehr gelernt: durch Worte oder durch Handlungen?
>
> Den meisten Menschen ist theoretisch klar, dass bei einem Konflikt zwischen „Lippe" und Handlung immer die Handlung siegt. Praktisch ist ihnen jedoch in der Regel nicht bewusst, inwieweit sie ihre Kinder, Mitarbeiter oder Kunden regelmäßig verunsichern, wenn das, was sie predigen, leider mit ihrem Verhalten nicht übereinstimmt.
>
> Die meisten Menschen unterschätzen den Anteil des „stummen" Lernens gewaltig. Die neuere Gehirnforschung hat jedoch eindeutig festgestellt, dass wir weit mehr Verhalten durch Imitation lernen als wir je angenommen hätten – auch als Erwachsene![391]

Vertiefende Gespräche mit den Führungskräften der untersuchten Unternehmen, die an dem Seminar *„Veränderungsprozesse planen, gestalten und begleiten"* teilgenommen haben, deuten darauf hin, dass den Managern der Unternehmen das notwendige Fachwissen[392] zur Planung und Umsetzung eines fundamentalen Unternehmenswandels

---

[390] Zitat aus Interview Nr. 8, das im Oktober 1998 nach Abschluss der ADAPT-Seminaren durchgeführt wurde.

[391] Birkenbiehl, 1997, S. 80.

[392] Sonntag, 1997, S. 47 fordert, dass die obere Managementebene dieses Wissen beherrschen muss, um die Organisation effizient und innovativ zu machen.

fehlte. Deshalb konzentrierten sie sich auf das, was sie gut konnten[393], und zwar die Produktentwicklung. Vielleicht blieb deshalb die Kultur- und Verhaltensebene der Unternehmen bei der Prozessplanung unberücksichtigt.

Die befragten Geschäftsführer kannten durchgängig den Begriff „Unternehmenskultur“ und vertraten die Ansicht, dass das Verhalten und die Motivation der Organisationsmitglieder Einfluss auf den Erfolg von Veränderungsprojekten hat. Sie äußerten aber keine Vorstellungen, wie sie dieses Wissen aktiv in die Veränderungsprozesse einfließen lassen könnten. Das Thema war ihnen zu diffus und unbestimmt. Stattdessen konzentrierten sie sich auf das Vertraute, das Sichtbare, das Messbare.[394]

4.2.2 LERNSUBSTITUTION[395] BEEINTRÄCHTIGT ORGANISATIONALES LERNEN

Nachdem kostengünstige Fortbildungen zur Unterstützung der Konversionsprozesse zur Verfügung standen, entschlossen sich alle projektbeteiligten Unternehmen in kleinerem oder größerem Umfang von diesem Angebot Gebrauch zu machen. Obwohl von seiten des SCHIFF keine Vorgaben zur Obergrenze der zu entsendenden Teilnehmer gemacht wurden[396], entschlossen sich alle Unternehmen zur Lernsubstitution, also zu der Entsendung einzelner Mitarbeiter. Das Fortbildungsangebot des SCHIFF umfasste neben den externen Seminaren auch organisationsinterne Lernzirkel, Moderationen und Prozessberatung. Diese zusätzlichen Angebote wurden von den Unternehmen in der ersten Projektphase (1997–1999) nicht wahrgenommen. Sie buchten ausschließlich extern stattfindende Seminare. In der zweiten Projektphase (2000) buchte das Unternehmen D zusätzlich einen organisationsinternen Workshop zur Entwicklung von Konfliktspielregeln für die Gesamtbelegschaft und ließ sich hinsichtlich des Firmenverkaufs beraten.

Lernsubstitution findet im Zusammenhang mit geplanten organisationalen Lernprozessen häufig statt, weil die wenigsten Organisationen so viel Geld aufbringen können oder wollen, um die gesamte Belegschaft mehr oder weniger zeitgleich lernen zu lassen. Selbst wenn Lernprozesse am Arbeitsplatz erfolgen, also keine Kosten für Reisen und Unterkunft entstehen, wird der Produktionsausfall so hoch veranschlagt, dass die Idee des gesamtorganisationalen Lernens selten umgesetzt wird. Deshalb ist es wichtig, näher zu untersuchen, ob die Bedingungen für Lernsubstitution so beschaffen sind, dass trotz der „Sparmaßnahme“ die angestrebten Lernziele erreicht werden. Folgendes konnte ich bei der

---

[393] Ein Beleg für die akteursbezogenen Informationspathologien, wie sie von Graeminger, 1994, beschrieben werden.

[394] Ein möglicher Hinweis auf die Gültigkeit von Senges Lernhindernissen – „gekochte Frösche“ und „ich bin meine Position“.

[395] Unter Lernsubstitution wird die Beauftragung einzelner Organisationsmitglieder zum Lernen verstanden.

[396] Es stellt sich die Frage, inwieweit das Argument, es stehe zu wenig Geld für Konversion zur Verfügung in diesem Zusammenhang Gültigkeit hatte.

Untersuchung der fünf Konversionsunternehmen in Zusammenhang mit dieser Frage beobachten:

4.2.2.1 FEHLENDE LERNZIELE

Zu Beginn der Projekte wurden die Geschäftsführer der Unternehmen befragt, welche konkreten Ziele sie mit den Qualifizierungen verfolgen. Alle bis auf den Geschäftsführer des Unternehmens B antworteten auf diese Frage mit *Profitmaximierung*. Ziel der Qualifizierungen sollte die Gewinnung neuer Kunden und die Maximierung von Profiten sein. Diese Ziele können durch Qualifizierungen nicht erreicht werden. Es sind strategische Ziele, die einer Operationalisierung bedürfen, um für den einzelnen Lerner auch umsetzbar zu sein. Die Fragen nach dem „WIE kann der Umsatz maximiert werden" und „dem WAS muss der entsendete Mitarbeiter in den Seminaren bzw. die Gesamtorganisation lernen," damit dieses Ziel erreicht wird, blieben offen. Dadurch entstand in den Unternehmen eine Planungslücke, die den Veränderungsprozess prägte.

Durch die Frage nach den in den Seminaren zu bearbeitenden Themen präzisierten die interviewten Geschäftsführer ihre Vorstellungen: *„Kundenorientierung, Marketing, Zeitmanagement, Controlling, Auftragsbearbeitung, Interkulturelles Management, unternehmerisches Denken schulen, Gesprächsführung, Sprachen, schneller arbeiten, PC-Anwendung, Projektmanagement, Führung im Team, Klärungshilfen, überall ist Qualifizierungsbedarf, Gruppenarbeit, Telefonmarketing (...).“*[397]

Bei der Betrachtung dieser Antworten wird erkennbar, dass die Befragten einen allgemeinen Wunsch nach prinzipieller Verbesserung des geschäftlichen Erfolgs ihres Unternehmens haben, aber keine präzisen Vorstellungen dazu formulieren, wie diese Verbesserung gezielt erreicht werden könnte. Es wurden Handlungsfelder formuliert, die jedoch weder in Form von operationalen Zielen für die Unternehmung noch in Form von Lernzielen eine Konkretisierung erfuhren. *Rogers/Byham* verweisen darauf, dass auch die organisationalen Lernziele eine Antwort auf die Frage nach den Auswirkungen ihrer Erreichung auf die Organisationsstruktur, Kommunikation und die Unternehmensprozesse geben sollten.[398]

Es ist anzunehmen, dass die unzureichende Kommunikation über die Konversionsprozesse und die damit verfolgten Ziele damit zusammenhängen, dass den Akteuren, insbesondere den Geschäftsführern und den involvierten Führungskräften, die Operationalisierung von Zielen schwer fiel.

Dieses Problem kann damit verknüpft sein, dass die Formulierung von Lernzielen für ein Unternehmen relativ schwierig ist, weil die Wissenssysteme von Organisation fast immer komplex, unstrukturiert und nicht abgeschlossen[399] sind. In den vorliegenden Fällen gab es

---

[397] Quelle: Expertengespräche Nr. 1-10, 1997.

[398] Vgl. Rogers/Byham, 1994.

[399] Vgl. Maier/Rosenstiel, 1997, S. 102.

zum Zeitpunkt der inhaltlichen Ausformulierung der Seminarkonzepte Untersuchungen, die die wesentlichen Wissensdefizite der Organisationen hinsichtlich eines konversiven Wandels aufzeigten, so dass diese als Basis zur Formulierung von operationalisierbaren Lernzielen hätten dienen können. Weshalb keine konkreten Lernziele formuliert wurden, blieb offen.

Welchen Einfluss mag es auf einen organisationalen Lernprozess haben, wenn selbst diejenigen, die kraft ihrer Position die Ziele des Veränderungsprozesses festlegen könnten, dies nicht tun? Die interviewten Entscheidungsträger konnten nicht sagen, was wer konkret lernen soll, damit die Gesamtorganisation erfolgreicher handelt und den angestrebten Konversionsprozess tatsächlich vollzieht. Es ist anzunehmen, dass dadurch in der Kommunikation zum Veränderungsprozess Glaubwürdigkeitslücken entstanden und dass deshalb die Mitarbeiter den Wunsch nach mehr Informationen zu den Konversionsprojekten in ihrem Hause formulierten.

Dadurch dass Lernziele nicht benannt wurden, konnte im weiteren Verlauf des Lernprozesses nicht überprüft werden, wie erfolgreich im Sinne des organisationalen Lernauftrages der einzelne Lerner war. Auch blieb dadurch unklar, wer für die Organisation lernen sollte, damit das angestrebte Ziel am besten erreicht werden konnte. Durch fehlende Lernziele mangelte es den Aktivitäten, die im Bereich des Lernens im Auftrag der Organisation entwickelt wurden, weitestgehend an inhaltlicher Verankerung.

4.2.2.2 FEHLENDE BEAUFTRAGUNG

Dadurch dass zu Prozessbeginn auf der obersten Entscheidungsebene keine konkreten Zieldefinitionen erfolgten, wurden auch später keine Vereinbarungen zu Lernzielen getroffen. In allen Seminargruppen gaben 98% der Teilnehmer in mündlichen Befragungen an, dass niemand vor der Fortbildung an sie herangetreten sei, um mit ihnen konkrete Lernziele zu vereinbaren. Dieses Ergebnis ist identisch mit den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen, die ich in 2 Kontrollgruppen (29 Befragte) des Unternehmens F in der Zeit von 09/2001 bis 04/2002 durchgeführt habe.

Es wurden keine Lernziele vereinbart, und den Teilnehmern wurde auch nicht mitgeteilt, in welchem Zusammenhang die Seminare zu den laufenden Veränderungsprozessen in den Unternehmen stehen. Hinzu kommt, dass den wenigsten Teilnehmern verständlich war, warum gerade sie zu diesem Seminar entsendet wurden. Die Seminarteilnehmer hatten ganz unterschiedliche Vermutungen darüber, warum sie für die Seminare ausgewählt wurden. Diese Vermutungen wiederum prägten das Engagement der Lerner im positiven und im negativen Sinn. Zusammengefasst bedeutet es, dass der Erfolg der Individuallerner durch folgende Faktoren beeinflusst wurde:

- Die Klarheit der Lernziele
- Die persönliche Beauftragung des Individuallerners durch Vorgesetzte
- Die Herstellung des Zusammenhangs zwischen Lernauftrag und Konversions-prozess

- Der persönliche Nutzen der Fortbildung für den Individuallerner
- Das Motiv der Entsendung hatte Einfluss auf die Motivation des Individuallerners

Betrachtet man die Seminare hinsichtlich der o. g. Einflussfaktoren im Einzelnen, dann lassen sich auch in diesem Punkt Unterschiede zwischen den Unternehmen erkennen:

Die Teilnehmer des **Marketingseminars** betrachteten ihre Teilnahme durchgängig als Möglichkeiten, ihr eigenes Fachwissen auszuweiten und von den Erfahrungen der anderen Teilnehmer zu profitieren. Sie sahen ihre Entsendung in direktem Zusammenhang mit ihrer Funktion im Unternehmen. Die Aufforderung, an dem Seminar teilzunehmen, wurde als positive Auszeichnung gewertet, die Teilnehmer interpretierten ihre Teilnahme dahingehend, dass das Unternehmen in gute Fachkräfte investiert.

Die Teilnehmer des **Seminars zur Kundenansprache** unterschieden sich in ihrer Einschätzung hinsichtlich ihrer Auswahl. Die Teilnehmer des Unternehmens C sahen die Anmeldung zu den Kommunikationsseminaren durchgängig als Kritik an ihrem bisherigen Umgang mit Kunden, obwohl ihnen dies von niemandem so mitgeteilt worden war. Für sie galt die unausgesprochene Regel des Unternehmens C, dass Mitarbeiter, die unbefriedigende Leistungen bringen, „nachgeschult“ werden, und diesen Rückschluss bezogen sie auch auf sich. Für die Teilnehmer aus den Unternehmen A1, B und D galt dies nicht. Sie bewerteten ihre Teilnahme positiv und nutzten sie zur Kompetenzausweitung.

Die Teilnehmer der **Kommunikationsseminare** unterschieden sich in ihren Einschätzungen erheblich. Die Teilnehmer des Unternehmens D sahen ihre Teilnahme als Sieg über die alte Geschäftsführung und wollten sie dazu nutzen, ihre kommunikativen Fähigkeiten auszuweiten und damit den Veränderungsprozess in ihrer eigenen Firma aktiv voran zu treiben. Sie wurden nicht entsendet, sondern gingen gegen den ausdrücklichen Wunsch der Konzernleitung zu den Seminaren.

Die Teilnehmer des Unternehmens A1 hatten sich freiwillig gemeldet und wollten ihre persönlichen Fähigkeiten ausweiten, um ihre Arbeit noch besser tun zu können.

Die Teilnehmer aus dem Unternehmen B wurden entsendet und sahen ihre Teilnahme als Kritik an ihrem bisherigen Verhalten im Umgang mit ihren Vorgesetzten bzw. an ihren eigenen Führungsfähigkeiten.

Gleiches galt für die Teilnehmer aus dem Unternehmen C. Unternehmen E schickte niemanden in die Kommunikationsseminare.

Die Teilnehmer an dem Seminar zu „**Veränderungsprozessen“** wurden durchgängig durch ihre Vorgesetzten angesprochen, weil ihre Funktion im Unternehmen eng mit Veränderungsprozessen verknüpft war. Sie sahen das Seminar als eine Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen in dieser Hinsicht auszuweiten. Aber auch hier gab es keine konkreten Vorgaben zu Lernzielen, und nur ein Teilnehmer traf eine Vereinbarung zur Weitergabe des neu erworbenen Wissens.

Zusammengefasst heißt das:

- Für einen Großteil der Seminarteilnehmer waren die Lernziele nicht deutlich. Es erfolgte in den meisten Fällen keine persönliche Beauftragung des Individuallerners durch Vorgesetzte. Dadurch stellten nur die Seminarteilnehmer der Unternehmen A1 und D, sowie die Führungskräfte des Unternehmen B einen Zusammenhang zwischen Lernauftrag und Konversionsprozess her. Die übrigen Befragten fassten ihre Entsendung als individuelle Fortbildung auf, im positiven Fall als Möglichkeit zur Kompetenzausweitung, im negativen Fall als Kritik an bisher gezeigtem Verhalten. Deshalb stand in den Interviews der persönliche Nutzen der Fortbildung für den Individuallerner im Zentrum der Reflexion, ein Transfer zur Veränderung des Unternehmens zogen die Teilnehmer der Unternehmen A1 und D.

- Das vermeintliche oder kommunizierte Motiv der Entsendung hatte Einfluss auf die Motivation der Individuallerner. Die Teilnehmer, die sich als zwangsweise entsendet einstuften, konnten kaum einen Nutzen für sich sehen und nahmen auch nur mit geringem Interesse an den Seminaren teil. Die Personen, die sich freiwillig zur Teilnahme gemeldet hatten, arbeiteten motiviert mit und sahen die Teilnahme als Auszeichnung an.

Die Auswahl und der Umfang des zu erwerbenden neuen Wissens hing einzig und allein von den Seminarteilnehmern selbst ab. Die Auswahl und Aufbereitung der Seminarinhalte wiederum lag in den Händen organisationsfremder Trainer. Dies bedeutet, dass für die Unternehmen kaum nachvollziehbar war, was an neuem Wissen in die Köpfe der Organisationsmitglieder gelangte und welchen Auswahlkriterien die Lernenden folgten.

Daraus lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Wenn keine Lernziele vereinbart werden, ist unklar, was der Einzelne lernt. Das neue Wissen kann nicht aktiv in den Veränderungsprozess einbezogen werden.

- Je stärker die Belegschaft schon im Vorfeld von Seminaren in die Veränderungsprozesse einbezogen wurde, desto leichter lässt sich auch der Zusammenhang zwischen individuellem Lernprozess und Veränderungsprozess herstellen.

- Je genauer Teilnehmer über angestrebte Veränderungsprozesse Bescheid wissen, desto mehr lernen sie organisationsbezogen. Je geringer die Kenntnisse sind, desto individueller wird der angebotene Lerninhalt selektiert (Was nutzt mir?).

- Fachbezogene Seminare bieten plausiblere Erklärungen für die Entsendung zur Seminarteilnahme als abstraktere Fortbildungen, wie Kommunikationstrainings.

- Auswahl und Entsendung von Teilnehmern werden von diesen vor dem Hintergrund der herrschenden Organisationskultur interpretiert. Dies hat Einfluss auf die Motivation der Lerner. „Bestrafungsaktionen“ ziehen selten freiwilliges Lernen nach sich.

Dies bedeutet, dass die Unternehmen den möglichen Nutzen der Lernaktivitäten dadurch beförderten bzw. einschränkten, dass sie die o. g. Einflussfaktoren wahrnahmen oder nicht. Lernsubstitution stellt nach den bisher gewonnenen Erkenntnissen per se ein Risiko für den Erfolg eines Veränderungsprozesses dar, kann aber geradezu nutzlos werden, wenn die Einflussfaktoren in negativer Weise gestaltet werden.

4.2.2.3 SEMINARTEILNEHMER HABEN SELTEN KONKRETE LERNZIELE

Die Auswertung der Lernzielabfragen, die ich zu Beginn jedes Seminars durchgeführt habe, sowie die Interviewergebnisse machen deutlich, dass die meisten Seminarteilnehmer mit eher diffusen Erwartungen und allgemeinen Lernzielen in die Veranstaltung gekommen sind.

Die befragten Seminarteilnehmer nannten die Verbesserung ihrer persönlichen Formen der Arbeitsorganisation und ihres Verhaltens als Ziel: „*Einblicke gewinnen, Kenntnisse aus dem Themenbereich bekommen. Verständnis, Spielregeln des Marktes, meine Entscheidungsfähigkeit, meine Kompetenz, mein Beurteilungsvermögen ausweiten.*“[400]

Dabei blieben, wie diese Interviewauszüge belegen, die Ziele relativ unkonkret. Dies hatte zur Folge, dass die Lerner den dargebotenen Stoff zunächst nicht systematisch im Sinne ihres Lernziels selektierten und der Trainer keine Angebote zu konkreten Fragestellungen machen konnte. In den Seminaren war zu beobachten, dass die Konkretisierung von Lernzielen für die Seminarteilnehmer oft erst gegen Ende des Seminars hin möglich wurde; ein Grund, warum im Rahmen des Projektes nur mehrteilige Seminare angeboten wurden, so dass wenigstens im zweiten Teil die Erwartungen der Seminarteilnehmer gezielt bearbeitet werden konnten.

Vieles deutet darauf hin, dass erst die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema erforderlich ist, damit Seminarteilnehmer Ziel gerichtete Lernschritte vollziehen und zu konkreten Fragen arbeiten können. Dadurch, dass diese Auseinandersetzung nicht vor Seminarbeginn, z.B. in einer Diskussion mit Vorgesetzten und Kollegen, stattfand, brauchten die Seminarteilnehmer erheblich Zeit, um diesen Schritt zu tun.

4.2.2.4 ZIELVEREINBARUNGEN ZWISCHEN DEN FALSCHEN AKTEUREN

Im Vorfeld der Seminare gab es Zielvereinbarungen. Diese fanden zwischen den Wissenschaftlern des SCHIFF und den engagierten Trainern statt, die mit der Feinkonzeption und Umsetzung der Seminare beauftragt waren. Diese Zielvereinbarungen basierten auf den Ergebnissen der Befragungen, die im Frühjahr 1997 in den Unternehmen durchgeführt wurden. Auf diese Weise gelang es, eine Fokussierung auf fünf Schwerpunktthemen vorzunehmen, die den Geschäftsführern der Unternehmen zur Unterstützung der Konversionsprozesse geeignet erschienen.

---

[400] Quelle: Schriftliche Teilnehmerbefragung, Nr. 6, Modul 5 (Projekt ADPT) 1997.

Allerdings muss festgehalten werden, dass an dieser Stelle eine massive Einflussnahme durch die Wissenschaftler des SCHIFF erfolgte, denn von sich aus fragte keiner der interviewten Geschäftsführer nach Unterstützung durch Fortbildung. Es gab auch kein Interesse an einer engeren Zusammenarbeit hinsichtlich der Ausgestaltung der Seminare.

Das hatte die Konsequenz, dass die Zielabsprachen zu den Seminaren Menschen trafen, die gar nicht Mitglieder der lernenden Organisationen waren. Es wurden keine Absprachen zu den Inhalten, Methoden und Zielen der Lehrangebote getroffen. Angebote zur Unterstützung bei der Auswahl von geeigneten Seminarteilnehmern wurden durch die Personalabteilungen und Geschäftsführungen abgelehnt. Es ist daher möglich, dass die Inhalte, die in den Seminaren angeboten wurden, nicht dem Lernbedarf der Organisation entsprachen. Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass sie nicht so optimal auf die jeweiligen Organisationen abgestellt waren, wie es im Falle einer engeren Zusammenarbeit möglich gewesen wäre.

4.2.2.5 MANGELHAFTER TRANSFER VOM INDIVIDUALLERNER IN DIE ORGANISATION

Alle Befragungen zeitigten das Ergebnis, dass es hinsichtlich des Transfers des neuen Wissens vom Individuallerner in die Organisation keine Absprachen gegeben hat[401]. 78% der Befragten gaben an, dass weder die Personalabteilung noch ihre direkten Vorgesetzten Gespräche bzgl. des Lerntransfers in die Organisation hinein mit ihnen geführt haben. 22% der Teilnehmer hatten lockere Vereinbarungen hinsichtlich der Vermittlung des neu erworbenen Wissens, die Form des vereinbarten Transfers variierte: Geplant waren in der Regel Gespräche mit Kollegen oder Vorgesetzten zu einem nicht näher bestimmten Zeitpunkt. Ein Befragter hatte die Absicht, auf einer Betriebsversammlungen wichtige Ergebnisse an seine Kollegen weiterzugeben, ein Mitglied einer Projektgruppe wollte auf der nächsten Sitzung seines Teams über die Fortbildung berichten.

[401] Roth, 2000, S. 20 f. verweist auf die Notwendigkeit die Neugier der Mitarbeiter durch ein entsprechendes Lernumfeld und der Möglichkeit, Neues auszuprobieren bedient sein will, wenn es zu Veränderungen kommen soll.

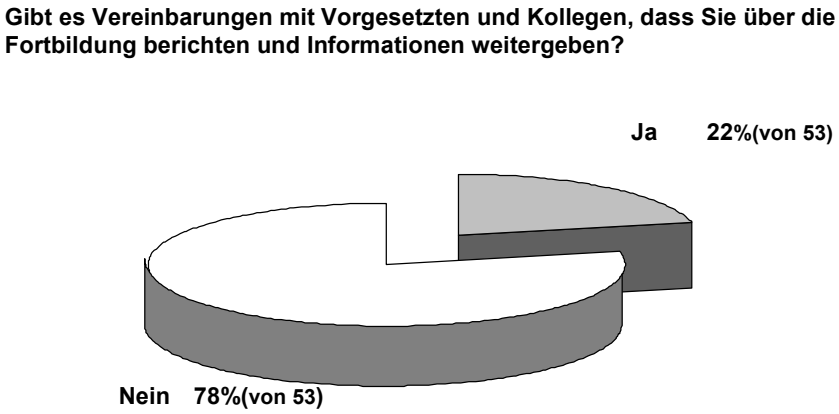

Abbildung 10: Informationstransfer [402]

Es fehlte in allen untersuchten Unternehmen sowohl an Formen für den Wissenstransfer als auch an Bewusstsein um die Notwendigkeit der Organisation des Wissenstransfers. In der zweiten Befragung nach Abschluss der Seminare wurden die Folgen dieses fehlenden Transfers deutlich. 76% der Interviewten und Befragten gaben an, dass es für sie einfacher gewesen wäre, das neue Wissen anzuwenden, wenn es Vereinbarungen dazu gegeben hätte, wie und wann sie ihre neuen Kenntnisse der Organisation zur Verfügung stellen könnten. Das Interesse der Kollegen an neuem Wissen sei gering gewesen, sie fragten die Seminarrückkehrer nicht nach Inhalten der Seminare und diskutierten keine möglichen Verbesserungen, die die eigene Arbeit durch neue Methoden oder Techniken erfahren könnte. In einigen Fällen kam es sogar zur aktiven Abwertung[403] der Seminarteilnehmer „*Na, hast Du Dich gut erholt,*“[404] die daraufhin davon Abstand nahmen, neues Wissen in die Organisation zu integrieren.

Auf Nachfrage meinerseits betonten die Interviewten, dass dies der normale Umgang mit neuem Wissen sei,[405] das nicht in direktem Zusammenhang mit technischen Fertigkeiten stünde, beispielsweise der Anwendung neuer Computerprogramme.

Andere Autoren verweisen darauf, dass Individuen überhaupt erst einmal dazu bereit sein müssen, ihr Wissen in die Organisation einzubringen, indem sie es „entprivatisieren“[406]. In

---

[402] Ergebnisse der ersten schriftlichen Teilnehmerbefragung vor den ADAPT-Seminaren.

[403] Vgl. zu den Folgen von negativen Erfahrungen beim Einbringen neuen Wissens Steinmann/Hennemann, 1997, S. 40.

[404] Zitat aus Interview Nr. 7, September 1998, nach Abschluss der ADAPT-Seminare.

[405] Vgl. Sonntag, 1997, S. 49, er betont, dass Macht, Führung und Kommunikation zu hinterfragen sind, wenn sie Lernen blockieren. Ist das der Fall, so ist eine Redefinition erforderlich.

[406] Vgl. Steinmann/Hennemann, 1997, S. 38.

meinen Untersuchungen bin ich nicht darauf gestoßen, dass die Seminarteilnehmer Wissen für sich behalten wollten, um sich eine überlegene Position im Unternehmen auf Grund eines Wissensmonopols zu sichern. Auszuschließen ist dieses Verhalten sicher nicht, aber nach den durchgeführten Untersuchungen in den Konversionsunternehmen halte ich es für wahrscheinlicher, dass Organisationsmitglieder einfach selten Gelegenheit hatten, ihr Wissen preiszugeben, weil sie nicht oder in der falschen Weise danach gefragt wurden. Die Praxis der Zurückhaltung von Informationen[407] macht für die Wissensträger in Lernprozessen, deren Ziel der Erwerb neuen Wissens ist, wahrscheinlich weniger Sinn, als wenn es um den Schutz bestehenden Expertenwissens geht.

4.2.2.6 ES FEHLT AN PROMOTOREN

Weshalb ist niemandem dieser Mangel an operationalisierbaren Zielen aufgefallen? Weshalb bleibt es den einzelnen Seminarteilnehmern selbst überlassen, ihren Lernauftrag zu definieren? Und warum werden sie durch mangelnde Strukturen oder destruktives Verhalten daran gehindert, das neue Wissen in die Organisation einzubringen?

Eine mögliche Antwort darauf könnte darin bestehen, dass sich niemand in den Unternehmen für den Lernprozess als solches zuständig fühlte. Bezüglich der Konversionsprozesse gab es keine Gesamtplanung, die die Lernaktivitäten mit einbezog. Es existierten ausschließlich Planungen hinsichtlich der technischen Komponenten der Projekte. Dies kann zwei Ursachen haben: Zum einen waren die beteiligten Geschäftsführer von den Qualifizierungen nicht überzeugt, sie haben trotz gegenteiliger Aussagen in den Interviews keinen Nutzen für ihre Unternehmen gesehen und sich deshalb nicht darum gekümmert. Oder aber sie waren mit dieser Aufgabe überfordert, und es gab in den Organisationen auch keine Personalentwickler, die Erfahrungen mit der Konzeption von organisationsweiten Lernprozessen hatten, die die Geschäftsführung also nicht unterstützen konnten.

Erschwerend für zukünftige Lernprozesse in den untersuchten Unternehmen kommt hinzu, dass der geringe Lernerfolg letztlich eine Bestätigung der gängigen Vorstellungen zu Seminaren ist, jedoch kein Anlass, das eigene Planungsverhalten kritisch zu hinterfragen.

In allen Unternehmen fehlte es an Fachwissen zur Planung und Umsetzung von Veränderungsprozessen, oder es wurde aus mir nicht bekannten Gründen nicht angewendet. Es gab **Machtpromotoren**[408], weil sich zumindest in den Unternehmen A1, B und D die Geschäftsführung für den Konversionsprozess entschieden einsetzte. Teilweise waren **Fachpromotoren**[409] vorhanden, die die Projekte für die neuen zivilen Produkte geplant und begleitet haben. Notwendige Planungsschritte und Interventionen zur

---

[407] Vgl. Habelt, 1997, S. 93.

[408] Vgl. Hausschildt, 1999, S. 67. Machtpromotoren haben die Durchsetzungskompetenz und –befugnis, die sie aktiv im Sinne des verfolgten Prozessziels einsetzen.

[409] Vgl. Hausschildt, 1999, S. 67. Fachpromotoren verfügen über Spezialwissen hinsichtlich der technischen Seite von Projekten.

Stabilisierung des Veränderungsprozesses unterblieben. Das Angebot, das Wissen über Veränderungsprozesse aufzubauen, wurde nur in geringfügigen Umfang genutzt, wobei keiner der Machtpromotoren an dem Seminar teilgenommen hat, das dieses Thema behandelte: *„Ich habe keine Zeit für Seminare, ich muss arbeiten.“*[410]

Die fehlende Bereitschaft der Geschäftsführer zum persönlichen Lernen kann für Veränderungen zu einem Problem werden. Wenn die Geschäftsführer keine Zeit aufbringen können, um neues Wissen zur Veränderung ihrer Organisation aufzubauen, würde es nahe liegen, diese Aufgabe zu delegieren. In den untersuchten Unternehmen war dies jedoch nicht zu beobachten.

Da die Konversionsprozesse zur „Chefsache“ gemacht wurden und der Zeitmangel die Geschäftsführer an einer intensiven Beschäftigung mit dem Thema hinderte, war niemand in den Unternehmen für die kontinuierliche Begleitung des Prozesses zuständig. In keinem der Unternehmen hatte jemand ausreichend Erfahrung zur Gestaltung von Veränderungsprozessen erworben, um dieses Wissen in Form eines gezielten Prozessmanagements einzubringen. Es gab kein Design für die vorzunehmenden Analysen, die notwendigen Interventionen, es gab kein fortlaufendes Controlling hinsichtlich der schon erreichten Veränderungsschritte, keine Maßnahmenpakete außer der Entwicklung der neuen zivilen Produkte. Es wurde niemand ernsthaft dazu angehalten, verändertes Verhalten an den Tag zu legen. Konversionsprozess wurde durchgängig mit Produktentwicklung und Vermarktung gleichgesetzt. Es fehlte ein Lernpromotor.[411]

4.2.2.7 ZEITMANGEL

In den Interviews benannten die Geschäftsführer der untersuchten Unternehmen zwei Gründe, warum aus ihrer Sicht Lernaktivitäten in Konversionsunternehmen nur in eingeschränktem Rahmen stattfinden konnten: Zeit und Geld.

Zeitmangel kann nachvollziehbar geltend gemacht werden, wenn zu definieren ist, wer in welchem Umfang für den angestrebten Veränderungsprozess lernen soll. In keiner der untersuchten Unternehmungen gab es eine Übersicht, die auf diesem Punkt eingeht. Was bedeutet das? Ist Zeitmangel ein Argument, dem wenig entgegenzusetzen ist, so dass sich niemand mehr die Mühe macht, es zu hinterfragen?

Es gibt Lernformen, die dem real existierenden Zeitproblem Rechnung tragen, z. B. „training on the job“, Arbeitsgruppen und Lernzirkel. Diese Formen wurden von den Unternehmen nicht in Anspruch genommen. Weshalb nicht?

Durch konkrete Lernzielabsprachen hätten Seminarteilnehmer an speziellen Aufgaben arbeiten können, die sie sonst im Rahmen ihrer Arbeitszeit bewältigen müssten, z. B. ein neues Marketingkonzept für den zivilen Bereich entwickeln. Es gab aber keine konkreten

---

[410] Experteninterview Nr. 5, Frühjahr 1997.

[411] Unter Lernpromotoren sind Personen zu verstehen, die notwendige Kenntnisse zur Planung und Umsetzung von Veränderungs- und Lernprozessen haben.

Aufgabenstellungen, die die Teilnehmer mit in die Seminare brachten. Ideen, die die Teilnehmer im Verlauf der Seminare entwickelten, fanden keine Zustimmung.

Das lässt den Schluss zu, dass Zeitmangel tatsächlich ein beträchtliches Lernhindernis darstellen kann. Allerdings ist dieser Zeitmangel näher zu bestimmen, bevor Lösungen dafür entwickelt werden. Bei den untersuchten Betrieben litten nicht die entsendeten Seminarteilnehmer an Zeitmangel, Einige nahmen in ihrer Freizeit an den Seminaren teil.

Es litten die Macht- und Fachpromotoren an Zeitmangel. Sie hatten keine Zeit um einen komplexen Prozess zu planen. Dieses Problem wird nicht dadurch gelöst, dass prinzipiell keine Qualifizierungen stattfinden, und es wird nicht dadurch gelöst, dass Seminare zeitlich begrenzt werden, wie es die befragten Führungskräfte einforderten.

Zeitmangel ist ein Lernhindernis, das in Zukunft genauer untersucht werden muss. Die Einsetzung von Lernpromotoren und die Aufwertung der Arbeit von Personalentwicklern kann ein erster Schritt zur Lösung dieses Problems sein.

Das zweite Problem, dass die Interviewpartner hatten, war Geld. Da die Unternehmen für den Großteil der Seminarkosten nicht aufkommen mussten, ist dieses Argument im Kontext der Untersuchung schwer nachvollziehbar. Da es in allen untersuchten Unternehmen angeführt wurde, scheint es aber von Bedeutung zu sein. Es könnte zur Beseitigung dieses Lernhindernisses also interessant sein, nach kostengünstigen Instrumenten zur Unterstützung organisationaler Lernprozesse zu forschen.

4.2.3 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Untersuchung belegt, dass Lernsubstitution ein hohes Risiko für Konversionsprozesse (Prozesse fundamentalen Wandels) birgt. Werden die falschen oder zu wenige Menschen für den Lernprozess ausgewählt, wird versäumt, konkrete Lernziele zu formulieren und den Transfer des neuen Wissens zu organisieren, so ist davon auszugehen, dass die entsendeten Mitarbeitern in den Seminaren zwar etwas lernen, dass dieses „Etwas“ aber meist auf ihre persönliche Lernbedürfnisse ausgerichtet ist und nicht auf die Lernbedürfnisse der Gesamtorganisation. Hat darüber hinaus die Organisation keine weiteren Lernaktivitäten angestrengt, sei es in Lernzirkeln, Projektgruppen, Arbeitskreisen, und ist die Kommunikation über den laufenden Prozess und die damit verfolgten Ziele mangelhaft, dann wird kein umfassender Wandel stattfinden. Die Lernbemühungen Einzelner verpuffen, die Veränderungsenergie reicht nicht aus, um die Haltekräfte der Organisation zu überwinden.

Hinzu kommt das Problem, dass die entsendeten Lerner aus unterschiedlichen Subsystemen der Organisation kamen. Individuen in Organisationen sind in ein Geflecht von Spielregeln und Wertvorstellungen eingebunden, die in den unterschiedlichen Bereichen der Organisation stark voneinander abweichen können. Je nach dem, ob in dem direkten Arbeitsumfeld des entsendeten Lerners neues Wissen und Lernen akzeptiert ist oder nicht, wird sich der Einzelne danach ausrichten. Nicht der gesamtorganisationale Prozess, nicht das Ziel der Konversion spielen bei dieser Entscheidung eine Rolle, sondern

seine direkte Umgebung,[412] die Kollegen und Vorgesetzten. Aus diesem Grund ist es notwendig, lernverhindernde Umgebungen zu identifizieren und sie bei der Planung von Veränderungsprozessen zu berücksichtigen. Es geht darum, nach den Ursachen und Gründen zu suchen und Abhilfe zu schaffen, denn nicht immer ist die „Lernunwilligkeit" ein Akt der Verweigerung um der Verweigerung Willen, vielmehr muss auch mit Ängsten vor Orientierungslosigkeit und Überforderung gerechnet werden, wenn man auf Widerstand und Ablehnung stößt.

Die Unternehmen D und A1 entsendeten in Relation zu den anderen Unternehmen relativ viele Lerner und haben auf diese Weise eine Brücke zwischen einzelnen beauftragten Lernern und gesamtsystemischem Lernen geschlagen. Damit umgingen sie auch das oben genannte Problem und milderten die negativen Folgen von Lernsubstitution ab. Gleiches gilt für das Unternehmen B: Durch die Schulung aller Mitarbeiter im Bereich Qualitätsmanagement ist in diesem Bereich eine Veränderung der Unternehmenskultur und der Strukturen initiiert worden. Untenstehende Grafik verdeutlicht diesen Zusammenhang zwischen der Quantität der Lerner und der Reichweite von Lernprozessen.

Reichweite	Gering → Groß
Träger	Individuum/ organisatorische Einheit/Gesamtunternehmung/Netzwerke

Abbildung 11: Träger und Reichweite des Lernens[413]

Daraus lässt sich folgern, dass Unternehmen, die aus Kosten- und Zeitgründen auf Lernsubstitution zurückgreifen, dies nur mit Erfolg tun können, wenn sie folgende Schritte beachten:

- Formulierung expliziter und konkreter Lernziele
- Abstimmung der Lernziele mit den beauftragten Trainern
- Identifikation geeigneter Lernträger
- Festlegung der Anzahl von Lernträgern[414]
- Vermittlung der Lernziele an die ausgewählten Lernträger und ihre Vorgesetzten
- Angemessene Gestaltung der Lernumgebung und der Lehrmethoden[415]
- Festlegung des Wissenstransfers nach Abschluss der Seminare

[412] Vgl. Habelt, 1997, S. 97.

[413] Nach Krüger und Bach, 1997.

[414] Vgl. Krüger/Bach, 1997, S. 26.

[415] Siehe dazu Sonntag, 1997, S. 49.

- Einübung neuer Fertigkeiten durch den Lerner und seine Kollegen
- Bilanzierung des Lernprozesses und Autorisierung des neuen Wissens[416]

Werden diese Voraussetzungen zur erfolgreichen Lernsubstitution nicht beachtet, so kann man nach den vorliegenden Untersuchungsergebnissen davon ausgehen, dass die Organisation den gewünschten Veränderungsprozess nicht vollzieht und somit das Geld für Qualifizierungen nicht nutzbringend einsetzt.

[416] Steinmann und Hennemann, 1997 verweisen darauf, dass der Autorisierungsprozess hinsichtlich neuen Wissens unabdingbar ist für eine koordinierte und Ziel führende Zusammenarbeit, S. 40.

5 DAS MODELL ZUM LERNEN FÜR DEN FUNDAMENTALEN WANDEL

Was lässt sich nach Abschluss der empirischen Untersuchungen als Ergebnis festhalten? Bevor ich das Modell zum fundamentalen Unternehmenswandel formuliere, gehe ich im folgenden Abschnitt auf die Forschungsfragen ein, die für die vorliegende Untersuchung zielführend waren, damit der Kontext deutlich wird, in dem das Modell steht.

Hatte die Art des Lernprozesses Einfluss auf den erreichten Wandel?

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen der Art des Lernprozesses (Verbesserungs- versus Veränderungslernen) und der konkreten Veränderung im Unternehmen gibt. Man kann nach den vorliegenden Ergebnissen davon ausgehen, dass fundamentaler Unternehmenswandel Veränderungslernen des Systems voraussetzt.

Die im Zeitraum der Untersuchung erfolgreicheren Unternehmen haben Lernprozesse vollzogen, die über einfaches Verbesserungslernen hinausgingen. Das Lernen hatte zur Folge, dass die Organisationskultur der Unternehmen ebenso verändert wurde wie die Strukturen und Managementsysteme, somit ein fundamentaler Unternehmenswandel statt fand.

Es scheint so, als sei es für die Unternehmen A1 und D überaus hilfreich gewesen, dass sie Konkurs gegangen bzw. verkauft worden sind. Durch diese radikale Veränderung war die Bereitschaft, zu lernen und konkrete Veränderungsschritte zu vollziehen deutlich höher als in den anderen Unternehmen. Das lässt den Schluss zu, dass Veränderungsbereitschaft durch wahrnehmbare existenzielle Bedrohung erhöht wird. Die organisationalen und individuellen Lernprozesse hingegen wurden durch Zielklarheit in diesen beiden Unternehmen unterstützt. Den Akteuren war deutlich, für was sie lernen.

Welche Arten von Lernprozessen haben die untersuchten Unternehmen vollzogen?

Beobachtbar waren Prozesse des Verbesserungs- und des Veränderungslernens. Lernprozesse dritter Ordnung[417] im Sinne einer reflektiven Auseinandersetzung mit der Wissensbasis des Unternehmens und gezielter Planung von zukünftigen Lernprozessen zum kontinuierlichen Unternehmenswandel waren in keinem der untersuchten Unternehmen zu identifizieren. In allen Unternehmen war das Bestreben erkennbar, das

[417] Lernen dritter Ordnung bedeutet „Lernen zu lernen“. Die Organisation ist in der Lage eigene Lernprozesse zu reflektieren und daraus Rückschlüsse für zukünftige Aktivitäten zu ziehen. Vgl. Argyris/Schön, 1999; Batson, 1983.

System insgesamt so stabil wie möglich zu halten und Veränderungen auf ein Minimum zu beschränken.

Wie sind die Lernprozesse gestaltet worden?

Im Bereich der funktionalen Qualifizierungen wurden in den untersuchten Unternehmen die Lernbedarfe eigenständig abgefragt, gebündelt und in der Folge zur Entscheidung der weiteren Vorgehensweise der jeweiligen Geschäftsführung vorgelegt.

Hinsichtlich der extrafunktionalen Qualifizierungen gab es keine beobachtbaren Aktivitäten seitens der Unternehmen. Hier erfolgte die Identifikation von Wissensdefiziten sowie der Entwurf von Qualifizierungsmaßnahmen durch die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen des SCHIFF. Die Ausnahme stellt Unternehmen B dar, dort wurden auf Anweisung des amerikanischen Vorstandsvorsitzenden (gesamtsystemische) Schulungen zu TQM für alle Mitarbeiter verpflichtend durchgeführt.

Im Untersuchungszeitraum gab es keine Hinweise darauf, dass über die oben geschilderten Aktivitäten hinaus der organisationale Lernprozess in seiner Gesamtheit geplant wurde. Dies hatte die Konsequenz, dass die Lernprozesse kaum gestaltet worden sind. Man bereitete sie weder vor noch nach. Ziele wurden nicht formuliert und deren Erreichung auch nicht überprüft. Der Transfer von neuem Wissen in die Organisation lag ausschließlich in den Händen der Lernträger.

Welche Faktoren sind förderlich bzw. hinderlich ?

Als förderliche Faktoren ließen sich identifizieren:

- starke Veränderungsimpulse von außen (Konkurs, Eigentümerwechsel),
- wissenschaftliche Begleitung durch das SCHIFF (Feedback, Beitrag zur Kommunikation über den Prozess),
- überorganisationaler Austausch in den Expertenarbeitskreisen und in den Seminaren,
- eine Kombination aus extrafunktionalen und funktionalen Qualifizierungen,
- wahrnehmbarer Veränderungswille der Geschäftsführer und der Machtpromotoren in den Unternehmen,
- gesamtsystemisches Lernen,
- erfolgreiche Produkte, die den Veränderungswillen stärken,
- offene Kommunikation über den Prozess und die verfolgten Ziele,
- frühzeitige Einbindung der Mitarbeiter,

- aktive Unterstützung des Prozesses durch die Machtpromotoren,
- Prozessfeedback.

Als hinderliche Faktoren sind zu benennen:

- Mangelhafte Planung des Lernprozesses und der einzusetzenden Instrumente und Maßnahmen,
- Fehlen von Fach- und Lernpromotoren,
- Zögern und Zweifeln der Führungskräfte,
- Abwertung von Lern- und Veränderungsaktivitäten seitens der Mitarbeiter,
- Isolation von Veränderungsprojekten, denn sie beeinflussen die restliche Organisation nicht in ausreichendem Maße,
- Schaffung und Akzeptanz von dysadaptiven Subsystemen,
- Fehlverhalten wird nicht sanktioniert, zielgerichtetes Verhalten nicht ausreichend gelobt,
- mangelhafte oder gänzlich fehlende Prozesskommunikation,
- Zielunklarheit, mangelnde Operationalisierung von Zielen, verhaltensferne Formulierung von Zielen des Veränderungsprozesses,
- wenige oder gar keine sichtbaren Veränderungen.

Wann lernen Individuen im Auftrag ihrer Organisation?

Individuen lernen für ihre Organisation, wenn sie explizit dazu beauftragt werden und Zielklarheit herrscht, die es dem Lernträger erlaubt zielgerichtet zu lernen.

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass es im Falle von Lernsubstitution zum Erfolg beiträgt, wenn Menschen explizit zum Lernen beauftragt werden. Dies setzt voraus, dass der angestrebte Veränderungsprozess geplant und Ziele abgeleitet werden, um eine Plattform für organisationale Aushandlungsprozesse und Interaktion zu gewinnen. Die übergeordneten Organisationsziele dienen der Entwicklung von Lernzielen, die in Kooperation zwischen dem zum Lernen beauftragten Mitarbeiter (Lernträger) und seinen Vorgesetzten entwickelt werden. Diese Zielvereinbarungen sind schriftlich festzuhalten, um ihre Nachverfolgung für die Akteure zu erleichtern. Durch das Aushandeln wird für die Lernträger Transparenz hinsichtlich ihrer Rolle und ihres Auftrags erzeugt. Die Wahrscheinlichkeit der Überlagerung von Organisationszielen sinkt mit der Qualität der Beauftragung.

Diese Aufgabe stellt erhöhte Anforderungen an die beteiligten Führungskräfte, scheint aber nicht delegierbar zu sein, da sonst das Risiko der Verzerrung oder Abwertung des Lernauftrags erhöht wird, wie die empirischen Ergebnissen belegen.

In Organisationen, deren Führungskräfte bisher keine oder kaum Erfahrung mit der Formulierung und Vermittlung von Lernzielen hatten, ist damit zu rechnen, dass diese Fähigkeit erst aufgebaut werden muss. Hilfreich zur konkreten Unterstützung von Führungskräften kann in diesem Fall die Einführung von organisationsinternen Coachingteams[418] sein.

Ebenso wichtig wie die Vereinbarung von Lernzielen ist eine Absprache darüber, woran die Zielerreichung gemessen werden kann und welcher strukturellen Unterstützung der Lerner bedarf, um das neue Wissen in die Organisation zu implementieren. Dazu gehört Zeit zum Einüben von neuen Fertigkeiten ebenso wie Plattformen und Foren, um das neue Wissen auch an Kollegen weiterzugeben.

Damit keine Unklarheiten darüber entstehen, welche handlungsleitenden Regeln in Zukunft Gültigkeit haben, sind diese schriftlich festzuhalten und in das System zu kommunizieren.[419] Das Nichteinhalten der neuen Regeln sollte sanktionieren werden,[420] um keine dysadaptiven Systeme entstehen zu lassen, die bei ihren Mitgliedern aber auch bei Nichtmitgliedern Unsicherheit über die Gültigkeit von Regeln auslösen könnten.

Eignung interner und externer Trainings

Ob Trainings als Instrument ausschließlich mit Organisationsmitgliedern durchgeführt werden oder ob sie auch organisationsfremden Teilnehmern geöffnet sind, hat kaum Einfluss auf die Reichweite und das Ergebnis von organisationalen Lernprozessen. Die Seminarteilnehmer der externen Trainings betonten die Beiträge organisationsfremder Teilnehmer als horizonterweiternd. Einschränkungen durch die Öffnung der Trainings erlegte sich niemand auf, eingebrachte Fälle wurden so anonymisiert, dass sie auch mit Organisationsfremden bearbeitet werden konnten, ohne dass die Geheimhaltungsvorschriften der Unternehmen verletzt wurden.

Teilnehmer interner Seminare (Vergleichsunternehmen F) erlebten es durchgängig als Bereicherung, wenn Kollegen aus anderen Unternehmensteilen an dem Seminar teilnahmen und betonten, dass auf diese Weise die Diskussion über Veränderungsprozesse

---

[418] Vgl. dazu Lauterburg, 2001, S. 4-11.

[419] Ich denke dabei an Phasen, wie sie von Nonaka/Takeuchi beschrieben worden sind und die Beispiele für organisationale Feedbackschleifen zu Lernprozessen darstellen.

[420] Schein (2002) geht davon aus, dass Lernen nur stattfindet, wenn die Überlebensangst größer ist als die Angst vor Veränderungen. Deshalb empfiehlt er das Erzeugen von Überlebensangst durch Androhung von Arbeitsplatzverlust im Falle der Lernverweigerung. Alternativ dazu könnte die Erzeugung von psychologischer Sicherheit stehen, was aber in Zeiten von Krisen und Ressourcenverknappung in seinen Augen viel schwieriger zu erreichen ist. Sanktionen, auch wenn Schein sie nicht explizit benennt, sind ebenfalls dem Bereich der Erzeugung von Überlebensangst bei Lernwiderständen zuzuordnen.

flächendeckender geführt wurde. Für konkrete Veränderungen im Unternehmen erlebten Teilnehmer beider Seminartypen Seminare als hilfreich, allerdings betonten sie die Notwendigkeit, dass so viele Menschen wie möglich an den Seminaren teilnehmen müssten, damit das neue Wissen schnelle Verbreitung im Unternehmen findet.

Von sich aus sahen sich die wenigsten Teilnehmer in der Pflicht zum Wissenstransfer, was die These hinsichtlich der mangelhaften Vernetzung zwischen individuellen Lernprozessen und der Ausweitung der organisationalen Wissensbasis untermauert. Durch fehlende Beauftragung haben Lernträger kein Bewusstsein hinsichtlich ihrer Rolle und Aufgaben im organisationalen Lernprozess. Lernen wird von ihnen als individuelle Aktivität definiert, von der die Organisation nur profitiert, wenn der einzelne Lerner sein neues Wissen auf die Erledigung seiner spezifischen Arbeitsaufgaben anwendet.

Wie können Individuallerner beeinflusst werden?

Durch Zielvereinbarungen in Transfergesprächen,[421] um den individuellen Lernprozess stärker zu fokussieren. Durch die konkrete Überprüfung der individuellen Lernerfolge, sowie der Schaffung von Strukturen, die eine Anwendung des neuen Wissens konsequent unterstützen und motivierend dazu einladen. Lernen für die Gesamtorganisation kann darüber hinaus als eigenständiger Wert in der Organisationskultur verankert werden, um Individuallerner zu motivieren und zum Wissenstransfer einzuladen.

Schnittstelle zwischen individuellem und organisationalem Lernen

Die Untersuchung macht deutlich, dass diese Schnittstelle als solche von den Akteuren zunächst einmal bewusst wahrgenommen werden muss. Der Diskurs über die Aufgabe von Lernträgern im Kontext der Ausweitung organisationaler Wissensbestände ist für diesen Schritt in meinen Augen notwendig.

Je enger Lernen mit konkreten Aufgaben der Lernträger verknüpft sind, desto leichter lässt sich nachvollziehen, was gelernt wird und was konkrete Anwendung findet. Das ist bei funktionalen Qualifizierungen erheblich einfacher als bei Seminaren, die auf Verhaltensveränderungen abzielen. Dennoch ist auch verändertes Verhalten zu beobachten, wenn Verhaltensziele definiert sind und ein SOLL-IST-Vergleich stattfindet.

Letztlich ist es im Zusammenhang mit organisationalen Lernprozessen uninteressant, *wie* der Lernträger gelernt hat, von Interesse ist das Ergebnis. Gemeinsam entwickeln die Akteure eine Vorstellung von einem VORHER und NACHHER, um die gewünschten Effekte für die organisationale Wissensbasis zu erzielen. *Nonaka/Takeuchi* haben mit ihrem Phasenmodell aufgezeigt, dass diese Aushandlungsprozesse und die Implementierung neuen Wissens mehrere Phasen durchläuft, bevor das angestrebte

[421] Vgl. dazu die von R. Besser (2001) entwickelten Leitfäden zur Gestaltung von Transfergesprächen.

Lernergebnis erreicht ist. Regelmäßige Feedbackschleifen, in denen der SOLL-IST-Vergleich vorgenommen wird, können dies unterstützen.

Auf Basis dieser Ergebnisse lässt sich das *allgemeine Integrationsmodell von Klimecki, Laßleben und Thomae* auf den angestrebten Fall von Veränderungslernen präzise anpassen.

Man kann schlussfolgern, dass Lernauslöser vorwärtsgewandt sein sollten, dass es wichtig ist, dass viele Organisationsmitglieder bereichsübergreifend lernen, dass sowohl die Kultur als auch die Struktur verändert werden müssen und dass die Lernfaktoren stark, vielfältig und mehrdeutig sein sollten, um einen Prozess des Veränderungslernens zu erzielen.

Modell zum Veränderungslernen von Organisationen

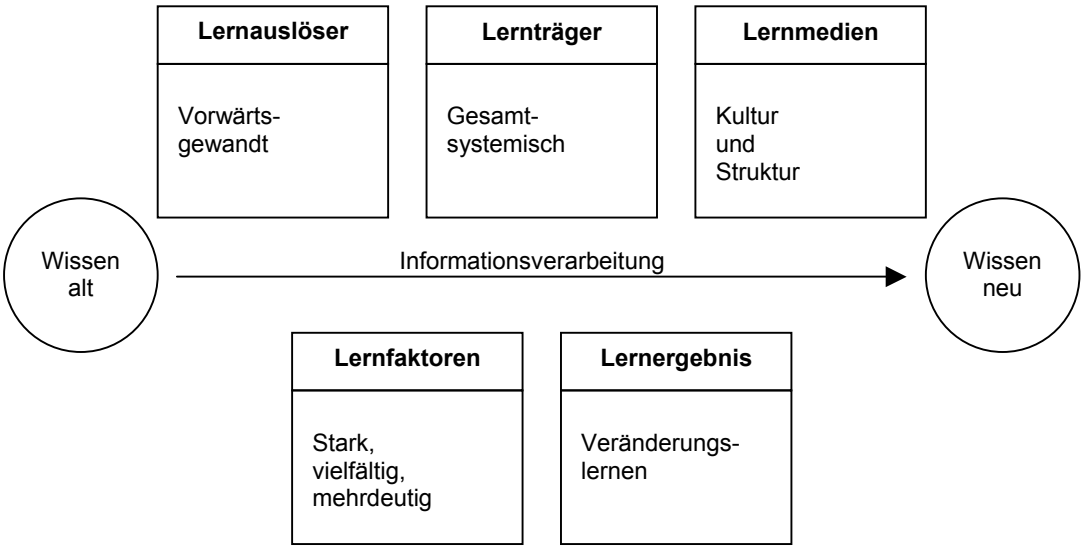

Abbildung 12: Modell zum Veränderungslernen von Organisationen

Mit diesem Ergebnis ist eine wichtige Aufgabe dieser Dissertation gelöst. Aus dem oben stehenden Modell lässt sich ableiten, welche Faktoren als Bedingungen für Veränderungslernen von Organisationen bedeutsam sind. Mit dieser empirisch abgesicherten Erkenntnis ist ein erster Schritt getan, um konkrete organisationale Lernprozesse zielgerichtet zu planen und umzusetzen. Man kann davon ausgehen, dass die gewonnenen Erkenntnisse auch auf Wirtschaftsunternehmen übertragbar sind, die andere Güter produzieren als die untersuchten Unternehmen, da die spezifischen Merkmale der Rüstungsunternehmen hinsichtlich ihrer Lernaktivitäten eine nachgeordnete Rolle gespielt haben.

Im Rahmen dieser Untersuchung kristallisierte sich heraus, dass organisationales Veränderungslernen fundamentalen Unternehmenswandel unterstützen kann, ihn aber nicht zwangsläufig zur Folge hat. Somit stellte sich die weiterführende Aufgabe, herauszufinden, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit fundamentaler organisatorischer Wandel als Ergebnis von organisationalen Lernaktivitäten eintritt. Die nachfolgende Grafik bildet ein Modell zu einem organisationalen Lernprozess ab, der diesen tiefgreifenden Organisationswandel zum Ziel hat. In Anlehnung an das Integrationsmodell sind weitere

Komponenten hinzugefügt, die im Rahmen der empirischen Untersuchung als bedeutsam erschienen und die aus dem allgemeinen *Integrationsmodell* nunmehr ein *Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel* machen.

Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel

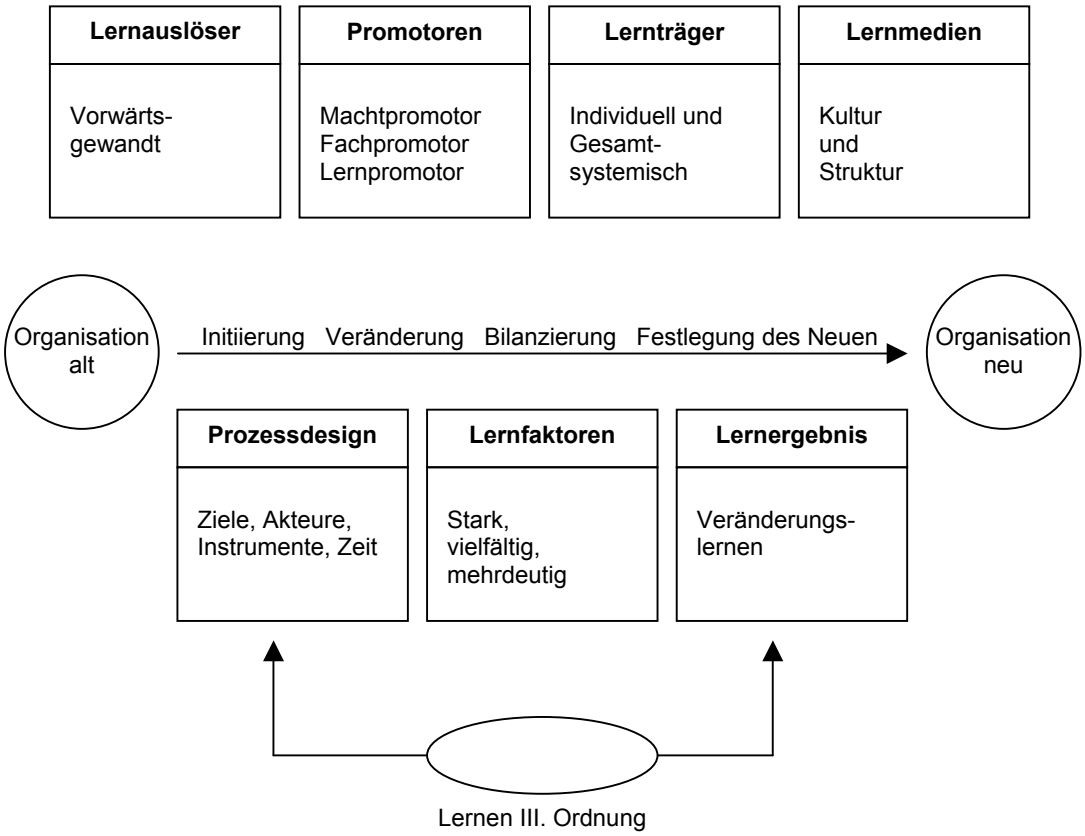

Abbildung 13: Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel

Die auf das Lernen bezogenen Komponenten – *Lernauslöser, Lernträger, Lernmedien, Lernfaktoren und Lernergebnis* - wurden aus dem Integrationsmodell übernommen. Als notwendige Ergänzungen zur Schließung der identifizierten Lücken des Integrationsmodells kamen hinzu – *Promotoren, Prozessdesign, Prozessphasen und Prozessfeedback*, das Lernen III. Ordnung[422] auslöst.

Durch diese Ergänzungen werden die Einflüsse von Planung, veränderungsbezogenen Funktionen der Akteure und kontinuierlicher Kommunikation zum Veränderungsprozess als zentrale Komponenten in das Modell integriert. Die empirischen Daten lassen sich

[422] Lernen III. Ordnung ist die Fähigkeit einer Organisation, das eigene Lernverhalten zu reflektieren, Rückschlüsse zu ziehen und das eigene Lernverhalten zu optimieren. Vgl. Argyris, 1997.

dahingehend interpretieren, dass die Berücksichtigung dieser Komponenten positiven Einfluss auf das durch Lernen angestrebte Ergebnis hat. Der endgültige empirische Beweis für das vorgestellte Modell ist allerdings erst noch zu erbringen, da in keiner der untersuchten Firmen alle Komponenten des Modells zeitgleich in einem geplanten Prozess zur Anwendung kamen. Vielmehr basiert das Modell auf Annahmen, die aus der Analyse der bestehenden Literatur zu organisationalem Lernen und zu Veränderungsmanagement so wie der Auswertung der empirischen Daten der vorliegenden Dissertation abgeleitet worden sind.

Das *Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel* ist deshalb auch nicht zwangsläufig auf betriebliche Konversion beschränkt. Die Modellkomponenten lassen sich auf andere deutsche Wirtschaftsunternehmen, wahrscheinlich sogar auf Institutionen des öffentlichen Rechts, übertragen.

Mit diesem Modell wird die Forschung zu organisationalen Lernprozessen um eine wichtige Komponente erweitert, wie die Analyse der bestehenden Literatur (siehe Grundlagenkapitel) zeigt. Modelle, die das durch organisationale Lernaktivitäten angestrebte Ergebnis in den Fokus der Betrachtung stellen, gibt es in der vorgelegten Form nicht. Ergänzend zu den Erkenntnissen um das Lernverhalten von Organisationen, können mittels des hier vorgestellten Modells Aussagen über die Gestaltung von zielorientierten Lernprozessen getroffen werden. Damit trägt die Forschung zu organisationalem Lernen einen weiteren Baustein zur Lösung von praktischen Managementproblemen bei. Während das empirisch geprüfte *Modell zu organisationalem Veränderungslernen* die Aussage zulässt, **dass** eine Organisation Prozesse des Veränderungslernens vollziehen kann, ist es mit dem obenstehenden *Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel* möglich, Aussagen darüber zu treffen, **wie** eine Organisation lernen kann, um einen fundamentalen Unternehmenswandel zu vollziehen.

Im folgenden Kapitel 6 werden die einzelnen ergänzten Komponenten des *Modells zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel ausführlich* erläutert. Da sie vor allen Dingen für den Praxistransfer bedeutsam sind, hat die folgende Darstellung einen höheren Konkretisierungsgrad, als dies in den vorangegangen Kapiteln der Fall war. Das in Kapitel 6 vorgestellte Prozessdesign stellt ein Beispiel dar, wie der Praxistransfer des von mir entwickelten *Modells zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel* erfolgen könnte.

6 IMPLIKATIONEN FÜR DIE MANAGEMENTPRAXIS

Im folgenden Kapitel fasse ich die gewonnenen Erkenntnisse dieser Untersuchung zu praxisorientierten Empfehlungen zusammen. Mein Ziel ist es, die wichtigsten Komponenten zur Gestaltung organisationaler Veränderungsprozesse so zu beschreiben, dass ein Praktiker sie für sich nutzen kann. Nach Abschluss der empirischen Untersuchung ist deutlich geworden, dass der Erfolg organisationaler Lern- und Veränderungsprozesse von drei Faktoren wesentlich beeinflusst wird, die im *allgemeinen Integrationsmodell von Klimecki et. al.* nicht aufgegriffen werden und deshalb an dieser Stelle vertieft werden:

- Von der systematischen Planung und prozessorientierten Gestaltung des Lernens;
- von der gezielten Auswahl und Beauftragung der Lernträger;
- von der konstruktiven Unterstützung des Prozesses durch die Führungskräfte der lernenden Organisation und die übrigen Akteure.

Der **erste Teil** dieses Kapitels bezieht sich auf die Vermittlung von Veränderungsideen durch Führungskräfte. Die Literaturanalyse und die Aussagen der Interviewten weisen darauf hin, dass die Vision oder die Idee zur Veränderung wichtig ist, denn ohne sie können die Haltekräfte einer Organisation nicht überwunden werden.

Im Anschluss an den möglichen Umgang mit Visionen in Veränderungsprozessen entwerfe ich ein Design für einen Veränderungsprozess, der in der Hauptsache durch organisationales Lernen getragen wird. Als Beispiel dient ein Prozess betrieblicher Konversion, weil damit gleichzeitig eine weitere Aufgabe dieses Dissertationsprojektes bearbeitet wird: die Entwicklung von Empfehlungen für Konversionsprozesse.

Das **dritte wichtige Element** sind die am Veränderungsprozess beteiligten Akteure. In der Rolle interner Promotoren, als Lernende und als externe Ratgeber für die Organisation können sie wertvolle Impulse zu den organisationalen Veränderungsprozessen beitragen. In dem Abschnitt gehe ich auf ausgewählte Verhaltensaspekte dieser Akteure ein, die sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beobachten ließen, nicht jedoch das gesamte Verhaltensrepertoire von Personen abdecken. Diese notwendige Begrenzung dient der Fokussierung des vorliegenden Dissertationsprojektes.

6.1 INITIIERUNG

Die Initiierung von Veränderung ist eine große Herausforderung für das Management von Unternehmen. Keines der untersuchten Unternehmen hat meiner Ansicht nach für diesen bedeutsamen ersten Schritt eine befriedigende Lösung gefunden und vermutlich deshalb auch nicht genug Menschen für den Veränderungsprozess aktivieren können.

Ähnlich wie bei einer Begegnung zwischen zwei Unbekannten auf der Strasse entscheiden die ersten Sekunden darüber, ob der Verlauf des nachfolgenden Gesprächs unter positiven oder negativen Vorzeichen stattfindet. Der erste Eindruck ist entscheidend. Gleiches gilt für den Auftakt eines Veränderungsprozesses. Gelingt es den Prozessverantwortlichen, Interesse und Offenheit zu wecken? Lassen sich die Mitarbeiter vertrauensvoll auf den Prozess ein oder sind sie ängstlich, misstrauisch und verweigern sich? Wird der Sinn und Nutzen der Veränderung für alle Betroffenen deutlich? Von der Initiierung des Prozessauftakts hängt es entscheidend ab, ob sich Organisationsmitglieder zu Gunsten der Veränderung engagieren oder sich verweigern und damit den Erfolg der Aktivitäten in Frage stellen.

Die Hinweise, die in den Interviews gegeben wurden, deuten darauf hin, dass viele Organisationsmitglieder nicht wussten, worum es sich bei betrieblicher Konversion handelte und welche Aufgaben sie im Einzelnen hatten, um den Veränderungsprozess ihres Unternehmens zu unterstützen.

In Einzelgesprächen wiesen Befragte darauf hin, dass ein Konversionsprozess zu kompliziert ist, um ihn zu verstehen. Man kann nicht darüber sprechen. Man kann sich nicht darüber austauschen, in welchem Stadium er sich befindet. Das hatte aus Sicht der Gesprächspartner zur Folge, dass sich nur wenige „Eingeweihte“ im Besitz von Informationen befanden und Schlussfolgerungen für sinnvolles Handeln ziehen konnten. Den Übrigen, den Uninformierten, blieb nur die Verunsicherung.

Verunsicherung von Organisationsmitgliedern hat Einfluss auf den Erfolg von Veränderungsprozessen. Noch kann nicht genau festgelegt werden, ab welchem Grad von Verunsicherung problemverdrängendes Verhalten durch problemverarbeitendes Verhalten ersetzt wird. *Schein*[423] geht in seinen neuesten Arbeiten sogar davon aus, dass erst Überlebensangst erzeugt werden muss, um tief greifenden Wandel auszulösen, während *Gmür*[424] die These vertritt, dass ein zu hoher Grad von Verunsicherung zu kognitiven Fehlleistungen bei Lernprozessen führt, die weitere Verunsicherung zur Folge haben, woraufhin ein negativer Kreislauf entsteht. Die für diese Arbeit interviewten Organisationsmitglieder klagten durchgängig über zu wenig Information und leiteten daraus ihre Unsicherheit hinsichtlich der Veränderungsprozesse in ihrem Unternehmen ab.

---

[423] Schein, 2002, S. 77.

[424] Gmür, 1996, S. 320.

Im Gegensatz dazu stehen die Aussagen der interviewten Führungskräfte der untersuchten Unternehmen, dass die Informationen zu den Veränderungsprozessen ausreichend gewesen seien und nur nicht verstanden worden wären.

Daraus ziehe ich den Schluss, dass die zur Verfügung gestellten Informationen von den Adressaten nicht rezipiert werden konnten. Möglicherweise war das Abstraktionsniveau zu hoch und die Informationen zu allgemein, als dass sie zielgerichtetes Handeln ausgelöst hätten. Die Mitarbeiter konnten keinen Transfer zu ihrem eigenen Arbeitsumfeld herstellen. Es scheint notwendig zu sein, dass Organisationsmitglieder handlungsrelevante Informationen bekommen, die sie auf ihre eigene Arbeitswelt übertragen können. Dadurch gewinnen sie ein ausreichendes Maß an Sicherheit, das ihre Handlungsfähigkeit im Prozess erhöht.

Veränderungsprozesse sind mehrdimensional, sie umfassen die Dimensionen: *Zeit, Aktion, Akteure, Ressourcen und Rahmenbedingungen*. Zu Beginn komplexer Prozesse fundamentaler Veränderung können vor dem Hintergrund eines systemischen Verständnisses von Organisationen keine eindeutigen Aussagen zum Verlauf des Prozesses gemacht werden. Gleichzeitig scheint es aber ein tiefes Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle bei den Organisationsmitglieder zu geben. Dieses Dilemma lässt sich lösen, in dem man sich eines Bildes[425] oder einer Geschichte bedient, um in den Dialog mit den Beteiligten zu treten und deren Grundbedürfnisse nach Sicherheit und einem gewissen Maß an Kontrolle befriedigt.

6.1.1 METAPHERNARBEIT

Dieses Bild, diese Geschichte oder Metapher steht idealerweise am Anfang eines Veränderungsprozesses. Aus der Metapher lassen sich im Verlauf des Prozesses verschiedene Kommunikationselemente ableiten, so dass sich auch schwierigste Zusammenhänge betrieblicher Veränderungsprozesse mit Beteiligten aller Unternehmensebenen diskutieren und erarbeiten lassen. Mit einer Metapher können die Lernpromotoren[426] eine symbolische Einladung zur Beteiligung am Veränderungsprozess aussprechen, die die übrigen Organisationsmitglieder annehmen oder auch nicht. Je mehr Menschen sich einladen lassen, desto weniger Reibungsverluste werden im Verlauf des Prozesses auftreten. *Watzlawick* schreibt dazu:

> Das *Erzählen von Geschichten* jedoch ist eine uralte Technik der Beeinflussung, des Wandels. Geschichten, vor allem witzige oder weise, können ja nicht nur Interesse, sondern auch Identifizierung erwecken. Und da sie immer von anderen Menschen, Zeiten und Umständen handeln, bleibt

[425] Visionen sind in diesem Zusammenhang ebenfalls hilfreich, aber nicht ausreichend, weil sie in der Regel das angestrebte Ziel beschreiben, nicht jedoch den einzuschlagenden Weg. Metapherarbeit und Visionen sind strikt voneinander zu trennen, wenn sie nicht an Wirksamkeit einbüßen sollen.

[426] Auf die Rolle und Aufgaben von Lernpromotoren wird im dritten Abschnitt dieses Kapitels näher eingegangen. Lernpromotoren entwickeln und begleiten organisationale Lernprozesse und sind in diesem Zusammenhang für die Prozesskommunikation verantwortlich.

> es dem Zuhörer überlassen, wie viel von der Geschichte er auf sich selbst beziehen will. Er identifiziert sich sozusagen à distance, d.h. scheinbar unverbindlich und mit geringster Widerstandsbesetzung.[427]

Während das Arbeiten mit Metaphern zunächst im Bereich der Therapie eine Rolle spielte - *Erickson*[428] arbeitete schon in den fünfziger Jahren verstärkt mit Metaphern- findet die Technik des Geschichtenerzählens[429] in den letzten Jahren auch Eingang in das Veränderungsmanagement.[430]

Bei der eigentlichen Arbeit mit Metaphern können grob zwei Vorgehensweisen, abhängig vom verfolgten Ziel, unterschieden werden. *Erickson* bot seinen Klienten Geschichten und Metaphern an, die er selbst entwarf und erzählte. Der Klient konnte sich die Geschichte anhören und im positiven Fall Rückschlüsse auf sein eigenes Anliegen ziehen, die möglicherweise zu einer Verhaltensänderung führte. Dies ist das Lernen *à distance*, wie es eingangs von *Watzlawick* skizziert wurde. Die Position des Metaphererzählers ist in diesem Augenblick „allwissend“ aber nicht „allmächtig“, weil dieser sich die Situation des Klienten vorstellt und eine indirekte Hilfe anbietet. Gleichzeitig bleibt die Autonomie des Klienten unangetastet, er entscheidet eigenständig, ob er Schlussfolgerung ziehen möchte oder nicht.

Der andere Weg wird von *Frenzel*[431] beschrieben. Hier erzählen die Klienten Geschichten und Metaphern, die ausgewertet werden, so dass man Rückschlüsse auf die Kultur und den Zustand von Organisationen ziehen kann. Das Ersterzählen durch den Klienten ist wichtig, um nicht die „allwissende“ Sicht an den Anfang der Arbeit zu stellen und zu riskieren, durch eigene Annahmen bestimmte Hinweise des Systems zu übersehen.[432] Erst nach der Analysephase bedienen sich die „Storyteller“ des Erzählens von Geschichten, um gemeinsam mit den Klienten Veränderungsschritte zu entwickeln und zu kommunizieren.

Im Verlauf der Bearbeitung des Themas *Organisationales Lernen zur Unterstützung von tiefgreifendem Wandel* wurde mir immer deutlicher, dass die meisten Konzepte dadurch eine Einschränkung erfahren, dass sie das Thema *organisationales Lernen* und *organisationale Veränderungsprozesse* für Praktiker zu abstrakt darstellen. Die

---

[427] Watzlawick, 1994, S.84.

[428] Vgl. Rossi, 2001; Erickson/Rosen, 2000; Lankton/Lankton, 2000; O´Connor/Seymour, 1997, S. 190 f.

[429] Johnson, 2001, veröffentliche mit der „Mäusestrategie für Manager“ eine Metapher, die sich auf erfolgreiches Handeln in Veränderungsprozessen bezieht. Er erzählt eine kleine Geschichte, deren Quintessenz darin besteht, dass man sich auch in guten Zeiten nicht auf die faule Haut legen darf, weil man sonst seine Fähigkeit zur Veränderung und Umorientierung verliert.

[430] Vgl. Frenzel/Müller/Sottong, 2000, S. 37 f.

[431] Vgl. Ebd.

[432] Vgl. dazu auch die Arbeiten von Scott-Morgan, 1995, zu den „heimlichen Spielregeln“ in Organisation. Scott-Morgan geht davon aus, dass neben den offiziell kommunizierten Werten und Normen in Organisationen „heimliche“, nicht offen benannte Regeln existieren, die das Handeln der Organisationsmitglieder beeinflussen. Er vertritt die These, dass tiefgreifende Änderungen in Organisationen daran scheitern, wenn sie den „heimlichen“ Spielregeln zuwider laufen, und empfiehlt eine Analyse derselben, indem Organisationsmitglieder über ihre Organisation erzählen. Diese Erzählungen sollen Hinweise auf die „heimlichen“ Spielregeln enthalten. Frenzel et. al. greifen diese These auf, ohne einen expliziten Bezug zu Scott-Morgan im Text herzustellen.

Erklärungen helfen den Betroffenen nicht dabei, sich ein Bild von einem organisationalen Lern- und Veränderungsprozess zu machen, und es sinnvoll zu kommunizieren. Doch gerade dies scheint mir eine notwendige Voraussetzung dafür zu sein, dass Menschen sich für eine Sache (einen Prozess, eine Veränderung) entscheiden und engagieren.

Lernprozesse ebenso wie Veränderungsprozesse vollziehen sich nicht linear, das ist trivial vor dem Hintergrund von systemischem Organisationsverständnis. Gleichzeitig deuten die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit an, dass organisationale Akteure in Veränderungsprozessen, zumindest in den untersuchten Unternehmen, genau das Gegenteil bewusst oder unbewusst annehmen. Und diese Annahme scheint ihr Verhalten in Veränderungsprozessen zu prägen. Auch wenn man von einem Unternehmen als einem System denkt, schließt es nicht aus, dass geplante Schritte den Lernerfolg der Organisationen erhöhen, beispielsweise durch die Festlegung von Zielen, Meilensteinen, Ressourcen und der Vereinbarung von Kontrakten zwischen den Akteuren. Aber letztlich werden die organisationalen Lern- und Veränderungsprozesse durch das Gesamtsystem und durch Individuen geprägt, die ihrerseits unterschiedliche Wahrnehmungen[433] und Vorstellungen von Veränderungsgeschwindigkeit, von Prioritäten, von der Wirksamkeit ergriffener Maßnahmen und von Sicherheit[434] haben. Es muss also eine Kluft geschlossen werden zwischen dem Wunsch nach Kontrolle durch Planung und dem nicht vorhersagbaren Verhalten von komplexen Systemen. Dazu eignen sich meiner Ansicht nach Geschichten, Metaphern und Bilder in der Arbeit mit Menschen, die Veränderungsprozesse gestalten.

In der folgenden Tabelle sind die unterschiedlichen Vorgehensweisen und intendierten Wirkungen von Geschichten und Metaphern systematisch dargestellt, um eine Einordnung der von mir entwickelten „Siedlertreck-Metapher“ zu ermöglichen.

---

[433] Vgl. Geißlinger, 1992.

[434] Vgl. dazu die Ausführungen von Eric Berne und Claude Steiner zu menschlichen Grundbedürfnissen hinsichtlich Struktur, Stimuli und Zuwendung.

	Instrument	Einsatz	Verfolgte Wirkung
Beispiel 1	Metaphern und Geschichten von Erickson und Johson	Geschichte oder Metapher wird dem Klienten erzählt	Klient erkennt die „Moral“ und zieht Schlussfolgerungen für die eigenen Situation
Beispiel 2	Analysen und Geschichten von Frenzel/Müller/Sottong	Klienten erzählen ihre Geschichten (I) oder bekommen Geschichten erzählt (II).	(I): Erzählungen geben Beratern Hinweise auf das Klientensystem. (II): Geschichten bieten Veränderungslösungen an, in der Sprache des Systems.
Beispiel 3	„Siedlertreck“ Metapher der Autorin	Lernpromotor entwickelt eigene Geschichten, indem er sich der Siedler-Treck-Metapher bedient.	Durch die einfachen Bilder und die vertrauten Stereotypen der Metapher werden Prozesse besprechbar. Abbau von Verunsicherung bei den Akteuren. Verbesserung der Prozess-kommunikation.

Tabelle 32: Intendierte Wirkung von Metaphernarbeit

Vor diesem Hintergrund gehört das Interpretieren von Geschichten und die Entwicklung von passenden Veränderungsmetaphern zu den wichtigen Fähigkeiten eines Lernpromotors.

Sie erlauben die Planung eines Prozesses, die sich der Realität anpasst. Um mit einer Metapher zu sprechen: Die Planung ist eine Landkarte, die Realität das eigentliche Erleben, wenn man den Landstrich durchquert, der auf der Karte abgebildet ist. Ist der Fluss über die Ufer getreten, dann muss ich eine Lösung finden, um den Weg fortsetzen zu können. Ich kann nicht auf die Karte verweisen, auf der dieser Fluss als problemlose kleine blaue Linie eingezeichnet ist. Dennoch bietet eine Karte den Beteiligten im Verlauf der Prozesse ein gewisses Maß an Sicherheit, das sie vielleicht dazu bringt, sich dem Veränderungsprozess aktiv anzuschließen.

> Die Kunst des Kartenmachers ist indessen durchaus nicht bloßer Zeitvertreib. Im Laufe der Jahre habe ich das Schöne an Navigationslinien und Windrosen schätzen gelernt, die sich auf unseren Karten befinden. Sie sind eine Freude für jeden Navigator auf hoher See, Linien, an denen sich jeder Seemann orientiert, der seinen Kurs nach einem der Striche auf seinem Kompass verfolgt. Sein Blick ist stets auf den Punkt gerichtet, an dem diese Linien aufeinandertreffen. Sie leiten ihn. Kein Seefahrer gelangt jemals über einen Punkt hinaus, von dem es keine Rückkehr gäbe. Die Navigationslinien bilden das verlässlichste Band zu seiner eigenen Vergangenheit, ja zu allem, was ihn eigentlich ausmacht. Sie halten ihn in

> Berührung mit dem , was er an Wissen mitbringt, mit seiner vertrauten Welt.[435]

Ein Haupthindernis für die erfolgreiche Umsetzung von organisationalen Lern- und Veränderungsprozessen ist die mangelhafte Kommunikation über dieselben. Es hat sich herausgestellt, dass dieser Mangel nicht ursächlich im „Nichtwollen" der Akteure zu sehen war, sondern dabei mehrere Faktoren eine Rolle spielten:

- Organisationale Veränderungsprozesse wurden nicht als ein Projekt geplant und begleitet, so dass die einzelnen Schritte nicht im Vorfeld benannt werden konnten und ihre Wirkung auf das Gesamtsystem nicht beobachtet wurde.[436]
- Organisationale Lernprozesse wurden in die Zuständigkeit von Personalabteilungen oder in die Hände Einzelner gelegt, sind aber auf Aushandlungsprozesse der Gesamtorganisation angewiesen.[437]
- Organisationale Veränderungsprozesse und die Organisation von Lernaktivitäten wurden nicht als Aufgabe von Führungskräften definiert, so dass wichtige Entscheidungsträger in der Organisation nicht in persona für den Prozess eintraten.
- Organisationale Veränderungsprozesse wurden nicht verstanden, das Wissen darüber war gering.

Um über komplexe Prozesse zu sprechen, deren Verlauf man im Detail nicht kennt, ist es nützlich Metaphern und Karten zu kreieren, die es den Beteiligten erlauben, über ihre Gefühle zu reden, sich über ihre eigene Rolle bewusst zu werden, Aufgaben zu verteilen, den Prozess mitzuverfolgen und gemeinsam die weitere Vorgehensweise festzulegen.

Zur Verdeutlichung habe ich eine Metapher für die untersuchten Prozesse betrieblicher Konversion entwickelt. Wie oben schon beschrieben wähle ich hier die Vorgehensweise, die nicht auf eine Analyse der Wahrnehmungen der Akteure abzielt, indem ich sie ihre Geschichten erzählen lasse, sondern biete ihnen eine Metapher an. Diese Metapher ist auf organisationale Veränderungsprozesse allgemein übertragbar, sie kann zukünftigen Lernpromotoren als Baukasten zur Gestaltung der eigenen Kommunikation dienen. Die im folgenden dargestellte Metapher ist allgemein gehalten, um Lernpromotoren ein gutes Werkzeug in die Hände zu geben, das sie jeweils auf ihre Situation anpassen können, wenn keine Ressourcen für die Entwicklung einer eigenen Metapher im Sinne von *Frenzel et. al.* zur Verfügung stehen.

Die Metapher ist relativ komplex angelegt, sie bietet die Dimensionen Raum (man bewegt sich von einem Ort zum anderen), Zeit (es gibt einen Beginn, einen Verlauf und ein Ende), Ressourcen (Wasser, Lebensmittel, Planwagen) Einzelcharaktere (Charakter, Aufgaben,

---

[435] Cowan, 1998, S. 24.

[436] Beispielsweise dahingehend, dass die Ziele nicht mit den „heimlichen Spielregeln" der Organisation abgeglichen wurden.

[437] Vgl. Nonaka/Takeuchi, 1998.

Rolle in der Gruppe, Bedürfnisse, Emotionen) und das Zusammenspiel von Akteuren in der Gruppe. Auf diese Weise habe ich die wesentlichsten Faktoren eines Veränderungsprozesses abgedeckt, so dass sie im wahrsten Sinne des Wortes vorstellbar und besprechbar werden.

Die *Siedlerteck-Metapher* orientiert sich an den Filmen, die es über die Siedlertrecks in Amerika gibt, sie ist kein historisches Abbild dieser Trecks. Der Vorteil Filme als Vorlage zu verwenden, liegt darin, dass sie mit Stereotypen arbeiten, die viele Menschen kennen. Filme selbst sind Geschichten, die die nötige Distanz zur Realität erzeugen, um das Lernen *à distance* zu erzeugen, dem von mir in diesem Zusammenhang verfolgten Ziel von Metapherarbeit in Veränderungsprozessen.

6.1.1.1 LET´S GO WEST!!! JIHAAA !!!

Um nach Kalifornien zu kommen, brauchen wir eine Vision von Kalifornien, gute Landkarten, erfahrene Scouts, Treckführer und eine gute Ausrüstung, sonst kommen wir niemals an! Aber vor allen Dingen brauchen wir Mut und den Glauben daran, dass wir es gemeinsam schaffen!

Nun werde ich meine „Siedlertreck"-Metapher vorstellen, die dazu geeignet ist, organisationale Veränderungsprozesse leichter verständlich und diskutierbar zu machen.

Jeder kennt die Filme, in denen Menschen nach Kalifornien aufbrechen, weil ihre alte Heimat ihnen nichts mehr bietet, sie nicht mehr ernährt, keine Entwicklungschance darstellt. Um diese Schicksalsgemeinschaften geht es in der von mir entwickelten Metapher.

Als erstes stellt sich die Frage: Was genau bewegt diese Menschen, ihre Heimat zu verlassen?

- Einige haben die Vision von einem besseren Leben oder sie sehnen sich einfach nach Abwechslung (Lernauslöser Idee/Wirklichkeit),
- es gibt andere, deren Not so groß geworden ist, dass sie ihre Existenz bedroht sehen (Lernauslöser Differenz Erwartung/Ergebnis),
- es gibt die jungen Rebellen, die sich gegen die Strukturen der Ostküste auflehnen, eigene Vorstellungen entwickeln und die in Kalifornien einen freien Staat schaffen wollen (Differenz Vorstellungen A/B),
- und es gibt schließlich welche, die aufbrechen, weil sie von anderen gehört haben, dass der Westen viel zu bieten hat (Differenz eigenes/fremdes Wissen).

So unterschiedlich das Motiv für ihren Aufbruch in den Westen ist, so unterschiedlich sind auch diese Menschen. Und ihre Motive beeinflussen ihr Handeln während des Trecks in den „goldenen Westen".

6.1.1.2 WER GEHÖRT ZUR SCHICKSALSGEMEINSCHAFT UNSERES SIEDLERTRECKS?

Da ist das **junge verliebte Paar** (Führungsnachwuchskräfte), das im Osten keine Chance hat, weil es nicht aus einer alten, einflussreichen Familie stammt. Beide haben aber Kraft, sind jung, intelligent und gutaussehend. Sie suchen ein Land, das vorurteilslos ist und in dem sie sich ihren Platz kraft ihrer positiven Eigenschaften erobern können.

Dann gibt es eine Reihe von **Familien** (der durchschnittliche Mitarbeiter), die einfach mitziehen, weil sie es im Osten nicht mehr aushalten und weil sie Angst davor haben, alleine zurück zu bleiben und unterzugehen. Sie haben eigentlich keine andere Wahl. Sie haben Ideen zu dem Treck, bleiben aber damit eher im Hintergrund. Nicht zuletzt auch deshalb, weil sie nicht gefragt werden. Das eine Übel kennen sie schon, warum sollte es woanders schlimmer werden. Sie führen ihre gesamte Habe mit sich. Wird der Treck kein Erfolg, so sind sie ruiniert. Ohne einen Anführer hätten sie bei allem Übel diesen Schritt nicht gewagt, das Risiko wäre ihnen zu groß gewesen, schließlich müssen sie an ihre Familie denken.

Dann gibt es den erfahrenen **Treckführer** (der externe Berater), der schon Hunderte von Siedlern sicher nach Kalifornien gebracht hat. Er lebt weder hier noch dort, gehört auch nicht zu den Siedlern, sondern wird sie nach getaner Arbeit wieder verlassen.

Der Treckführer ist angeheuert, ist aber eher neutral und nicht die entscheidende Person in dem Unternehmen. Die entscheidende Person ist der eigentliche Führer der Siedlergemeinschaft, meistens ein **Gutsbesitzer** (Geschäftsführung und Vorstand), der den Treck zum Teil aus seinem Privatvermögen mit finanziert. Er verspricht sich eine spannende Herausforderung und eine Gewinn bringende Investition.

Natürlich fehlen nicht die **zwielichtigen Typen** (Menschen in allen Bereichen von Organisationen), deren Motive vollkommen unklar sind, die aber keine Gelegenheit auslassen, um Zwietracht und Zweifel zu säen. Jede Panne nutzen sie, um den nahen Untergang zu beschwören und die Ängstlichen noch ängstlicher zu machen. Konstruktive Vorschläge machen sie aus Prinzip nicht, und da sie keine Vorschläge machen, machen sie auch keine Fehler. So sind sie schwer angreifbar, denn ihre Kritik verstecken sie hinter der Sorge um das Wohl aller. Durch diese Konstruktion sind sie ziemlich einflussreich. Vielleicht ist es das, was ihnen Befriedigung verschafft.

Und es gibt vielleicht den **Verräter**, der von anderen Siedlern oder Indianern angeheuert worden ist, um diesen Treck ins Verderben zu führen, damit die Konkurrenz um das Siedlungsland in Kalifornien nicht zu groß wird.

Es gibt manchmal auch einen **indianischen Mischling** (wissenschaftliche Begleitung), der sich als Spurensucher betätigen soll. Er kennt die Gegend, kann mehrere Eingeborenendialekte und hat die Aufgabe die besten Wege auszukundschaften und vor Gefahren zu warnen. Eben weil er Mischling ist, ist sein Einfluss nicht sehr groß.

Es gibt **Revolverhelden** (gestandene Führungskräfte), die zwar noch nie einen Treck begleitet haben, aber trotzdem überall mitreden, die gegen den Treckführer und den

Gutsbesitzer permanentes Misstrauen hegen, oft Neues und Ungewisses mit Verrat verwechseln, und ihren Colt lieber einmal zu schnell ziehen als gar nicht. Sie sind wichtig für den Treck, weil sie „cool“ sind und besonders gut schießen können, aber sie sorgen für eine Menge aufregender Begegnungen. Nicht zuletzt auch deshalb, weil sie lieber an der Ostküste geblieben wären, wo sie es gut hatten und schon von einem ruhigen Ende ihrer Karriere träumten. Aber sie sind dem Gutsbesitzer vertraglich verpflichtet, also müssen sie mit.

Eine wichtige Rolle spielt auch der **Priester** (meist der Betriebsrat), der sich permanent um das Wohl der Siedler sorgt und der als Vermittler zwischen ihnen und dem Gutsbesitzer auftritt. Dieser Treck ist für ihn neu, und er hat viele Bedenken, die er auch regelmäßig anmeldet. So lange er das Gefühl hat, den Siedlern geschieht nichts schlimmes, ist er bereit, abzuwarten. Aber bei der kleinsten Krise neigt er dazu, eine Wagenburg bauen zu lassen, oder will sofort umkehren.

Wenn wir uns einzelne Organisationen anschauen, dann werden wir noch eine Reihe von Siedlern mit besonderen Rollen entdecken und beschreiben können. Das will ich aber an dieser Stelle nicht tun, denn die Metapher wird schon deutlich genug. Der Reiz an der Arbeit mit dieser Metapher wird die gemeinsame Rollenbeschreibung mit Akteuren in Unternehmen sein.

6.1.1.3 DER TRECK MACHT SICH BEREIT !

Doch nun zur Situation. Die Siedler wissen nicht genau, worauf sie sich einlassen. Die meisten von ihnen haben Kalifornien noch nie gesehen. Sie kennen auch den Weg nicht, den sie beschreiten müssen. Sie sind auf die Hilfe des Treckführers und des Indianermischlings angewiesen. Sie haben viel zu verlieren. Der Weg wird sie Kraft kosten, vielleicht ihr Hab und Gut. Das ist eine Situation, die Angst auslöst und Unsicherheit. Zwei Gefühle, die nicht gerade dazu beitragen, dass Menschen einen kühlen Kopf bewahren.

Die Abhängigkeit von dem Gutsbesitzer ist groß, die Siedler sind auf seine Informationen angewiesen. Wie vermittelt er diese? Kooperiert er mit dem Treckführer? Erzählt er jeden Morgen, was im Verlauf des Tages auf sie zukommt? Hat er ihnen Wegstrecken und Meilensteine benannt, so dass sie Orientierungsmarken haben? Hüllt er sich in Schweigen, so dass die Siedler weder planen noch aktiv etwas zum Gelingen der Reise beitragen können?

Was würde diesen Menschen Sicherheit geben? Eine Karte![438] In dem sie sich an einer Karte orientieren könnten, wäre es leichter für sie einzuschätzen, wie weit es noch ist, welche Streckenabschnitte vor ihnen liegen, welche alternativen Wege (durch den Fluss oder über den Berg) zu wählen sind. Mit der Karte müsste der Gutsbesitzer weniger

[438] Vgl. Senge, 2000, S. 13 ff.

erzählen, alle hätten eine konkretere Vorstellung von der Reise, die Siedler könnten auch selbstständiger sein, indem sie ihre Kräfte einteilen, vorausschauend Vorräte anlegen etc.

In den meisten Filmen kommt es früher oder später zu einer Revolte, die Siedler wollen sich nicht mehr auf ihren Gutsbesitzer und den Treckführer verlassen. Anlass sind meist irgendwelche unvorhergesehenen Ereignisse (Indianerüberfälle, Schlangenbisse, Unwetter). Die Ereignisse sind zwar unvorhergesehen, weil man nicht sagen konnte, wann sie eintreten, aber keineswegs unwahrscheinlich. Im Gegenteil, sie gehören zu den üblichen Risiken einer solchen Reise.

Die positive Auflösung dieser Konflikte besteht zumeist darin, dass der Gutsbesitzer alle Informationen preisgibt und die gesamte Gruppe ab sofort gemeinsam berät, wie es weitergehen soll.

Es wird schon deutlich, dass die Analogie zu organisationalen Lernprozessen leicht ist. Auch hier macht sich eine zusammen gewürfelte Gemeinschaft auf eine Reise, die die meisten nur aus Not antreten und deren Verlauf und Ziel noch nicht präzise beschrieben werden kann. Vielmehr ist die Situation durch eine Reihe von Unwägbarkeiten gekennzeichnet. Damit sich aber alle Beteiligten so weit wie möglich mit ihren Fähigkeiten einbringen können, muss eine gemeinsame Vorstellung von der Reise entwickelt werden. Das schließt noch nicht aus, dass Katastrophen über die Schicksalsgemeinschaft hereinbrechen, aber es hilft, diese besser zu bewältigen und im Gesamtzusammenhang einzuordnen.

6.1.2 KONVERSIONSPROZESSE IN GESTALT DER „SIEDLERTRECK“-METAPHER

Wie stellen sich, mit dieser Metapher beschrieben, die von mir untersuchten Prozesse betrieblicher Konversion dar?

Ein Treckführer wird gar nicht erst angeheuert. Der Führer der Schicksalsgemeinschaft, der Gutsbesitzer, weiß wo Westen ist (Kalifornien), das erkennt er am Stand der Sonne. Reiten kann er auch, damit sind die beiden wichtigsten Voraussetzungen (Kernkompetenzen) gegeben, um den Treck sicher nach Kalifornien zu führen. Da man sich noch nicht sicher ist, ob man wirklich weg will, reist der Treck zunächst einmal innerhalb des ursprünglichen Wohnorts, immer im Kreis, damit man sich nicht verliert und hält dabei Ausschau, ob nicht eine Verbesserung der Lage eintritt, die einen Zug nach Westen überflüssig macht.

Doch irgendwann wird dem Gutsbesitzer klar, dass es doch nicht besser wird. Mit reduzierten Vorräten, denn von denen hatten sie ja während ihrer Rundreise schon gelebt, macht sich der Treck auf den Weg nach Westen. Damit sich die Siedler nicht so erschrecken und auch alle mitkommen, teilt ihnen der Gutsbesitzer von dem Projekt erst mal nichts mit. Er denkt sich, dass sie es schon rechtzeitig merken werden. Da er ohnehin nicht genau weiß, wie die Sache laufen wird, plant er auch nicht groß im Voraus. Wozu Vorräte anlegen, wenn man eh nicht weiß, wie lange die Reise dauert? Aufgaben werden

auch nicht verteilt, jeder macht am besten das, was er schon immer getan hat. Dass jetzt nicht mehr bloß um die alte Stadt gezogen wird, macht keinen Unterschied, der den Siedlern mitgeteilt werden müsste.

Schon nach relativ kurzer Zeit stehen sie nun vor einem riesigen Canyon. Es dauert Wochen, bis sie ihn überwunden haben, und mit jedem Tag sinkt das Vertrauen der Siedler in den Gutsbesitzer. Einige sind schon ganz entkräftet und beschließen wieder nach Hause zu fahren (sie verhungern natürlich in der Wüste). Andere sind so besorgt, dass sie sich gar nicht mehr von der Stelle bewegen wollen. Mitten im Nichts bauen sie eine Wagenburg und legen kleine Gärten rund um diese Wagenburg an, die sie kümmerlich ernähren. Darüber wird nicht gesprochen. Stattdessen zieht der Rest des Trecks weiter.

Andere folgen dem Gutsbesitzer weiter, murren aber die ganze Zeit. Irgendwann treffen sie auf einen Indianermischling, der scheinbar den Weg kennt, aber in einem recht unverständlichen Dialekt redet. Sie folgen seinen Anweisungen manchmal, aber weil er nur ein „dreckiger Roter“ ist, folgen sie nicht immer. Das hat zur Folge, dass sie zwar nach Westen ziehen, aber in riesigen Zickzacklinien, was die Reise erheblich verlängert und sie an den Rand des totalen Zusammenbruchs bringt.

Hier hätte es geholfen, wenn zumindest eine grobe Karte[439] (ein Design für den organisationalen Veränderungsprozess) zur Verfügung gestanden hätte und die Akteure vor dem Aufbruch Rollen- und Aufgabenverteilung vorgenommen hätten. Dies würde zwar keine Katastrophen verhindern, aber die Möglichkeiten des Umgangs mit diesen kritischen Phasen wären erheblich größer gewesen.

Mit Metaphern sind diese abstrakten Phänomene zu besprechen und die gemeinsamen Vorstellungen zu visualisieren. So kann der Lernpromotor Aufschluss darüber bekommen, welche Interventionen greifen und welche hilfreich wären, um die Organisationsmitglieder in den Veränderungsprozess einzubeziehen.

[439] Zur Wirkung von Karten: „Der Traum des Kartenmachers“ von James Cowan und „Atlas der Erlebniswelten“ von Jean Klare und Louise van Swaaij.

6.2 PLANUNG UND PROZESSDESIGN

Im folgenden Kapitel werde ich Gestaltungsvorschläge für einen idealtypischen Prozess betrieblicher Konversion skizzieren, die als Anregungen für Akteure in diesem Bereich dienen. Die Vorschläge fußen auf den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung und der Analyse ausgewählter Konzepte zu organisationalem Lernen und zu organisationalen Veränderungsprozessen.

Die von mir entwickelte Grafik bildet die wesentlichen Akteure und Aktivitäten im Verlauf eines Prozesses ab, nicht jedoch konkrete Maßnahmen. Die im Einzelfall zu ergreifenden Maßnahmen hängen von der jeweiligen Zielsetzung des Unternehmens ab, es ist also nicht interessant, fiktive Aktionen abzubilden, weil sie nicht beliebig auf andere Unternehmen übertragbar sind. Der idealtypische Prozess umfasst ausschließlich die Aspekte, die ich nach Abschluss meiner Untersuchungen für notwendig halte, um betriebliche Konversion erfolgreich durchzuführen.

Anschließend gehe ich näher auf die einzelnen Punkte ein und benenne Beispiele, damit deutlich wird, was ich unter den abgebildeten Prozessfaktoren und -akteuren verstehe. Diese Erläuterungen sind mit Schritt 1 bis 12 bezeichnet, dies ist nur annähernd ein Hinweis auf ihre zeitliche Notwendigkeit im Prozessgeschehen, da einige Maßnahmen parallel stattfinden oder im Verlauf des Prozesses mehrfach wiederholt werden müssen.

Die Verhaltensebene der Akteure erläutere ich nicht, da ich diesen Aspekt ausführlich im folgenden Kapitel vertiefe. An dieser Stelle sei auf die Kapitel „förderliche und hinderliche Faktoren für organisationale Lernprozesse“ und auf die „Anleitung zum Verhindern von Lernprozessen“ verwiesen.

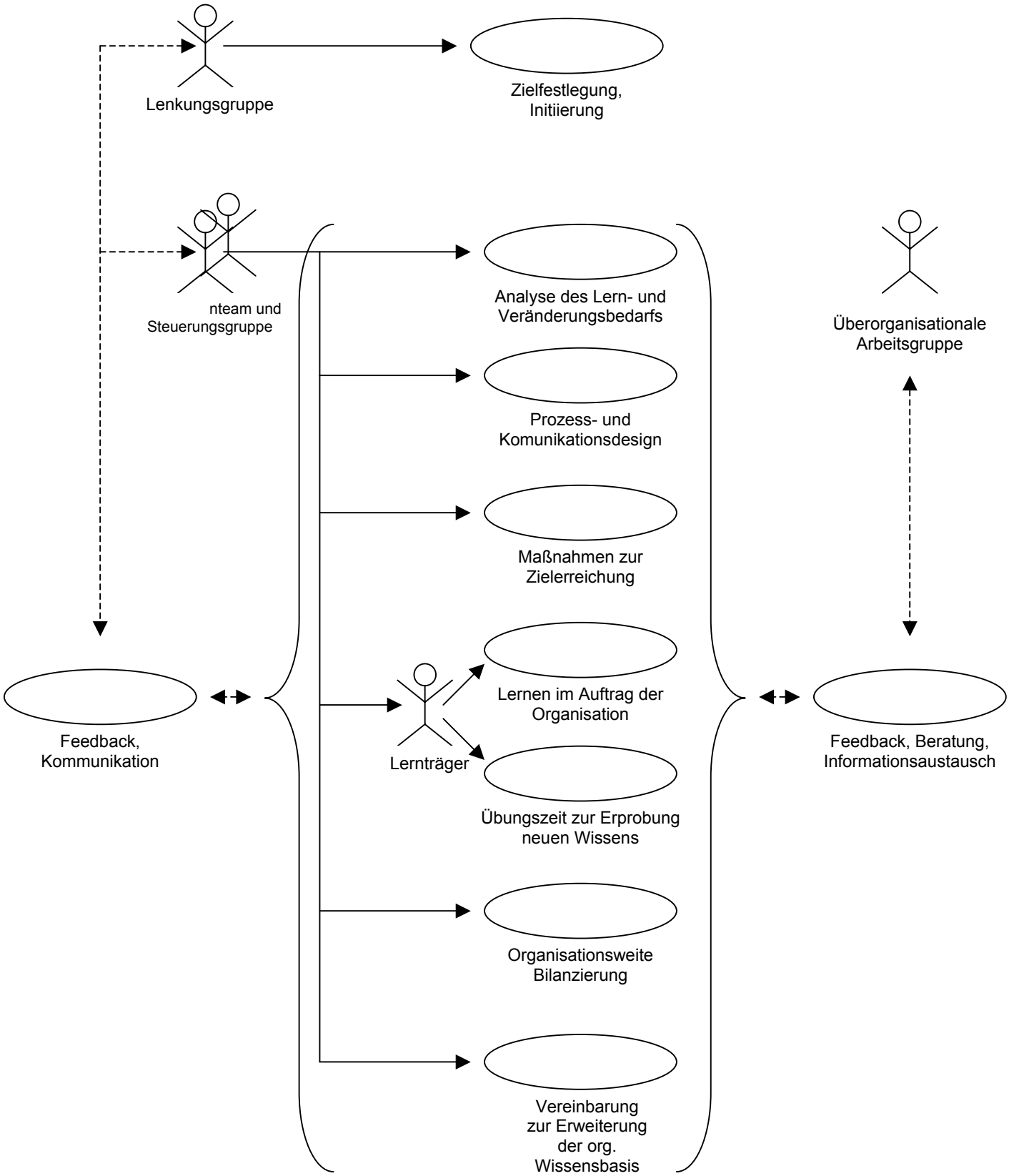

Abbildung 14: Prozessdesign für Lernprozesse zum fundamentalen Wandel.

Schritt 1: Bildung eines Lenkungsausschusses, eines Promotorenteams und einer Steuerungsgruppe für den angestrebten Veränderungsprozess

Damit der Konversionsprozess von allen Organisationsmitgliedern deutlich als eine gewünschte Maßnahme zur weitreichenden Veränderung des eigenen Unternehmens wahrgenommen wird, ist die Einrichtung dreier Gremien von Interesse, die sich in ihrer Arbeit unterstützen und ergänzen.

Der **Lenkungsausschuss** hat die Aufgabe, den Prozess auf der obersten Entscheidungsebene des Unternehmens aktiv zu unterstützen und kontinuierlich zu reflektieren. In diesem Ausschuss sind Vorstand und Geschäftsführung vertreten, evtl. auch der Vorsitzende der Personalrats. Der Lenkungsausschuss wird durch Vertreter der Steuerungsgruppe informiert und trifft wichtige Grundsatzentscheidungen für den laufenden Prozess auf Basis von Entscheidungsvorlagen, die die Steuerungsgruppe in Kooperation mit dem Promotorenteam entwickelt. Die Gestaltungsmacht dieser Gruppe ist groß genug, um auch unbeliebte Maßnahmen im Rahmen des Prozesses durchzusetzen.

In der **Steuerungsgruppe** kommen Vertreter aus den Bereichen Geschäftsführung, Betriebsrat, gehobenes und mittleres Management, Mitarbeiter und informelle Führer der Mitarbeiterschaft zusammen. Diese Personen repräsentieren das Unternehmen in seiner Gesamtheit. Die Mitglieder der Steuerungsgruppe haben „ihr Ohr am Puls“ des Unternehmens und verfügen über notwendiges Wissen hinsichtlich der Abläufe, Strukturen und Spielregeln der Organisation. Auf diese Weise entsteht eine Gruppe, die für den Prozess wertvolle Informationen einbringen kann.

Die Aufgabe der Steuerungsgruppe besteht in der Hauptsache darin, die von dem Lenkungsausschuss vorgegebenen Ziele für den Prozess in gemeinsamer Diskussion in umsetzbare Maßnahmen zu fassen, den Prozessverlauf zu reflektieren und die Prozesspromotoren sowie den Lenkungsausschuss zu beraten.

Gleichzeitig sind in dieser Gruppe Menschen versammelt, die durch Veränderungsprozesse viel zu verlieren haben. Durch ihre neue Funktion erhalten sie Gelegenheit sich aktiv mit ihren eigenen Verlustängsten auseinanderzusetzen und den Prozess durch strategische Entscheidungen so mitzugestalten, dass er ihren Bedürfnissen entspricht. Sie müssen ihre Macht nicht „hinter den Kulissen“ einsetzen.

Die Untersuchungsergebnisse machen deutlich, dass die meisten Akteure in Unternehmen weder die Ausbildung noch die Zeit haben, um neben ihrer eigentlichen Arbeit einen komplexen Veränderungsprozess zu entwickeln und umzusetzen. Diese Aufgabe ruht besser in den Händen von organisationsinternen Experten. Deshalb empfehle ich die Einsetzung eines **Promotorentrios**[440]**,** das in enger Abstimmung mit der Steuerungsgruppe

[440] Auf die Promotoren wird in Abschnitt 6.3 näher eingegangen.

die eigentliche Entwicklung und Umsetzung des Veränderungsprozesses in den Händen hält und voranbringt.

Voraussetzung zur Zusammenarbeit in und zwischen Lenkungsausschuss, Promotorenteam und Steuerungsgruppe:[441]

Rollenklärung der Gremien und der einzelnen Akteure, Festlegung von Spielregeln in Krisensituationen

Das Festlegen von Spielregeln für den Veränderungsprozess ist notwendig, um Machtspiele zwischen den Beteiligten weitestgehend auszuschließen. Mitglieder von Steuerungsgruppen haben in der Regel größere Möglichkeiten als andere Organisationsmitglieder, ihre Interessen in den Veränderungsprozess einzubringen. Dies soll aber nicht zu einem Sonderstatus führen und eine „Zweiklassengesellschaft" innerhalb der Organisation etablieren.[442] Auch tragen die Spielregeln dazu bei, dass es nicht zu machtorientierten Kämpfen von Bewahrern alter Privilegien und Anwärtern auf neue Privilegien kommt. Ideal wäre es, einen an dem Wohl der Gesamtorganisation orientierten Umgang miteinander zu erreichen.

Schritt 2: Bildung eines unternehmensübergreifenden Arbeitskreises

Sowohl *Senge* als auch *Argyris/Schön* weisen in ihren neuesten Veröffentlichungen auf den Nutzen von Arbeitskreisen hin, in denen Menschen zusammenkommen, die nicht nur zu dem sich verändernden Unternehmen gehören, sondern die Erfahrungen aus anderen Organisationen mitbringen. Ziel ist es voneinander zu lernen, Perspektivwechsel vorzunehmen und nach Lösungswegen zu suchen, die nicht immer aus dem sich verändernden System kommen. In unseren Konversionsprojekten haben wir einen solchen Kreis eingerichtet und dazu Menschen aus dem Wirtschaftsministerium, Berater, Wissenschaftler und Manager aus anderen Konversionsunternehmen eingeladen.

Ein solcher Kreis hat die Aufgabe, den Lernprozess von außen zu betrachten (Supervision), auf mögliche Fehlentwicklungen und Chancen aus organisationsexterner Sicht hinzuweisen (Coaching) und überorganisationales Expertenwissen (Beratung) zur Verfügung zu stellen.

Zusammensetzung:

Wissenschaftler, Vertreter von Ministerien und Kommunen, Berater, Vertreter anderer lernender Organisationen

---

[441] Mit der Festlegung von Rollen, Erwartungen und Spielregeln werden so früh wie möglich negative Kommunikationsmuster ausgeschlossen, wie es Senge, 1996, und Argyris/Schön, 1999, in ihren Arbeiten empfehlen.

[442] Vgl. Habelt, 1997, S. 94 ff.

Voraussetzung zur Zusammenarbeit:

Rollenklärung des Gremiums und der einzelnen Akteure, Festlegung von Spielregeln in Krisensituationen

Schritt 3: Zielfestlegung

Um konkrete Anhaltspunkte hinsichtlich der Prozessentwicklung zu haben, müssen die angestrebten Ziele festgelegt werden. Am besten durch „Zukunftswerkstätten" in den oben benannten Gremien, möglicherweise ergänzt durch Mitarbeiterworkshops, Kundenworkshops, Vorstandsklausuren und Befragungen. Als Leitfragen können gelten:

- Was von dem Alten wollen wir erhalten?
- Was wollen wir verändern?
- Was erwarten wir uns von dem Prozess?
- Wenn unser Konversionsprozess erfolgreich verlaufen ist, dann merken wir das daran, dass sich Folgendes verändert hat ....

Letztendlich kann ein Konversionsprozess viele konkrete Veränderungen hervorrufen, die von den Betroffenen miteinander nach und nach erarbeitet werden. Ein Konversionsprozess geht weit über die Entwicklung eines neuen zivilen Produktes hinaus, sonst wird sich das Unternehmen nicht weitreichend genug verändern. Folgende Merkmale einer Organisation können beispielsweise durch einen Konversionsprozess verändert werden (offene, unvollständige Liste, abgeleitet aus den empirischen Befunden der vorliegenden Arbeit):

Die **strukturelle Ebene**, wie die Einrichtung und/oder Vergrößerung der Marketing- und Vertriebsabteilung, moderne Produktionsabläufe, flachere Hierarchien, vereinfachte Verwaltung, ansprechende Räumlichkeiten, optische Betonung der zivilen Produkte in den Verkaufsräumen.

Darüber hinaus sind Veränderungen hinsichtlich des **Führungsverhaltens**, z. B. situatives Führen anstelle von direktivem Führungsstil, teamorientierte Arbeitsprozesse, ganzheitliches Projektmanagement, das die Akteure mit einbezieht, zu erwarten.

Hinzu kommen Veränderungen der **Kommunikationsstruktur**, z. B. Einführung von abteilungs-, bereichs- und unternehmensübergreifender Gruppenarbeit, die Neugestaltung der Sitzungsstruktur, die Einführung von Moderationstechniken zur Stärkung partizipativer Sitzungskultur, die Einführung von Dialogen, wie sie von Bohm, Senge und Beucke-Gaul[443] beschrieben werden. Durch einen gezielten Dialog[444] gerät das Denken ins

[443] Vgl. Beucke-Galm, 2002, S. 23; Bohm, D. 1999; Senge, 1996a.

[444] Zur Einführung und Umsetzung des Dialogs als Instrument zur Gestaltung von organisationalen Reflexionsprozessen siehe Pächnatz, 2000.

Fliessen. Er dient dazu, sich als Individuum und als Gruppe der individuellen und kollektiven Annahmen und ihrer Auswirkungen bewusst zu werden und deren inhärente Zusammenhänge sehen zu lernen.

Die **Kommunikationskultur** ist nicht mehr durch Geheimhaltungsvorschriften geprägt, sondern ist offen. „Defensive Routinen" werden nicht praktiziert, sondern sogar sanktioniert. Der Dialog stellt die Schnittstelle zwischen Organisation und Person dar.

Die **Lernkultur** wird gestärkt[445], z. B. durch Personalentwicklung, Ausweitung der Angebote in den Bereichen funktionaler und extrafunktionaler Qualifizierung. Gemeinsam mit dem Vorgesetzten und dem jeweiligen Abteilungsteam oder Projektteam werden von den Mitarbeitern Lernziele entwickelt. Erst dann geht es zur Fortbildung. Im Anschluss an das Seminar wird Zeit eingeplant, um das neue Wissen in die Organisation einzubringen, es gibt bewusste Phasen der Erprobung neuen Wissens und neuer Fertigkeiten, an deren Ende eine Vereinbarung zur weiteren Umsetzung oder zur Rückkehr zum alten Verfahren steht. Neben innerbetrieblichen Qualifizierungen werden Lernzirkel eingerichtet, an denen Kunden, ministeriale Vertreter, Wissenschaftler und andere Personen aus dem Umkreis des Unternehmens teilnehmen. Diese Lernzirkel dienen der Reflexion der Unternehmensentwicklung.

Kundenbeziehungen, z. B. Kundenstrukturanalysen bilden die Basis für eine gezielte Kundenansprache und aktive Kundenbindung. Kunden kommen zu Konferenzen und werden früh in die Produktentwicklung mit einbezogen, um Anregungen zu geben, sich mit dem Produkt zu identifizieren und eine emotionale Beziehung zu den Entwicklern und Produzenten aufzubauen. Kundennormen dominieren aber nicht mehr die Kultur des Produzenten.

Zivile Produktion, z. B. arbeiten Menschen wechselweise in ziviler und militärischer Produktion, um kein „Kastendenken" entstehen zu lassen. Mitarbeiter, die nur im zivilen Bereich arbeiten wollen, können dies vertraglich vereinbaren und erleiden dadurch keine Nachteile. Der Anteil der zivilen Produktion am Umsatz nimmt deutlich zu. Die Kriterien, die für die zivile Produktion gelten, werden auf alle Geschäftsbereiche übertragen.

Schritt 4: Analyse und Festlegung des Lern- und Veränderungsbedarfs

Auf Basis der Arbeitsblätter von *Probst* sowie den Checklisten von *Sonntag*[446] und den Ergebnissen der oben erwähnten Zielworkshops ermittelt das Promotorenteam den eigentlichen Lern- und Veränderungsbedarf des Unternehmens. Auf Empfehlung der Steuerungsgruppe entscheidet der Lenkungsausschuss, welche konkreten Lern- und Veränderungsbedarfe durch den Lernprozess bearbeitet werden. Mit ihrer Zustimmung

---

[445] Vgl. Sonntag, 1997, S. 48.

[446] Vgl. Checkliste zur Lernkultur in Sonntag, 1996.

sind diese Personen in der Pflicht, diese angestrebten Veränderungsschritte nach besten Kräften zu unterstützen.

Schritt 5: Festlegung des Prozessdesigns und des Kommunikationsdesigns

Der Lern- und Veränderungsbedarf bildet die Koordinaten für das von dem Promotorenteam und der Steuerungsgruppe zu entwickelnde Prozessdesign. Dieser Entwurf bildet einen groben zeitlichen Verlauf und die geplanten Maßnahmen ab. Um die größtmögliche Einbeziehung der Betroffenen zu erreichen, sollte der Veränderungsprozess durch gezielte kommunikative Aktivitäten unterstützt werden, dafür benötigt man ebenfalls ein Design. Beispielhafte Leitfragen für die beiden Entwürfe können sein:

- Was soll in welcher Reihenfolge unter Einbeziehung welcher Akteure mit welchen Mitteln geschehen?
- Was sind Abbruchkriterien, was sind Erfolgskriterien?
- Welche finanziellen, zeitlichen, personellen Ressourcen stehen zur Verfügung?
- Welche externe Hilfe wollen wir in Anspruch nehmen?
- Wie versorgen wir die Unternehmensmitglieder und ausgewählte Außenstehende mit Informationen zum Prozess?
- Wie kann die Kommunikation so gestaltet werden, dass sich Menschen konstruktiv in den Prozess einbringen können und dass Unsicherheiten vermieden bzw. so weit es geht reduziert werden?
- Wie kann der Prozess anschaulich gemacht werden?
- Was unterstützt die angestrebten Ziele auf der kommunikativen Ebene?
- Welche Metaphern und kartenähnlichen Darstellungen wollen wir verwenden?

In der untenstehenden Grafik sind verschiedene Gestaltungsansätze, die Intention und mögliche Elemente zu deren Erreichung abgebildet. Sie kann als eine ergänzende Orientierung zur Entwicklung des Entwurfs für den Prozess genutzt werden.

GESTALTUNGSANSÄTZE	INTENTIONEN	ELEMENTE
a) individuelles/gruppenbezogenes Lernen		
- trainingsbezogene Ansätze		
• kompetenzorientierte (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz)	Förderung von Denk- und Problemlösungsfähigkeiten; Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten	heuristische Regeln; Selbstreflexionstechniken
• ganzheitliche	Einbeziehung motivationaler und emotionaler Lernaspekte; Abbau von Lernbarrieren; Schaffung positiver Lernatmosphäre; Verbesserung der Lernbereitschaft	Lernkonzerte; nonverbale Kommunikation; Lernumgebung
• verhaltensorientierte	Förderung gruppenorientierten Verhaltens	sach- und beziehungsorientierte Rückmeldung und Reflexion
- situativ-erfahrungsbezogene Ansätze		
• „cognitive apprenticeship", „community of practice"	Vermeidung von „trägem Wissen" und mangelndem Transfer, Förderung von strategischem Handlungswissen und Expertise	Modellierung von Expertise, Reflexion
• „coaching"	Persönlichkeitsentwicklung, Karriereförderung	Autorität/Vorbild; Beratung
- computergestützte, mediale Ansätze	Erhöhung des Aktivierungs- und Motivationspotentials; Förderung explorativen Lernens	Simulation, Planspiele, Multimediale Lernumgebungen
- arbeitsstrukturale Ansätze („arbeitsimmanente Qualifizierung", Lernort Arbeitsplatz)	Schaffung von Lern- und Entwicklungspotentialen in der Arbeit, Förderung von Persönlichkeitsdimensionen (bspw. Selbstwertgefühl, Selbstkonzept)	Handlungsspielraum, Partizipation, Problemhaftigkeit, Qualifikatorischer Nutzen
b) für organisationales Lernen		
- Ansätze der organisationalen Lernfähigkeit	Erhöhung des Veränderungs- und Flexibilitätspotentials der Organisation	Autonomie, Selbstreferenz, Partizipation, Reflexion, Macht- und Führungsstruktur

Abbildung 15: Ansätze zur Gestaltung betrieblicher Lernprozesse[447]

Das Prozessdesign sollte, wie schon kurz angesprochen, durch ein entsprechendes Kommunikationsdesign unterstützt werden. Die Steuerung der Unternehmenskommunikation bestimmt die Akzeptanz der Visionen und Ziele nachhaltig.

> Die Verantwortlichen für innerbetriebliche Kommunikation müssen in Zukunft vor allem eines leisten: es gilt, ein Selbstverständnis zu entwickeln, das deutlich näher am Profil eines medienunterstützten Human Ressource Managements als an dem eines „Betriebsjournalisten" oder einer bloßen Informationsstelle angesiedelt ist.[448]

Ergänzend wird ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt, der in der Grafik „Prozessdesign" mit den beiden Ovalen Feedback / Kommunikation und Feedback / Beratung / Informationsaustausch visualisiert ist. Dieser Reflexionsprozess[449] dient der Klärung hinsichtlich des Verlaufs des Veränderungsprozesses. Was läuft gut? Was soll als sinnvoll für die Zukunft festgehalten werden? Und was läuft schlecht? Was müssen wir verändern oder stoppen? Rechtzeitig sollten Fehlentwicklungen erkannt und korrigiert werden

[447] Sonntag, 1997, S. 51.

[448] Fassbender, 1997, S. 60.

[449] Vgl. Dilts, 1993.

können. Dieser Reflexionsprozess dient zum einen der Prozessanalyse und Steuerung, und zum anderen ist er der erste Baustein zum Lernen III. Ordnung, weil die Organisation lernt, wie sie am besten lernt.

Schritt 6 : Vorstellung des Prozesses im Unternehmen und im überorganisationalen Arbeitskreis

Erfolgt während der gesamten Prozesslaufzeit kontinuierlich und organisationsweit.

Schritt 7: Beginn mit den (parallel laufenden) Einzelaktivitäten

Beispielsweise der Entwicklung des zivilen Produkts, Marketingaktivitäten, Workshops zu Verbesserungsvorschlägen seitens der Mitarbeiter, Schulung der Führungskräfte etc.

Schritt 8: Lernen im Auftrag der Organisation

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass nicht nur die gezielte Auswahl von Lernträgern für den Erfolg des gesamten organisationalen Veränderungsprozesses entscheidend ist, sondern auch deren Beauftragung. Idealerweise vereinbaren ausgewählte Lernträger, deren Vorgesetzte und das Promotorenteam die angestrebten Lernziele und die Wege, wie das neu erworbene Wissen Eingang in die organisationale Wissensbasis finden kann. Das Ergebnis dieser Gespräche wird schriftlich festgehalten, z. B. in Form von Ergebnisprotokollen, wie sie im Rahmen von „Führung durch Zielvereinbarungen“ (MbO) vielfach Verwendung finden. Diese schriftliche Vereinbarung erhöht die Verbindlichkeit und gibt schnell Hinweise auf mögliche Missverständnisse zwischen den Akteuren.

Schritt 9: Übungszeit zur Erprobung und Implementierung des neuen Wissens

Wenn das neue Wissen Anwendung finden soll, dann ist es hilfreich, wenn Zeit zur Übung eingeräumt wird, denn neues Verhalten und neue Fertigkeiten müssen trainiert werden, damit sie genauso leicht von der Hand gehen, wie das vorher gezeigte Verhalten. Auch zu diesem Zweck können Lernträger sowie ihre Vorgesetzten und Kollegen konkrete Vereinbarungen miteinander treffen, die sowohl Vorträge, das Zeigen von neuen Techniken, Reflexion, Prüfung, Feedback und konkrete Veränderungen der Arbeitsumgebung umfassen können.

Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass das neue Wissen kaum Anwendung erfährt, wenn der Lernträger isoliert wird, ihm keine Zeit zum Einüben der neuen Fertigkeiten gelassen wird oder wenn er gar dem Spott der Kollegen ausgesetzt ist. Auf der interpersonellen Ebene geht es ebenfalls darum, neue Verfahren auf ihre Tauglichkeit hinsichtlich der angestrebten Ziele zu erproben. Erst nach der Bilanzierung werden sie zu einem vereinbarten Teil der erweiterten Wissensbasis der Organisation.

Schritt 10: Bilanz ziehen

Da Konversionsprozesse langfristig sind, weil sie die strukturelle und die kulturelle Ebene des Unternehmens verändern, können Bilanzierungen dabei helfen, herauszufinden, ob der Prozess wie gewünscht läuft oder verändert werden muss. Basis der Bilanzierung kann eine Evaluation[450] sein, die auf die einzelnen Komponenten des Prozessdesigns eingeht.

Ist der Prozess an einem „Meilenstein" angelangt, der ein vorläufiges Ende der Veränderungsaktivitäten darstellt, dann sollte die Steuerungsgruppe dokumentieren, was im Einzelnen als neues Wissen für die Gesamtorganisation Gültigkeit hat und wie sich das in den handlungsleitenden Theorien der Organisation in Zukunft ausdrückt. In Leitbildprozessen wird z. B. häufig auf kleine Kärtchen zurückgegriffen, auf denen die Leitlinien für alle Organisationsmitglieder festgehalten sind. Aber auch die Veränderung von Handbüchern bei Produktionsabläufen beispielsweise stellt eine solche Hilfe dar. Wichtig ist, dass die gewünschten neuen Wissensbestände und die daraus ableitbaren Verhaltensveränderungen für alle Organisationsmitglieder erfahrbar sind und dass deren Einhaltung eingefordert wird.

Erst dann ist der eigentliche Brückenschlag zwischen individuellem und organisationalem Lernen geschafft, denn er bedarf nach *Klimecki/Probst/Eberl*[451] dreier Bedingungen: *Kommunikation, Transparenz, Integration.*

Nur durch sprachliche Verständigung, durch Kommunikation, ist der interpersonelle Austausch über die Wirklichkeit und das daraus abzuleitende Handeln möglich. Zu beachten ist dabei, dass dieser Kommunikationsprozess allen Organisationsmitgliedern zugänglich und transparent gemacht wird. Sonst steht das neue Wissen nicht allen Organisationsmitgliedern zur Verfügung.

Schritt 11: Reflexion des Prozesses und Feedback an die Akteure

Nach der Bilanzierung und der bewussten Erweiterung der organisationalen Wissensbasis ist es sinnvoll, zum Abschluss der betrieblichen Konversion den Prozess selbst zu reflektieren und ein Feedback an alle Akteure zu formulieren. Durch die Analyse des eigentlichen Prozesses werden Lernhindernisse und fördernde Faktoren identifiziert. Dadurch können Verfahren, die sich besonders bewährt haben, erkannt und für die Zukunft festgehalten werden. Die Lernmuster der Organisation werden erkennbar. Mit diesem Wissen sind zukünftige Lern- und Veränderungsprozesse der Organisation zu optimieren.

Das Feedback an die Akteure ist notwendig, um ihr eigenes Verhalten im Gesamtkontext anschaulich zu machen und einzuordnen. „Helden" von Lernprozessen müssen als solche

---

[450] Roehl/Willke, 2001, haben einen interessanten Vorschlag zur Evaluation von komplexen Transformationsprozessen gemacht. In dem Artikel „Kopf oder Zahl!?" gehen sie detailliert auf einen möglichen Aufbau einer solchen prozessbegleitenden Evaluation ein.

[451] Klimecki/Probst/Eberl, 1994.

erkannt werden, damit sie als Vorbild andere Mitarbeiter zum Mitmachen motivieren. Negatives Verhalten ist anzusprechen, um Klarheit hinsichtlich gewünschtem und nicht gewünschtem Verhalten in Veränderungsprozessen für alle Beteiligten deutlich zu machen.

Schritt 12. Dokumentation der Ergebnisse

Am Ende eines organisationalen Veränderungsprozesses steht eine schriftliche Dokumentation des Prozesses und der erzielten Ergebnisse. Mit diesem Dokument wird der Prozess für alle Organisationsmitglieder nochmals transparent gemacht und kann als Planungshilfe für künftige Veränderungen nützlich sein. Das Wissen um die Gestaltung solcher Prozesse verbleibt in der Organisation, unabhängig von dem Wissen der beteiligten Individuen. Es wird Teil der organisationalen Wissensbasis, und damit schließt sich der Kreis vom Lernen Einzelner und zum Lernen der Gesamtorganisation.

6.3 AKTEURE

Nachdem ich in den vorangegangen Abschnitten dieses Kapitels dargestellt habe, wie man Organisationsmitgliedern für den Veränderungsprozess gewinnen kann und nachdem durch die Darstellung eines beispielhaften Prozessdesigns, die verschiedenen Handlungsfelder im Verlauf des Veränderungsprozesses erklärt wurden, wende ich mich im nächsten Abschnitt den zentralen Akteuren des Prozesses zu. Von ihrem Engagement, ihrer Rollenklarheit, ihren Fähigkeiten und ihrer Bereitschaft, den Prozess zu tragen, hängt es ab, ob ein Veränderungsprozess vollzogen wird.

6.3.1 FÜHRUNGSKRÄFTE

Eine wichtige Rolle in Veränderungsprozessen spielen die Führungskräfte bzw. das Management der Organisation.

> Unabdingbar für die Förderung und Nutzung von Qualifikationspotentialen ist das Vorhandensein einer Lernkultur im Unternehmen. Für eine solche dauerhafte Etablierung und Pflege des Lernens in Unternehmen muss ein Grundkonsens der Einflussreichen vorliegen und damit die Existenz von Machtpromotoren gegeben sein, ebenso wie ein motivierendes und potentialorientiertes Führungssystem.[452]

Dieser Grundkonsens scheint nicht leicht herzustellen zu sein. In allen untersuchten Unternehmen gab es Hinweise auf Dissens zwischen den Geschäftsführern und der zweiten Managementebene. Offen oder verdeckt leisteten Führungskräfte Widerstand gegen Veränderungen in ihren Arbeitsbereichen. Weshalb?

„Veränderungsunwillige“ Führungskräfte verfolgen Erhaltungsstrategien

Veränderungsprozesse in Organisationen schaffen schnell Gewinner und Verlierer. Leitende „veränderungsunwillige“ Führungskräfte beteiligen sich aus einer Erhaltungsstrategie heraus an Veränderungsprozessen. Sie akzeptieren Neues, so lange es sich in ihre eigenen Grundannahmen einfügt. Ist dies nicht der Fall, leisten sie in der einen oder anderen Weise Widerstand. Dadurch versuchen sie unter anderem eigene Orientierungslosigkeit und Überforderung zu vermeiden.

Besonders wenn Veränderungsprozesse durch Lernaktivitäten unterstützt werden, geraten Führungskräfte unter Druck, denn eine bewährte Form der Wissensaneignung durch Delegation des Lernprozesses an Mitarbeiter funktioniert nicht, wenn zusätzlich zu rein funktionalen Qualifizierungen extrafunktionale hinzukommen:

---

[452] Sonntag, 1997, S. 51.

> Für die Herrschenden verbirgt sich das Problem darin, dass Lernen nicht oder nur unter Gefährdung der eigenen Herrschaft delegierbar ist. ... Lernen kann nicht wie irgendeine Managementpragmatik – standardisiert: logisch strukturiert, aufbereitet und vorgestellt – ohne eigenen Macht- und Kompetenzverlust als Auftrag an andere veräußert und im Ergebniserfolg wieder auf sich bezogen werden.[453]

Deshalb sind Vermeidungsstrategien zu beobachten, die darauf abzielen, Lernen für den für fundamentalen Unternehmenswandel zu vermeiden. Diese Vermeidungsstrategien betreffen in der Regel nicht nur die Führungskräfte selbst, sondern auch ihre Mitarbeiter.

Ganze Abteilungen entwickeln eigene Kulturen,[454] die in Veränderungsprozessen zum Beispiel die Übernahme neuer Verfahrensweisen oder Verhaltensweisen grundsätzlich ablehnen. Mitarbeiter dieser Abteilungen werden auf die dort herrschenden Spielregeln eingeschworen und erfahren eine regelrechte Prägung, die nur schwer überwunden werden kann. Diese „virtuellen Unternehmen“ im Unternehmen stellen eine echte Bedrohung für den Erfolg von Veränderungsprozessen dar, weil sie als Negativbeispiel dienen. Sie laden „Unentschlossene und Zögernde“[455] dazu ein, sich nicht an dem Veränderungsprozess zu beteiligen, weil durch ihre Existenz klar wird, dass man auch ohne Aufwand im alten Stil weitermachen kann, ohne Sanktionen befürchten zu müssen. Da es in Veränderungsprozessen aber darum geht, die 50% „Unentschlossenen“ aktiv zu integrieren, sind Negativbeispiele dieser Art unbedingt zu vermeiden.

> „Für die erfolgreiche Implementierung von grundsätzlichen Veränderungsprozessen im Unternehmen ist es somit auch entscheidend, ob und in welchem Umfang durch Prägung personen- und gruppenspezifische Filter vorhanden sind, die in Analogie zum internen Selektionsdruck die Freiheitsgrade für Veränderungsprozesse begrenzen. ... Werden derartige dysadaptive Inseln und Strukturen beim Start von Veränderungsprozessen nicht erkannt, greift die Veränderung in der Organisation nicht planmäßig. Inseln müssen durch problemspezifische Ansprache „mobilisiert“, d.h. einem neuen „Reifungsfenster“ zugeführt werden, dass die Auflösung der dysadaptiven Schemata gestattet.[456]

Hier stellt sich die Aufgabe, die informellen Kommunikationsstrukturen offenzulegen, die verschlüsselten Botschaften zu verstehen und mit den Betroffenen zu arbeiten.[457]

Oftmals sind Führungskräfte in Spitzenpositionen gleichzeitig auch an der Stufe ihrer eigenen Unfähigkeit[458] angekommen. Sie können oder wollen nichts Neues mehr lernen,

---

[453] Habelt, 1997, S. 95.

[454] Emmrich, 1997, S. 111 ff.

[455] Eine Studie der Unternehmensberatung McKinsey aus dem Jahr 1996 belegt, dass in organisationalen Veränderungsprozessen etwa 30% der Mitarbeiter der Veränderung gegenüber offen sind und mitmachen, 50% verhalten sich passiv abwartend, und ca. 20% leisten mehr oder weniger offenen Widerstand. Laut McKinsey haben nur die Prozesse Aussicht auf Erfolg, bei denen es gelingt, diese 50% der Mitarbeiter für den Prozess zu gewinnen.

[456] Emmrich, 1997, S. 111.

[457] Vgl. Mohr/Fritsch, 1998.

und dadurch werden in durch Lernen initiierten Veränderungsprozessen ihre Mitarbeiter immer kompetenter. Die Angst vor dem eigenen Versagen und das Vermeiden von Blamagen prägen die Einstellung zu Veränderungsprozessen. Aus diesem Grund sind Appelle zum Mitmachen nicht hilfreich für die Betroffenen. Stattdessen wäre es sinnvoll Lernmöglichkeiten zu entwickeln, die auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind. Diesen Führungskräften muss Gelegenheit gegeben werden, in einer für sie passenden Weise[459] mit den Veränderungsprozessen der Organisation Schritt zu halten.

„Lernwillige" Führungskräfte verfolgen Karrierestrategien

Im Gegensatz zu den „lernunwilligen" stehen die „lernenden" Führungskräfte: Sie sehen Veränderungsprozesse als Chance um die eigene Position zu verbessern und „Dinosaurier"[460] aus ihren angestammten Machtpositionen zu verdrängen. Konzentriert man sich ausschließlich auf diese Führungskräfte, läuft man Gefahr „das Kinde mit dem Bade auszuschütten", also auch Aspekte der alten Organisation zu verändern, die sinnvollerweise fortbestehen sollten.

Destruktives Verhalten gefährdet den Prozess und die Organisation

Beide geschilderten Motive und die damit einhergehenden Machtkämpfe sind nicht im Interesse der Gesamtorganisation. Deshalb ist es notwendig, sie rechtzeitig zu erkennen, denn das destruktive Verhalten, das mit Machtspielen einhergeht, gefährdet nicht nur den Veränderungsprozess, sondern möglicherweise die gesamte Organisation.

Dennoch dürfen die ökonomischen Motive von Veränderungsprozessen Menschen nicht an den Rand drängen, denn letztendlich stellen diese Menschen den Kern der Unternehmung dar, und deshalb gilt es, einen Veränderungsprozess so zu entwickeln, dass er zu den Menschen in der Organisation auch passt. „Bewahrer" genau so wie „Verändernde" sollten die Möglichkeiten haben, sich angemessen einzubringen und selbst aktiv zu lernen.

Die Motive der oben beschriebenen Führungskräfte sind nachvollziehbar, ihr Handeln ist aber dennoch schädlich, wenn es nicht dem Wohl der Organisation dient. Deshalb kommt

---

[458] Lauterburg, 2001, S. 5 ff. stellt die Behauptung auf, dass qualifizierte Führungskapazität zum strategischen Engpass in Veränderungsprozessen wird, weil die Verantwortlichen mit ihren Führungsaufgaben überfordert sind und diese deshalb nicht wahrnehmen. Als Ursache sieht er schlechte Ausbildung, mangelnde Befähigung und fehlendes persönliches Engagement der Betroffenen.

[459] Pächnatz, 2000, S. 7 f. weist darauf hin, dass grundlegende Veränderungen, wie zum Beispiel die Abkehr von destruktivem Gesprächsverhalten das Einverständnis der Führungskräfte voraussetzt. Er schlägt vor, dass Führungskräfte als erste mit dem Erwerb neuer Fähigkeiten beginnen, damit sich diese in ihren Bereichen ausbreiten und integrieren.

[460] Um Widerständen in Veränderungsprozessen nicht zu offenen Konflikten werden zu lassen, schaffen viele Organisationen einen „Jurassic Parc", in dem „Dinosaurier" in alter Manier weiter schalten und walten können. Man hofft, die Organisation um den Park herum neu bauen zu können. Wie schon der erste Teil des Films eindrücklich zeigt, funktioniert das nie. Die „Dinosaurier" lassen sich nämlich nicht isolieren, im Gegenteil: sie schlagen zurück.

es darauf an, unerwünschtes Verhalten frühzeitig zu identifizieren und die Unterlassung desselben einzufordern. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass destruktives oder lernverhinderndes Verhalten schwer zu erkennen ist, denn es zeigt sich oftmals nicht in offenem Widerstand. Deshalb folgt hier eine *„Anleitung zum Verhindern von organisationalen Lernprozessen“*. In der Tradition von *Watzlawick*[461] *„Anleitung zum Unglücklichsein“* wurde der Text ironisierend verfasst, um eine leichte Lesbarkeit zu gewährleisten und die Analysefähigkeit hinsichtlich unerwünschtem Verhalten zu fördern. Der Text basiert auf Beobachtungen, die in den untersuchten Unternehmen dieses Dissertationsprojektes gemacht wurden.

6.3.1.1 ANLEITUNG ZUM VERHINDERN VON ORGANISATIONALEN LERNPROZESSEN

Sehr geehrte Führungskraft,

Wenn Ihnen in Ihrer Organisation ein Lernprozess droht, der womöglich zur Folge hat, dass sich die Ihnen lieb gewordene Arbeitsumgebung in Struktur und Kultur verändert, ja dass womöglich Sie sich verändern sollen, dann empfehle ich Ihnen folgende Vorgehensweise:

Tipp1: Ignorieren Sie Lernauslöser, so lange es geht!

Das können Sie tun, indem Sie zunächst gar keine Daten erheben, die eine Differenz zwischen Erwartung und Ergebnis (Klimecki) ausweisen. Tun Sie so, als gäbe es keine Konkurrenten. Das schützt davor zu überlegen, warum sie womöglich erfolgreicher sind als man selbst. Am besten werten Sie auch gleich externe Berater als teure Besserwisser ohne praktische Erfahrung ab. Gleiches sollten Sie auch mit Kollegen tun, die mit neuen Ideen daherkommen. Betonen Sie bei jeder Gelegenheit, dass es früher gut gelaufen ist und die Talsohle bald durchschritten. Wozu etwas anderes machen, wenn das bisher immer geklappt hat? Vermeiden Sie jedwede Form von Lernbedarfanalyse (Probst).

Tipp 2: Vermeiden Sie jede Planung von Lernprozessen!

Wie bei jedem anderen Projekt auch hängt der Erfolg von Lernprozessen von der Planung und Umsetzungsbegleitung ab. Also weder planen noch begleiten. Das heißt auch, dass Sie unter allen Umständen vermeiden müssen, dass es zu Zielvereinbarungen hinsichtlich des angestrebten Lernprozesses kommt, dass sich womöglich ein Kollege der Sache annimmt und dazu sogar den offiziellen Auftrag durch die Geschäftsführung und den Vorstand als Lernpromotor erhält.

Tipp 3: Beauftragen Sie Individuen mit Lernaufträgen, ohne ein Ziel zu nennen!

Falls Sie Lernen gar nicht verhindern können, dann suchen Sie sich einzelne Personen heraus, die Sie auf Seminare schicken, damit diese für alle lernen (Vikarisches Lernen). Am besten verraten Sie den Auserwählten nicht, warum sie in die Seminare entsendet

---

[461] Vgl. Watzlawick, 1996.

werden. Besser noch, lassen Sie durchscheinen, dass es sich um eine Sanktion für Fehlverhalten handelt, ohne auf diesen Punkt näher einzugehen.

Hüten Sie sich davor, den Mitarbeiter zu fragen, was er lernen will oder, nach dem Seminar, was er gelernt hat. Am besten breiten Sie den „Mantel des Vergessens" über den Lernprozess. So wird der Mitarbeiter nach vierzehn Tagen schon nicht mehr an das Seminar denken. Diesen Moment können Sie nutzen, um darauf hinzuweisen, dass Lernen sowieso nichts bringt, da ja das Ergebnis nicht mal 14 Tage vorhält.

Zur Abschreckung von Lernwilligen in Ihrer Organisation ist auch ein kleines Gespräch im Kreise möglichst vieler Kollegen geeignet, dessen Inhalt unbedingt auf die Abwesenheit des Mitarbeiters zielt, z. B. „Na, wieder zurück aus dem Urlaub? Wie viele Tage in diesem Jahr waren Sie denn schon auf FORT-bildung? Ich würde mir das ja auch gern einmal gönnen, wenn ich nicht so viel um die Ohren hätte." Sorgen Sie dafür, dass keine Gelegenheit besteht, über neues Wissen zu sprechen oder es gar anzuwenden.

Tipp 4: Verhindern Sie organisationsweites Lernen!

So lange nur Einzelpersonen lernen, kann man diese gut isolieren und an der Umsetzung des neuen Wissens hindern. Werden es zu viele, dann kann es zu einem „Flächenbrand" kommen. Also kein Teamlernen, keine Qualitätszirkel, keine Arbeitskreise mit Verbesserungsaufträgen!

Tipp 5: Delegieren Sie die Verantwortung für Lernprozesse an eine eigene Abteilung, aber unterstützen Sie diese bloß nicht!

Am besten gibt es eine kleine, personell unterbesetzte Abteilung für Personalentwicklung, und sie bekommt dann den Auftrag, sich auch gleich um organisationales Lernen mit zu kümmern, weil sie ja ohnehin diese Sache mit den Seminaren managt. Wenn diese Abteilung existiert, dann fangen Sie an und klagen darüber, dass Ihnen permanent Leute aus der Abteilung geholt werden, weil „man" Sie zur Fortbildung schickt, die dann doch nichts bringt. Auf keinen Fall machen Sie Vorschläge zu möglichen Lernzielen.

Tipp 6: Schützen Sie die Veränderungsunwilligen und schaffen Sie Reservate![462]

Falls es Ihnen nicht gelungen ist, den Lernprozess zu vermeiden, dann sammeln Sie alle Veränderungswilligen in einer Arbeitsgruppe und setzen Sie so viele Treffen an, wie es braucht, um die Gruppe vollständig durch Meetings an der Umsetzung zu hindern. Parallel dazu schaffen Sie Schutzräume für Veränderungsunwillige. Erlauben Sie diesen, keine der vorgeschlagenen Änderungen in ihrem Bereich umzusetzen, so dass heilloses Chaos durch mehrere parallel existierende Organisationskulturen ausbricht, die guter Nährboden für Ärger und Frustrationen sind.

Tipp 7: Vermeiden Sie die Einführung von Moderationstechniken!

---

[462] Vgl. Emmrich, 1997, S. 110 ff.

Meetings sind Ihre wichtigsten Einsatzorte. Wenn Sie die „defensiven Strategien" beherrschen, die Argyris/Schön, Senge und Probst beschrieben haben, dann können Sie Veränderungsaktivitäten gut lähmen. Geben Sie Fehler niemals zu, suchen Sie die Verantwortung bei anderen. Denken Sie nicht über Ihren eigenen Bereich hinaus, haben Sie nicht das Wohl der Gesamtorganisation im Auge. All dies geht aber nur, wenn Sie es schaffen, dass keine Moderationstechniken eingesetzt werden oder noch schlimmer externe Moderatoren. Passiert dies, dann wird das Transparenz zur Folge haben, und der Einsatz von „phantasievollen Verrenkungen" wird fast unmöglich.

Tipp 8: Es darf keine Vereinbarung zu gültigen Regeln geben!

Sorgen Sie dafür, dass, falls aus Versehen doch ein Lernprozess stattgefunden hat, keine Vereinbarung zur Erweiterung der organisationalen Wissensbasis, wie sie Nonaka/Takeuchi beschreiben, stattfindet. Dadurch bleibt dann unklar, welche Veränderung überhaupt Gültigkeit hat, und Sie können sich auf diese Unklarheit berufen, wenn Sie so weiter machen wie bisher.

Tipp 9: Verhindern Sie Reflexion!

Am besten lernen Ihre Kollegen gar nicht erst über den Wissenserwerb der Organisation nachzudenken. Für so einen Unsinn sollte man keine wertvolle Zeit verschwenden. Jede Form von Reflexion birgt die Gefahr, dass Ihre Strategien aufgedeckt werden. Am besten: Sie erzeugen Zeitdruck in den Treffen mit Ihren Kollegen, plädieren für schnelle Lösungen konkreter Probleme und überfrachten die Tagesordnung mit Kleinkram, den Sie eigentlich auch alleine erledigen könnten. Dann klappt das schon.

6.3.2 PROMOTOREN

Im Verlauf der vorliegenden Untersuchung hat sich gezeigt, dass das isolierte Lernen Einzelner nicht ausreicht, um eine Organisation zu einem fundamentalen Wandel anzuregen. Neben den Lernaktivitäten haben sich drei weitere wichtige Komponenten herauskristallisiert, die für den angestrebten Unternehmenswandel unabdingbar zu sein scheinen – die Initiierung der Lernaktivitäten als eigenständigen Prozess, eine aufs Ziel bezogene Kommunikation und schlussendlich die aktive Unterstützung des Wandels durch kompetente Personen.

In den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels wurde die Arbeit mit Metaphern als ein Beispiel für prozessbezogene Kommunikation entwickelt. Die Arbeit findet bisher kaum Beachtung in der Literatur zu organisationalen Lernprozessen, kann aber dazu beitragen, ein in dieser Untersuchung identifiziertes Lernhindernis - die mangelnde Kommunizierbarkeit von organisationalen Lernprozessen - zu beseitigen.

Im zweiten Abschnitt wurde ein Prozessdesign vorgestellt, das als Orientierung zur Konzeption von organisationalen Lernprozessen dient. Die Nähe zum Design von Changeprozessen ist beabsichtigt, weil auf diese Weise die vielfältige Literatur zu diesem

Thema mit genutzt werden kann. Idealerweise, wie ausgeführt, kombiniert man organisationale Lernprozesse und Changeprozesse, um stärkere Impulse für den Wandel einer Organisation zu erzeugen. Die Grenzen zwischen den beiden Konzepten sind in der Praxis wahrscheinlich fließend und für den umsetzenden Praktiker unbedeutend.

Im dritten Abschnitt wurde die Rolle von Führungskräften in Prozessen des Organisationslernens beleuchtet. Führungskräfte haben auf Grund ihrer Funktionen in Organisationen die Entscheidungsbefugnis und den Einfluss, um Lernträger gezielt auszuwählen, sie angemessen zu beauftragen, die Lernerfolge zu beurteilen und Rahmenbedingungen für die Erprobung und Verbreitung des neuen Wissens zu schaffen. Deshalb ist ihr Engagement von großer Bedeutung für den Erfolg von organisationalen Lernprozessen. In der vorliegenden Untersuchung verdichten sich die Hinweise darauf, dass nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, das Führungskräfte in sich verändernden Unternehmen dazu bereit sind, den Wandel von sich aus zu unterstützen. Ob dies an Fähigkeitsbarrieren oder an Willensbarrieren[463] liegt, ist zwar hinsichtlich der zu wählenden Intervention erheblich, nicht jedoch für das Ergebnis.

Der dritte Abschnitt bietet deshalb in ironisierender Weise ein Konzept zur Beobachtung von Führungskräften. Dadurch soll eine Unterscheidung möglich werden zwischen Menschen, die nicht Willens bzw. nicht in der Lage sind, organisationale Lernprozesse zu unterstützen. Diese Unterscheidung macht es den Prozessverantwortlichen leichter eine passende Intervention auszuwählen: nachdrücklichere Einladung zur Prozessbeteiligung bzw. Sanktion für dauerhaftes „Nicht-Wollen“ versus Ermittlung von Fähigkeitsdefiziten und Ausbildung im Falle von „Nicht-Können“.

Die Anwendung dieser im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten Instrumente und der zahlreichen Methoden anderer Autoren zur Unterstützung von organisationalen Wandelprozessen setzen immer eins voraus – Personen, die sich für den Prozess verantwortlich fühlen und in der Lage sind, ihn zu entwerfen und begleitend umzusetzen. Doch wer hat in Unternehmen diese Kompetenz, die nicht nur Fachwissen, sondern auch Durchsetzungsmacht erfordert?

Für eine einzelne Person ist es fast unmöglich, die komplizierten Aufgaben zu bewältigen. Grundlegende Kenntnisse der Organisation, aber auch Fachwissen zu den Produkten des Unternehmens sowie Wissen zum Design und zur Umsetzung von Prozessen sind erforderlich, um diese Aufgaben abarbeiten zu können. Im vorliegenden Fall kommt erschwerend hinzu, dass Kenntnisse um organisationales Lernen eine wichtige Komponente darstellen, die beherrscht sein will.

Da es selten vorkommt, dass ein Experte diese vier Wissensgebiete gleichermaßen gut beherrscht, ist es für erfolgreiche Veränderungsprozesse wichtig, dass Experten eingesetzt werden. In Anlehnung an das Promotorenmodell von *Witte*, sowie den Arbeiten von

[463] Witte, 1973, S. 13 f.

Hausschildt, Chakrabarti, Gmünden und Walter[464] soll in der Folge ein erweitertes Promotorenmodell für organisationale Lernprozesse entwickelt werden, das eine mögliche Antwort auf das oben skizzierte Problem darstellt.

6.3.2.1 DAS PROMOTORENMODELL VON WITTE

Der Machtpromotor

Im Rahmen seiner Untersuchungen zum Innovationsverhalten von Organisationen entwickelte *Witte* Ende der 60er Jahre ein Promotorenmodell, das in der Folge weiterentwickelt wurde, seine Gültigkeit im Kern aber nicht verloren hat. *Witte* identifizierte im Zusammenhang mit der Innovationsfähigkeit von Unternehmen zwei Formen von Umsetzungshindernissen, die Willens- und die Fähigkeitsbarriere, die es zu überwinden gilt, wenn neue Verfahren in Organisationen eingeführt werden. Geprägt vom Organisationsverständnis seiner Zeit kam er zu dem Schluss, dass es einer kinetischen Energie bedarf, um diese Barrieren zu überwinden, den Prozess der Innovation zu starten und bis zum Entschluss voranzutreiben.[465] In seinen empirischen Untersuchungen wurde deutlich, dass die Barrieren, die es zu überwinden gilt, personalisiert sind, „dass es eben Menschen sind, die die Innovation nicht wollen oder sachlich nicht vollziehen können..“[466] Daraus zieht er den Schluss, dass auch die Energien zur Überwindung der Barrieren an Personen geknüpft sein müssen. Ausgehend von den Barrieren des „Nicht-Wollens“ und des „Nicht-Könnens“ entwickelte er folgerichtig die Funktion der Macht- und die Fachpromotoren.[467] Für *Witte* sind diese Personen keine „Verwalter“, die den Prozess an andere delegieren, sondern „vielmehr geben sie selbst nachhaltige Energie zur Prozessförderung ein und identifizieren sich mit dem Prozesserfolg.“[468]

Als Machtpromotor werden Personen bezeichnet, „die einen Innovationsprozeß durch hierarchisches Potential aktiv und intensiv“[469] fördern. Voraussetzung für diese Rolle ist eine Position innerhalb der Aufbauorganisation, die hinreichend Einfluss verleiht, um Innovationswillige zu fördern und „Nicht-Wollende“ zu sanktionieren. Da *Wittes* Untersuchungsergebnisse belegen, dass Opponenten in allen Ebenen von Organisationen zu finden sind, empfiehlt er Menschen zum Machtpromotor zu machen, die so hochrangig wie möglich sind. Wenn dies nicht der Fall ist, muss der Machtpromotor den Schutz der höchsten Unternehmensebene genießen, sonst kann er seine Rolle nicht ausfüllen. Passives

---

[464] Hausschildt, 1999, S. 67 ff.

[465] Witte bezieht sich dabei auf Arbeiten von Knigt, 1967; Lewin, 1961.

[466] Hausschildt, 1999, S. 15.

[467] Witte greift eine Idee Schumpeters auf, der 1912 auf S. 178 schreibt: „Und die Funktion des Durchführens neuer Kombinationen und die Erweiterung unsrer Erkenntnis, die Funktion des Unternehmers und die Funktion des Erfinders sind ganz verschiedene Dinge. Der Unternehmer ist weder prinzipiell selbst Erfinder -wo er es ist, liegt eine zufällige Vereinigung verschiedener Funktionen vor-, noch ist er der Handlager und Ordonnanzoffizier des Erfinders, so dass der Erfinder der eigentliche Unternehmer wäre.“

[468] Ebd.

[469] Ebd., S. 16.

Wohlwollen der Geschäftsführung reicht laut *Witte* nicht aus, um diesen Schutz zu gewährleisten. Die Autorität des Machtpromotors wäre in Frage gestellt und sein Erfolg nicht sicher. *Witte* weist darauf hin, dass der Machtpromotor nicht durch Gewalt gekennzeichnet ist, er benötigt lediglich Glaubwürdigkeit und ein hierarchisches Potential. Viel deutlicher sollte der Machtpromotor durch aktives Tun, durch Begeisterungsfähigkeit und durch aktive Hilfestellung wahrgenommen werden.

Ausgehend von der Annahme, dass organisationale Lernprozesse mit Innovationsprozessen insofern vergleichbar sind als dass es um die Fähigkeit einer Organisation geht, neues Wissen zu generieren, zu integrieren und anzuwenden, lassen sich diese Merkmale des Machtpromotors auch auf organisationale Lernprozesse übertragen. In den Händen des Machtpromotors liegt es, eindeutige Signale zu setzen, dass die angestrebte Veränderung wirklich gewollt ist. Sie sind in ihrem Handeln und in ihren Aussagen Vorbild[470] für ihre Mitarbeiter, damit diese sich an ihnen orientieren können. D.h. auch, dass keine „virtuellen Unternehmen“, Gruppen oder Abteilungen geduldet werden, die sich der gewünschten Veränderung entziehen, nur weil die dort verantwortlichen Führungskräfte keine Veränderung wollen.

Im Unternehmen B gab es mit dem amerikanischen Vorstandsvorsitzenden, der Schulung für alle einforderte, und dem deutschen Geschäftsführer, der unermüdlich für den Veränderungsprozess warb, gute Beispiele für Machtpromotoren.

Machtpromotoren sorgen für Stabilität und Sicherheit, sie bieten den Mitarbeitern in Veränderungsprozessen Bezugspunkte, an denen sie sich ausrichten können, ohne Gefahr zu laufen, etwas falsch (im Sinne von organisational unerwünscht) zu machen und dafür sanktioniert zu werden.

Machtpromotoren müssen immer aus der Organisation kommen. Ein externer Berater kann die Rolle eines Machtpromotor nicht adäquat ausfüllen, weil sich die Organisationsmitglieder nicht nach ihm ausrichten können. Sie müssen jederzeit damit rechnen, dass er nach Ende des Veränderungsprojektes die Organisation verlässt, es besteht also das Risiko für die Organisationsmitglieder, dass sie sich mit jemandem solidarisiert haben, der nach Abschluss der Veränderung keinen Einfluss auf die Organisation hat und somit keinen Schutz bieten kann.

Die Rolle des Machtpromotors ist die politischste der Promotorenfunktionen. Seine Hauptaufgaben sind die Identifikation mit dem Prozess, die Vermittlung von Sicherheit und die Überwindung von Willensbarrieren.

Der Fachpromotor

In *Wittes* Ursprungsmodell wird ein zweiter Promotor benannt – der Fachpromotor. Seine Aufgabe ist die Überwindung der Barriere des „Nicht-Könnens“. Der Fachpromotor

[470] Vgl. Emmich, 1997, S. 114.

interessiert sich für die technische Seite der Innovation. Er begeistert andere für neue Ideen, er beherrscht sein Fachgebiet und leitet daraus prozesstreibende Energie ab. *Witte* definiert ihn als Lernenden und Lehrenden. Seine hierarchische Position ist laut *Witte* unerheblich.

In den untersuchten mittelständischen Unternehmen waren meist Projektleiter oder sogar Projektteams in der Rolle der Fachpromotoren zu identifizieren. Sie gewinnen notwendige Informationen, um daraus abzuleiten welche Produktinnovationen weiterverfolgt werden sollen.

Witte kam im Verlaufe seiner empirischen Arbeiten zu dem Ergebnis, dass der einzelne und einsame Promotor waffen- und wirkungslos gegenüber den zu überwindenden Barrieren ist.[471] Auch fehle die schöpferische Spannung, wenn sich Machthaber und Experte nicht austauschen können. Deshalb war seine Empfehlung die Einsetzung eines Promotorengespanns. Die Ergebnisse der ersten Untersuchung von *Witte* belegen den Nutzen von Promotoren-Gespannen:

> Bei der Gespann-Struktur (Promotoren-Modell) verläuft der Innovationsprozeß unter hoher Anzahl von Aktivitäten. Es kommt zu einer mittleren Prozessdauer. Der erarbeitete Entschluß ist durch einen hohen Innovationsgrad ausgezeichnet.
>
> Die einseitige Machtpromotorenstruktur verursacht geringe Prozessaktivität. Die Prozesse haben eine kurze Dauer. Es kommt zu einem Entschluß unbedeutenden Innovationsgrades.
>
> Innovationsprozesse mit einseitiger Fachpromotorenstruktur sind durch mittlere Anzahl von Aktivitäten und sehr hohe Prozessdauer gekennzeichnet. Der erarbeitete Innovationsentschluß zeigt einen unbedeutenden Innovationsgrad.
>
> Die Personalunion-Struktur ist durch geringe Prozessaktivität gekennzeichnet. Bei tendenziell kurzer Dauer ergibt sich ein unbedeutender Innovationsgrad.
>
> Wenn Innovationsprozesse ohne Mitwirkung von Promotoren stattfinden, dann kommt es zu einer extrem geringen Anzahl an Aktivitäten. Die Prozessdauer ist kurz, der Innovationsgrad sehr niedrig.[472]

Die empirischen Ergebnisse des vorliegenden Dissertationsprojektes weisen darauf hin, dass es in allen Unternehmen ein Gespann aus Fach- und Machtpromotoren hinsichtlich der technischen Entwicklungsprojekte gab, so dass der Erfolg auf dieser Ebene, zumindest was die Konstruktion von neuen Geräten angeht, auf die auch heute bestehende Gültigkeit von *Wittes* Thesen hinweist. Unterschiede sind bei den angestrebten Lernprozessen zu identifizieren, und hier bedarf das auf technische Innovation ausgerichtete Modell von *Witte* einer spezifischen Ergänzung für organisationale Lernprozesse.

---

[471] Hausschildt, 1999, S. 19.

[472] Ebd., S. 40.

In den Unternehmen A, B und D engagierten sich die Machtpromotoren nicht nur für die angestrebte und in den Anträgen dokumentierte technische Innovation, sondern für den gesamten Veränderungsprozess. Allerdings ist in keiner Unternehmung ein Promotor auszumachen, der spezifisches Wissen im Hinblick auf organisationale Lernprozesse hat. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse lassen sich so interpretieren, dass dieses fehlende Wissen erhebliche negative Auswirkungen auf das angestrebte Veränderungsziel der Organisationen hatte. Hier entsteht also die zusätzliche Barriere des „Nicht-Wissens" bezüglich der Gestaltung und Umsetzung von organisationalem Wandel mittels Lernaktivitäten, die überwunden werden muss. Doch das Modell von *Witte* liefert auf Grund der gewählten Fokussierung bzgl. technischer Innovationsprojekte keinen Anhaltspunkt auf einen möglichen dritten Promotor. Deshalb wende ich mich in einem zweiten Schritt den Untersuchungen *Hausschildt's* zu, der sich in den letzten Jahrzehnten intensiv mit der Erweiterung des Promotoren-Modells[473] befasste.

Das erweiterte Promotorenmodell von *Hausschildt*

Hausschildt und *Chakrabarti* legten 1988 eine Erweiterung des ursprünglichen Promotorenmodells vor, indem sie das oben beschriebene Promotoren-Gespann um den Prozesspromotor ergänzen. Die Aufgabe des Prozesspromotors wird darin gesehen, dass er basierend auf seinen Organisationskenntnissen einen Aktionsplan zur Umsetzung von innovativen Ideen entwickelt. Er wirbt innerhalb der Organisation für das Neue und entwickelt dabei diplomatisches Geschick, das ihm erlaubt, mit Menschen aus allen Teilen der Organisation in Kontakt zu kommen.[474] Der Prozesspromotor soll in der Modellerweiterung eine Art Kommunikationsknotenpunkt sein, der alle wesentlichen Perspektiven der Veränderung im Auge behält. Während der Machtpromotor die Barriere des „Nicht-Wollens" überwindet und der Fachpromotor die Barriere des „Nicht-Könnens", sehen die beiden Autoren die vordringliche Aufgabe des Prozesspromotors in der Überwindung der Barriere des „Nicht-Dürfens", die sich aus organisatorischen und administrativen Widerständen ableiten lässt.

Um seine Aufgabe erfüllen zu können, vereint der Prozesspromotor Organisationswissen und technisches Wissen mit der Kenntnis der strategischen Ziele der Organisation, ohne letztere mitzubestimmen. Seine originäre Aufgabe ist die Planung und Umsetzung des Innovationsprozesses. In ihren empirischen Untersuchungen belegen die beiden Autoren, dass die Existenz von Prozesspromotoren entscheidend dazu beiträgt, dass innovationsrelevante Informationen in größerem Umfang gewonnen werden als wenn lediglich ein Promotoren-Gespann agiert. *Hausschildt* und *Chakrabarti*[475] weisen darauf

---

[473] Siehe dazu Hausschildt/Chakrabati,1988; Hausschildt/Kirchmann, 1997; Hausschildt/Schewe, 1997; Hausschildt, 1998; Hausschildt, 1999.

[474] Hausschildt, 1999, S. 78.

[475] Ebd. S. 81.

hin, dass der Prozesspromotor in ständiger Abstimmung mit dem Machtpromotor arbeiten muss, um seine Aufgabe erfüllen zu können.

Dieser Notwendigkeit der engen Kommunikation zwischen den Promotoren habe ich bei dem Entwurf des Designs für organisationale Lernprozesse Rechnung getragen, indem ich das Promotorentrio als eigenständige Einheit konzipiere, die ergänzend zur Steuerungsgruppe und Lenkungsgruppe in organisationalen Lernprozessen eingesetzt wird. Die intensive Kommunikation zwischen den Promotoren, insbesondere zwischen Macht- und Lernpromotor, ließe sich nicht mit dem Sitzungsrhythmus einer Lenkungs- und Steuerungsgruppe vereinbaren.

Hausschildt/ Kirchmann[476] empfehlen das Einsetzen eines Prozesspromotors, wenn sowohl Systemkomplexität als auch Problemkomplexität dies erforderlich machen. Da organisationale Lernprozesse mit dem Ziel des fundamentalen Wandels sowohl das eine als auch das andere Kriterium erfüllen, ist die Kreation eines Promotorentrios für Organisationslernen als zielgerichteten Veränderungsprozess sinnvoll.

Der Lernpromotor

In Anlehnung an die Arbeiten von *Hausschildt* schlage ich eine Abwandlung und Erweiterung des Fähigkeiten- und Aufgabenprofils des Prozesspromotors vor, der dadurch auch für die Entwicklung und Umsetzung von organisationalen Lernprozessen von Nutzen sein kann.

Ganz wie es *Hausschildt* für den Prozesspromotor definiert hat, ist auch der **Lernpromotor** derjenige, der das Wissen um die Gestaltung von organisationalen Veränderungsprozessen hat: Wissen also um die Organisation, deren Mitglieder, Struktur und Kultur.

Darüber hinaus ist er Experte für organisationale Lernprozesse sowie die einzusetzenden Instrumente und Methoden. Er entwirft das Design, unterstützt konkret bei der formulierung von Lernzielen (individuell und gesamtorganisational) macht Zeitpläne, schlägt einzurichtende Arbeitsgruppen vor, wählt Lernakteure aus und entwickelt umzusetzende Maßnahmen, die den Lernprozess unterstützen. Der Lernpromotor kontrolliert den Fortschritt der angestrebten Wissenserweiterung und evaluiert die Ergebnisse, um daraus, in Abstimmung mit den anderen Promotoren sowie der Lenkungs- und Steuerungsgruppe, die nächsten Handlungsschritte abzuleiten. Beim Lernpromotor laufen die Fäden für den gesamten Veränderungsprozess zusammen. Er hat also ebenso wie *Hausschildt´s* Prozesspromotor eine Schnittstellenfunktion im Gegensatz zum Fachpromotor, der sich eher auf technische Aspekte konzentriert, zum Beispiel die Entwicklung eines neuen Produktes.

---

[476] Ebd. S. 93.

Hausschildt unterscheidet „seine“ Promotoren unter Anderem an den Barrieren, die sie überwinden helfen. Die Aufgaben des Machtpromotors ist die Überwindung der Barriere des „Nicht-Wollens“, die des Fachpromotors ist die des „Nicht-Könnens“ und die des Prozesspromotors die des „Nicht-Dürfens“. In diesem letzten Punkt gehe ich nicht konform mit den Arbeiten von *Hausschildt*.

Die Überwindung des „Nicht-Dürfens“ ist dem Machtpromotor zuzuordnen. Was ist das Problem des „Nicht-Dürfens“ anderes als die Verweigerung der Erlaubnis zum Mitmachen? Und wer kann eine Erlaubnis verweigern? In der Regel eine Person, die in einem übergeordneten Verhältnis steht und einer anderen Person die Ressourcen (Zeit, Bühne) verweigert, um an Lern- und Veränderungsprozessen teilzunehmen, neues Wissen zu erwerben und dieses aktiv anzuwenden. In dem Abschnitt 6.3.1. über Führungskräfte bin ich auf das Problem eingegangen, dass Führungskräfte Lernprozesse dadurch sabotieren können, dass sie ihren Mitarbeitern die Erlaubnis zur Teilnahme verweigern – offen oder verdeckt.

Aus diesem Grund sollte es in den Händen des Machtpromotors liegen die Barriere des „Nicht-Dürfens“ zu überwinden. Im Gegensatz dazu halte ich es für sinnvoll, wenn sich der **Lernpromotor** zunächst der Barriere des **„Nicht-Wollens“** zuwendet. „Nicht-Wollen“ kann auch ein Ausdruck für „Nicht-Trauen“ sein, es ist also nicht sofort von Widerstand auszugehen, wenn Menschen sich verweigern. Hilfreich wäre es, wenn der Lernpromotor zunächst mit interessanten Angeboten zum Mitmachen einlädt und dadurch an der Barriere des „Nicht-Wollens“ arbeitet. Sollte die Einladung nicht angenommen werden, dann erst ist der Machtpromotor mit seiner Durchsetzungsmacht in einem zweiten Schritt gefragt.

Von der gleichzeitigen Einsetzung eines Lern- **und** eines Prozesspromotors ist abzuraten, weil der Kommunikationsaufwand innerhalb des Promotorenteams ansteigt, ohne dass wie oben schon herausgearbeitet, eine deutliche Aufgabenteilung zwischen Prozesspromotor und Lernpromotor vorgenommen werden kann. Aufgabenüberschneidung oder Konkurrenz könnten die Folge sein. Wichtig ist, dass der Lernpromotor Fachwissen über Organisationslernen mitbringt, denn die empirischen Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass das Lernen einer gesamten Organisation mehr erfordert als eine gute Seminarplanung und Personalentwicklung. Auch ist die Funktion des Lernpromotors nicht durch eine Personalabteilung zu ersetzen, weil hier nicht gewährleistet werden kann, dass die erforderliche Prozesskompetenz vorhanden ist. Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass die Annahme von *Witte* korrekt ist, dass die Energie, die zur Überwindung von Barrieren erforderlich ist, personalisiert sein muss. Die Übernahme von Verantwortung für den Gesamtprozess kann nicht in gleicher Qualität durch eine ganze Abteilung erfolgen.

In den untersuchten Unternehmen gab es gute Planungen hinsichtlich der technischen Umsetzung der Projekte, weil die meisten Akteure von Haus aus Techniker sind. Dagegen hatten weder Führungsfragen noch Fragen des Veränderungsmanagements bei ihnen Priorität. Man kann davon ausgehen, dass die Beteiligten ihre persönliche Barriere des „Nicht-Könnens“ hinsichtlich der Veränderungsprozesse unterschätzt und nicht

überwunden haben. Dies führte dazu, dass die Veränderungsprozesse erhebliche Mängel in diesen Bereichen aufwiesen. Diese „blinden Flecken“ könnten durch die gezielte Besetzung der drei Promotorenrollen mit Experten sichtbar gemacht werden, zum Nutzen des Prozesses und der Gesamtorganisation.

Aus den oben genannten Gründen empfehle ich die Einsetzung eines Promotorentrios, das für die Konzeption und Umsetzung des Lernprozesses verantwortlich ist und bei seiner Arbeit durch beratende (Steuerungsgruppe) und entscheidende (Lenkungsgruppe) Gremien unterstützt wird.

6.3.3 ÜBERORGANISATIONALE EXPERTENRUNDEN

In der Einleitung dieser Arbeit wies ich darauf hin, dass während der gesamten Projektlaufzeit eine Expertenrunde existierte, die sich aus Vertretern der beteiligten Ministerien, der Universität und der Unternehmen zusammensetzte. Zu Anfang des Projektes waren die meisten Mitglieder skeptisch, ob diese Runde wirklich eine Berechtigung hat. Den Beteiligten war unklar, ob sie sich überhaupt etwas zu sagen hätten. Normalerweise war der Kontakt zwischen den Ministerien und den Unternehmen nach Freigabe der Fördermittel so lange unterbrochen, bis ein Abschlussbericht vorgelegt wurde.

Die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen des SCHIFF waren zunächst die einzigen, die einen Nutzen in dieser Runde sahen. Aus diesem Grunde übernahmen sie auch die Verantwortung für die regelmäßigen Einladungen und sorgten bei den ersten vier Treffen für inhaltlichen Input und für eine methodisch ansprechende Gestaltung der Sitzungen, damit die Mitglieder motiviert wurden, zu kommen, sich einzubringen und mit einem Gefühl wieder gingen, handlungsrelevante Informationen erhalten zu haben. Zu Beginn gab es zunächst Informationen zu den Befragungsergebnissen und zu den Seminaren, die im Rahmen des Projektes stattfinden sollten. Die Teilnehmer waren eher passiv, gaben Meinungsbilder ab, hielten sich aber zurück, wenn es darum ging, die eigenen Konversionserfahrungen zu schildern. Dies veränderte sich mit zunehmender Vertrautheit. In der Runde wurde Informationsinput durch die begleitenden Wissenschaftler immer unnötiger, stattdessen begannen die Unternehmensvertreter offen Probleme und Ideen anzusprechen und gemeinsam mit anwesenden Experten Lösungen zu suchen. Im weiteren Verlauf nutzten die Ministeriumsvertreter diese Informationen, um gezielt nach Hilfen für die Unternehmen zu suchen, so dass später in dieser Expertenrunde zusätzliche Projekte ins Leben gerufen wurden, die konkrete Probleme aller Konversionsunternehmen aufgriffen.

Gerade Letzteres war ein Novum, denn bis dato war es üblich niemals Probleme vor den Ministerien zuzugeben, aus Angst, die Fördermittel nicht bewilligt oder gestrichen zu bekommen. Auch der Austausch mit anderen Konversionsunternehmen war neu, denn bis zu diesem Zeitpunkt wurden andere Unternehmen als Konkurrenten im Rüstungsgeschäft und im Ringen um Fördermittel betrachtet.

In diesem Kontext agierten die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen als externe *gatekeeper*[477] für die Veränderungsprozesse. Sie nutzten persönliche und unpersönliche Informationsquellen und bauten sich ein Kommunikationsnetzwerk. Sie informierten die Mitglieder der Expertenrunde, verarbeiteten und bewerteten die erhaltenen Informationen. Auf diese Weise nahmen sie Einfluss auf die laufenden Prozesse, obwohl ihre formale Position dies ursprünglich nicht ausdrücklich vorsah.

Diese überorganisationale Expertenrunde vollzog für sich einen Prozess des Veränderungslernens zum Nutzen aller beteiligten Mitglieder. In Feedbackrunden betonten die Mitglieder das Potenzial, das diese Form zu lernen für sie bot. Der neutrale Blick von draußen durch die Experten in der Runde wurde als hilfreich distanzierend erlebt.

Deshalb empfehle ich die Einrichtung einer überorganisationalen Expertenrunde[478] bei fundamentalem Unternehmenswandel.

---

[477] Vgl. Katz/Tushman, 1979, S. 150 ff.; Tushman/Scalan 1981, S. 85; Gemünden/Walter, 1995, S. 974.

[478] Vgl. Argyris, 1997.

7 IMPLIKATIONEN FÜR DIE MANAGEMENTFORSCHUNG

Abschließend gehe ich auf vier Faktoren näher ein, die die Qualität von organisationalen Lern- und Veränderungsprozessen laut den vorliegenden Untersuchungsergebnissen beeinflussen und deren weitere Untersuchung von Nutzen sein kann.

7.1.1 DIE EMOTIONALE SEITE DES LERNENS

Die Ansätze, die dieser Untersuchung als konzeptioneller Rahmen dienten, bewerten Lernen als etwas überaus Positives, weil grundsätzlich eine Verbesserung des lernenden Systems impliziert wird.[479] Negative Aspekte von Lernprozessen, wie zum Beispiel Veränderungen von Arbeitsabläufen, werden nur in Form von Widerstand gegen dieselben thematisiert, ohne dass die Motive für die Lernverweigerung eingehender beleuchtet werden. Anhand der von den Autoren gewählten Beispiele für Widerstände gegen Lernprozesse kann interpretiert werden, dass Widerstand von den Autoren nicht wertneutral analysiert wird. Individueller Widerstand wird mit der Absicherung eigener Privilegien, mit Unwillen und Machtinteressen[480] erklärt und dadurch implizit abgewertet. Entsprechend entwickeln die Autoren Empfehlungen zum Umgang mit Lernverweigerung, die auf die Beseitigung dieses egoistischen Verhaltens abzielen, sie suchen jedoch nicht nach weiteren Ursachen für dieses Verhalten.

Das empirische Material dieser Untersuchung bietet ausreichend Beispiele für diese egoistischen Motive, aber es sind nicht die einzigen. Ebenso ließen sich Spuren finden, die auf weitere Motive hindeuten, welche mit den benannten ichbezogenen Gründen wenig zu tun haben. Menschen lernten nicht, weil sie sich nicht eingeladen fühlten oder weil sie die Entsendung zu Seminaren als Kritik an ihrer Person auffassten. Mitarbeiter beteiligten sich nicht aktiv am Lern- und Veränderungsprozess ihrer Organisation, weil sie nicht wussten, wie sie es machen sollten. Und viele Organisationsmitglieder beteiligten sich nicht an dem Veränderungsprozess, weil sie auf Grund der mangelnden Informationspolitik keine Veranlassung dazu sahen. Es kann also nicht per se davon ausgegangen werden, dass Lernwiderstand gleichzusetzen ist mit inhaltlichem Widerstand gegen die angestrebte Veränderung oder egoistischen Interessen Einzelner.

Einiges deutet darauf hin, dass Ängste,[481] Verunsicherung, Ärger, Frustration, Neugier und Motivation eine ebenso bedeutsame Rolle für individuelle und kollektive Lernleistungen spielen wie die o. g. egoistischen Motive. *Schein* geht in seinen neuen Arbeiten sogar

---

[479] Vgl. die im Grundlagenkapitel genannten Definitionen von Argyris/Schön, Senge, Nonaka/Takeuchi, Klimecki, Probst/Büchel.

[480] Vgl. Senge, 1996; Argyris, 1997.

[481] Vgl. Liebau u.a., 1997, S. 121.

davon aus, dass Angst erst die Voraussetzung für Lernprozesse schafft.[482] Es ist näher zu untersuchen, ob tatsächlich Angst erzeugt werden muss, oder ob es ausreicht, den Akteuren die Konsequenzen von Nichtlernen deutlich zu machen. Dennoch lohnt es sich, die emotionale Seite von Veränderungsprozessen näher zu untersuchen, um angemessener mit Emotionen umgehen zu können und sie aktiv in die Gestaltung von Veränderung einzubeziehen.[483] *Scherer* und *Tran* entwickeln dazu eine interessante Typologie:

Functional class	**Representative emotions**	**Effects on Organizational learning**
Approach emotions	Interest, hope, joyful, anticipation	Foster exploration and development, provide motivational underpinning for sustained goal-directed activity
Achievement emotions	Relief, satisfaction, contentment, joy, pride, elation	Positively reinforce achievement, are responses to positive chance outcomes, may imply over attribution of personal merit and encourage stagnation
Deterrence emotions	Anxiety, fear, distress, pessimism,	Serve as warnings of imminent danger or negative consequences based on generalizations from past experiences; may prevent further development, block exploration, and generally inhabit learning
Withdrawal emotions	Sadness, resignation, shame, guilt	Serve to facilitate restoration of forces and internal adaptation after an uncontrollable loss or the discovery of a major personal shortcoming requiring dissimulation, repair, or both in oneself; may deprive organism of energy and drive it to vigorous pursuit of learning or acting on knowledge
Antagonistic emotions	Irritation, anger, hate, aggressiveness	Serve to forcefully overcome obstacles to goal achievement and assert individual or organizational interest and status; may lead to self-assertion becoming aim in itself and conflict hampering or permanently damaging normal relations and interactions

Tabelle 33: Scherer/ Tran, 2001, S. 388: Major classes of emotions

Ergänzend zu den von *Scherer* und *Tran* geschilderten Emotionen sollte die Wirkung von Verunsicherung im Zusammenhang mit organisationalem Lernen intensiv untersucht werden. Die empirischen Befunde deuten darauf hin, dass der Erfolg der betrieblichen Konversion davon abhing, in welchem Grad die Organisationsmitglieder die Auffassung zur Notwendigkeit von Veränderungen teilten. Es schien so, als würde erst ihre individuelle Verunsicherung (die auch positiv sein konnte, wie die Neugründung des Unternehmen A1) zu kollektiven Prozessen der Unsicherheitsbewältigung führen, die dann strukturelle Veränderungen der Organisation zur Folge hatte.

[482] Vgl. Schein, 2002, S. 77.

[483] Vgl. Cevey/ Prange, 1999.

Gmür[484] verweist darauf, dass sowohl übersichere als auch untersichere Organisationen in ihrem Lernerfolg eingeschränkt sein können. Übersichere Organisationen erkennen die Notwendigkeit zur Veränderung spät oder gar nicht und untersichere Organisationen werden mit zunehmender Verunsicherung handlungsunfähig, weil das zu lösende Problem als übermächtig definiert wird und es zum Rückzug in die Hilflosigkeit kommt. Zu Problemlösungen kommt es, wenn ein Grad von Verunsicherung erreicht ist, der noch die konzentrierte Beschäftigung mit dem Problem erlaubt[485], weil die Akteure die Ansicht teilen, dass sie über ausreichende Ressourcen verfügen, um die Aufgabe sinnvoll zu lösen.

Die empirische Befunde dieser Dissertation bestätigen[486] die These von *Gmür*. Die Unternehmen B und E traten übersicher auf, das Unternehmen A1 arbeitete konzentriert an bekannten Aufgaben und die Mitarbeiter signalisierten Handlungssicherheit, die Belegschaft von D wirkte zu Beginn der Prozesse untersicher, nahm aber Beratung in Anspruch und gewann im Verlauf des Projektes an Handlungssicherheit und die Belegschaft des Unternehmens C wirkte im gesamten Prozessverlauf untersicher und hilflos.

Da der Grad der Sicherheit Einfluss auf das Lernverhalten, die Kommunikationsbereitschaft und Bereitschaft zur Veränderung zu haben scheint, ist es interessant, die Untersuchungen von Lernprozessen mit dem Modell von *Gmür* zu verknüpfen.

7.1.2 DER FAKTOR ZEIT

Als zweites Themenfeld eröffnet sich die Untersuchung des Faktors *Zeit*. Hier stellen sich eine Vielzahl von Fragen, die weiterverfolgt werden müssten, um die Forschung zur Veränderung von Organisationen weiterzubringen und die bestehenden Modelle zu spezifizieren, die den Zeitfaktor bisher nicht berücksichtigen.

Zeit als fehlende Ressource

Im Kontext der alltäglichen Arbeitsbelastung scheint es an Zeit zu fehlen[487], um Lern- und Veränderungsprozesse zu initiieren und umzusetzen. Nach Aussagen der Interviewpartner war allen Entscheidungsträgern in den Konversionsunternehmen bewusst, dass Veränderungsprozesse Zeit binden, den Akteuren zur Verfügung gestellt wurde sie aber nicht. Dies hing einerseits damit zusammen, dass mangelnde Planung der Gesamtprozesse

---

[484] Gmür, 1996.

[485] Klimecki/Gmür, 1997a, S. 252. Auch Gmür, 1996.

[486] Die empirische Untersuchung zielte nicht auf die Ermittlung des Verunsicherungsgrades ab, deshalb kann diese Einschätzung nicht als empirisch gesichert eingestuft werden.

[487] Vgl. Doppler/Lauterburg, 1998; Pächnatz, 2000; Senge, 1996.

keine konkreten Aussagen über den Zeitbedarf zuließen. Andererseits hoffte man, dass die Mitarbeiter verborgene Zeitreserven nutzten, um die zusätzlichen Aufgaben zu bewältigen.

Es stellt sich also die Frage, wie organisationale Lernprozesse gestaltet werden sollten, damit sie ein Minimum an Zeit beanspruchen und ob dies überhaupt möglich ist? Wie viel Zeit benötigen organisationale Lern- und Veränderungsprozesse? Verringert sich der Zeitaufwand je mehr Erfahrung eine Organisation mit Lernen und Veränderung hat? Wie können Akteure dazu veranlasst werden, bestehende Planungshilfen konkret zu nutzen?

Zeitdruck als Qualitätsfaktor für Lern- und Veränderungsprozesse

Zu untersuchen ist auch, wie sich Zeitdruck auf Lernprozesse auswirkt. Die in dieser Arbeit untersuchten Unternehmen standen unter erheblichem Zeitdruck,[488] weil im Vorfeld der Projekte lange Zeit nichts unternommen wurde und zum Zeitpunkt der Untersuchung akuter Handlungsbedarf bestand.

Es scheint einen untersuchungswerten Zusammenhang zwischen der Zielorientierung organisationaler Lernprozesse und Zeitdruck zu geben, dem zukünftige Forschungsprojekte Aufmerksamkeit widmen könnten.

In den erfolgreicheren Unternehmen erfolgte das Lernen zielgerichtet und der Zeitdruck wurde nicht als negativ beschrieben, weil man „schnell zur Sache kommen wollte“. Die Mitarbeiter der erfolgloseren Unternehmen bemängelten dagegen Zielunklarheit, so dass sie zwar Zeitdruck spürten, aber nicht genau wussten, was sie eigentlich lernen sollten, um sich nutzbringend an dem Veränderungsprozess zu beteiligen und die organisationale Wissensbasis zu erweitern. Der Unterschied zwischen den beiden Wahrnehmungen liegt meiner Ansicht nach darin, dass die erfolgreicheren Unternehmen Klarheit darüber hatten, was sie lernen wollten, um bestimmte festgelegte Aufgaben zu lösen, während die anderen Unternehmen sich ohnmächtig fühlten und der Zeitdruck dadurch noch bedrohlicher für sie wurde, weil sie nichts Sinnvolles tun konnten. *Berthoin-Antal*[489] verweist darauf, dass es zwar Untersuchungsergebnisse gibt, die Rückschlüsse auf das Lernverhalten von Individuen und Gruppen unter Zeitdruck zulassen, nicht jedoch auf das Lernverhalten von Organisationen.

Zeit als Ausrede

Die Untersuchungsergebnisse belegen, das der Hinweis auf fehlende Zeit eine wirkungsvolle Ausrede ist, um unvertraute oder heimlich abgelehnte Aktivitäten nicht entwickeln zu müssen. Ohne größere Konflikte mit anderen Akteuren befürchten zu müssen, konnte auf mangelnde Zeitreserven verwiesen werden, um sich zu entziehen.

---

[488] Vgl. Gersick, 1988; Kelly/Mc Grath, 1985.

[489] Berthoin-Antal/Weber, 2001, S. 355 ff.

Dabei schienen die Beteiligten ein implizites Einverständnis darüber erzielt zu haben, dass Zeit eine unbeeinflussbare Ressource ist, denn Zeitmangel wurde nicht aktiv hinterfragt. Es erfolgte auch keine Untersuchung hinsichtlich der Potentiale zum Sparen von Zeit bei einzelnen Akteuren.

Wie kann die Unterscheidung zwischen Ausrede und tatsächlichem Zeitmangel erleichtert werden? Wie kann das Immunsystem[490] von Organisationen mit Hilfe von gezieltem Zeitmanagement durchbrochen werden?

Zeit, um Veränderung zu erleben

Organisationale Veränderungen brauchen Zeit,[491] um erlebt werden zu können. Besonders die Veränderung von immateriellen Aspekten, wie die Organisationskultur, werden nicht von einem Tag auf den anderen spürbar oder sichtbar. Dieser Umstand wird von Veränderungsgegner genutzt, um darauf hinzuweisen, dass die angestrebte Veränderung nicht stattgefunden hat, weil man noch nichts „sieht".

Bisher lassen sich aus den bestehenden Modellen zu Lernen und Veränderung keine Aussagen darüber ableiten, wie viel Zeit vergehen muss, um eine Aussage darüber treffen zu können, ob tatsächlich eine Veränderung stattgefunden hat oder nicht. Welche Folgen hat dieses Phänomen für die Planung und Umsetzung von organisationalen Lernprozessen?

7.1.3 DAS ORGANISATIONSVERSTÄNDNIS DER MACHTPROMOTOREN

Nachdem ich in den vorangegangenen Abschnitten die Themen Emotionen und Zeit als lohnenswerte Bereiche weiterer Bearbeitung im Zusammenhang mit organisationalen Lernprozessen skizziert habe, wende ich mich nun dem dritten und letzten Bereich potenzieller Forschung zu – dem Organisationsverständnis der Machtpromotoren in den untersuchten Unternehmen.

Die Machtpromotoren in den untersuchten Prozessen folgten einem Organisationsverständnis, das sich mit den Annahmen von *Barnard* deckt. Dessen Organisationsverständnis legt nahe, dass Organisationen von rational handelnden Menschen gebildet werden, die alle einem erklärten Ziel folgen. *Barnard* schreibt Ende der 30er Jahre dazu:

> Eine Organisation entsteht, (1) wenn Personen vorhanden sind, die miteinander in Kontakt treten können, (2) wenn sie bereit sind, an Handlungen mitzuwirken und (3) wenn sie danach streben, ein

[490] Vgl. Senge, 1997, S. 105. Ausreden dienen der Abwehr von Veränderungen, Senge beschreibt diese Aktivitäten als Immunsystem.

[491] Vgl. Weber, 1996.

> gemeinsames Ziel zu erreichen. Elemente der Organisation sind demnach (1) Kommunikation, (2) die Bereitschaft, Dienste zu leisten und (3) ein gemeinsames Ziel. Diese Elemente sind notwendige und ausreichende Anfangsbedingungen.[492]

Dieses Verständnis steht im Gegensatz zu späteren Arbeiten aus dem Bereich der Organisationsforschung, wie beispielsweise von *Roethlisbergers* und *Dicksons*. *Barnard* versteht Organisationen als ein Produkt von Organisierenden, während *Roethlisbergers* und *Dicksons* sie als ein Gebilde von Organisierten[493] begreifen. Für sie sind die wesentlichen Merkmale einer Organisation:

- Beziehungsmuster,
- Symbole dieser Beziehungsmuster, sowie
- die Formalisierung einzelner Beziehungsmuster, was zur Trennung zwischen formaler und informaler Organisation führt.

March/Simon gehen sogar davon aus, dass es nicht hilfreich ist, Organisationen zu definieren, sondern empfehlen die Sammlung von Beispielen für formale Organisationen: „We are dealing with empirical phenomena, and the world has an uncomfortable way of not permitting itself to be fitted into clean classifications.“[494]

Kieser/Kubicek[495], die im deutschsprachigen Raum große Beachtung gefunden haben, definieren: Organisationen sind „ (...) soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen.“[496]

Die oben dargestellten Definitionen basieren alle darauf, dass es in Organisationen gemeinsame Ziele gibt, die von den Organisationsmitgliedern gemeinschaftlich verfolgt werden. Aber besonders dieses Merkmal hat in der Folgezeit Kritik ausgelöst.

Silverman führt an, dass zwar Menschen Ziele haben können, nicht jedoch Organisationen. Letztere könnten Ziele lediglich als ein Ergebnis von laufenden Verständigungsprozessen generieren.[497] Im Gegensatz zu *Barnard,* der noch davon ausging, dass einmal ausgehandelte Ziele überdauernde Gültigkeit haben, nimmt *Silverman* an, dass Ziele nur im Moment der Entwicklung verbindlich sind. Sobald die Aushandlungsprozesse abgeschlossen sind, nimmt die handlungsleitende Kraft der Ziele ab. Aus dieser

---

[492] Barnard, 1970, S. 78.

[493] Roethlisberger/Dickson, 1966, S. 554.

[494] March/Simon, 1976, S. 1.

[495] Kieser/Kubicek, 1983, S. 1.

[496] Ebd.

[497] Silverman, 1971, S. 9.

Perspektive betrachtet sind Ziele formale Kristallisationspunkte, die permanent im Diskurs erneuert werden müssen, weil sie sonst von frei flottierenden Zielen überlagert werden[498].

Diesen Ansatz entwickelt *Weick* konsequent weiter, indem er Organisationen nicht nur Ziele, sondern ihre Existenz abspricht. Für ihn sind Organisationen nichts konkret Greifbares, sondern etwas permanent im Wandel Begriffenes:

> (...) die Tätigkeit des Organisierens, welche definiert ist als durch Konsens gültig gemachte Grammatik für die Reduktion von Mehrdeutigkeit mittels bewusst ineinandergreifender Handlungen. Organisieren heißt, fortlaufende unabhängige Handlungen zu vernünftigen Folgen zusammenzufügen, so dass vernünftige Ergebnisse erzielt werden.[499]

In zahlreichen Gesprächen mit den Geschäftsführern der Konversionsunternehmen, die für diese Arbeit als Fallstudien dienen, schälte sich ein Organisationsbegriff heraus, der stark an die klassische Definition von *Barnard* angelehnt ist, also einem Organisationsverständnis folgt, das die Frühgeschichte der Erforschung des Phänomens Organisation repräsentiert. Für die befragten Manager sind Unternehmen ein Ort, an dem Materialien und Strukturen zur Verfügung stehen, damit Beschäftigte des Unternehmens festgelegte gemeinsame Ziele verfolgen, denen persönliche Einzelinteressen unterzuordnen sind.

Die befragten Geschäftsführer hatten die Vorstellung, dass sie lediglich ein übergeordnetes Ziel zu benennen brauchen, damit sich alle Organisationsmitglieder der Verfolgung dieses Ziels verpflichtet fühlen. Folgerichtig kommunizierten die Geschäftsführer betriebliche Konversion als Ziel und nahmen an, dass alle Mitarbeiter dieses Ziel auch anstrebten. Zusätzliche Maßnahmen zur Absicherung der Zielerreichung und zur Verhinderung der Zielüberlagerung waren im Kontext der Organisationsdefinition der Geschäftsführer nicht notwendig.

Angenommen die Geschäftsführer wären in ihren Vorstellungen von Organisationen eher den Annahmen von *Weick* gefolgt, dann hätten sie wahrscheinlich Zweifel daran gehabt, dass die einmalige Benennung von Zielen auf Betriebsversammlungen ausreicht, um ihre Mitarbeiter auch zu deren Verfolgung zu motivieren. Vor dem Hintergrund von *Weicks* Annahmen hätten die Einbeziehung der Mitarbeiter, die Informationspolitik und die Installation von Feedbackschleifen eine ungleich größere Bedeutung bekommen, als es in den tatsächlich verlaufenen Konversionsprozessen der Fall war.

Da die Geschäftsführer aber alle den Vorstellungen von *Barnard* folgten, hatten sie diese Zweifel nicht oder maßen ihnen wenig Bedeutung bei. Wenn aber meine These zutrifft, warum kam es dann zu unterschiedlichen Ergebnissen in den Veränderungsprozessen?

Vermutlich spielen dabei mehrere Indikatoren eine Rolle. Die Unternehmen A1 und D befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer Pionierphase, das Aushandeln von Unternehmenszielen nahm breiten Raum in der Kommunikation ein. Beide Unternehmen

---

[498] Silverman, 1971, S. 2 ff.

[499] Weick, 1985, S. 11.

entsendeten anteilig mehr Teilnehmer zu den Seminaren, die ihrerseits betriebliche Konversion zum Thema von Gesprächen mit Kollegen machten. Vielleicht hatte dies einen positiven Einfluss auf die Zielverfolgung durch die Organisationsmitglieder.

In Unternehmen D wurde das Thema TQM zum erklärten Ziel und erhielt massive Unterstützung durch organisationsweite Schulungen. Durch die Anpassung von Strukturen und Produktionsverfahren gelang es, über einen großen Zeitraum die Überlagerung des Themas TQM zu verhindern.

Der Einfluss der individuellen Organisationsdefinitionen auf Veränderungsprozesse war nicht Thema der vorliegenden Untersuchung, erscheint aber vor dem Hintergrund ihrer möglichen Auswirkungen für den Erfolg von Veränderungsprozessen untersuchenswert. Ich vermute, dass die individuellen Annahmen der Geschäftsführer und anderer Machtpromotoren zu Organisationen großen Einfluss darauf haben, wie sie Veränderungsprozesse gestalten, Ziele kommunizieren, Instrumente einsetzen, Betroffene integrieren und welche Indikatoren zur Kontrolle von laufenden Veränderungsprozessen genutzt werden.

8 FAZIT

Das vorliegende Dissertationsprojekt begann wie das Märchen von den „Fünf, die auszogen, das Fürchten zu lernen“: Fünf Unternehmen wollten sich verändern, weil sie sich auf Grund der tiefgreifenden Veränderungen, die ihre Umwelt vollzogen hatte, in ihrer Existenz bedroht fühlten. Der angestrebte fundamentale Unternehmenswandel sollte durch Lernaktivitäten der Gesamtorganisation und durch die Erschließung neuer Märkte erreicht werden.

Nach fünf Jahren steht fest, dass nur eine Organisation ihr angestrebtes Ziel zur Gänze erreicht hat, während die übrigen Vier mit weniger befriedigenden Ergebnissen und fortdauernder existentieller Bedrohung konfrontiert sind.

Im Verlauf der vorliegenden Untersuchung gelang es, die Lernprozesse der Unternehmen nachträglich zu analysieren und unterschiedliche Lernmuster zu identifizieren, die Einfluss auf die erreichten Lernergebnisse hatten. Dabei wurde deutlich, dass die untersuchten Organisationen damit überfordert waren, die organisationalen Lernprozesse umzusetzen. Es fehlte an Wissen über die Bedeutung von Lernen als Gesamtsystem, und es mangelte an Erfahrung zur Umsetzung von komplexen Veränderungsprozessen. Dies mag mit der Größe der untersuchten Unternehmen zusammenhängen, die als mittelständische Organisationen kaum über mehr als eine funktionierende Personalabteilung verfügten. Doch diese These trifft nicht zu. Die Literaturanalyse, die im Verlauf dieses Dissertationsprojektes durchgeführt wurde, gibt Hinweise darauf, dass auch Großunternehmen, wie die Volkswagen AG[500], auch ihre Probleme mit der Realisierung von „organisationalem Lernen“ haben. An der Größe der Unternehmen allein kann es also nicht liegen.

Das lässt den Schluss zu, dass die „lernende Organisation“ nach wie vor ein Konzept ist, dass zwar seit über dreißig Jahren erforscht wird, aber gleichzeitig kein leicht umsetzbares „Patentrezept“ für die Lösungen von Unternehmensproblemen darstellt. Vielmehr steht der Begriff der „lernenden Organisation“ für eine Forschungsrichtung, die eine Vielzahl von interessanten Konzepten, Theorien, Instrumenten und empirischen Studien vorzuweisen hat, die aber für Praktiker ohne Managementausbildung noch zu komplex, zu abstrakt und zu zeitaufwändig sind.

Das ist bedauerlich, denn im Verlauf der Bearbeitung des Themas „lernende Organisation“ wurde deutlich, dass diese Forschungsrichtung viel zu bieten hat. Die „lernende Organisation“ ist zu einer positiven Metapher für die zukünftige Weiterentwicklung von Organisationen, insbesondere in den Industrienationen, geworden. Die „lernende Organisation“ stellt in Abgrenzung zu den Rationalisierungskonzepten der ausgehenden

[500] Scherf-Braune, 2000, führte die Untersuchungen zu ihrer Diskussion in der Organisationsentwicklungsabteilung der Volkswagen AG durch.

90er Jahre wieder den Menschen in den Mittelpunkt der Forschung und ist ein konstruktives Veränderungskonzept mit humanem Charakter. Allerdings muss es für Unternehmen realisierbar sein, um relevant zu bleiben, und Einiges deutet darauf hin, dass dies gegenwärtig noch nicht der Fall ist.

Dennoch lohnt es sich, für das Konzept der „lernenden Organisation“ eine Lanze zu brechen. Bevor auf verschiedene Möglichkeiten eingegangen wird, wie die geschilderten Probleme zu bearbeiten sind, seien kurz die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst:

Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Zu Beginn der Arbeit stand die Frage, ob die fünf Unternehmen einen fundamentalen Wandel mittels organisationaler Lernprozesse vollziehen können oder nicht. Dies bildete die Ausgangsbasis für die erste These dieser Arbeit:

These 1: Fundamentaler Wandel kann nur durch organisationale Lernprozesse erfolgen, wenn spezifische Anforderungen hinsichtlich der Art des Lernprozesses, der Beauftragung zum Lernen, der Prozesskommunikation, sowie der Planung und Umsetzung erfüllt werden.

Diese These hat sich bestätigt. Die Analyse der Literatur zu organisationalem Lernen und die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich gleichermaßen dahingehend interpretieren, dass fundamentaler Unternehmenswandel durch organisationale Lernprozesse erzielt wird, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

- Dem Prozess wird eine Analyse vorangestellt, die Hinweise auf die Lernerfordernisse und die Lernfähigkeit der Organisation geben.
- Die Information zur Notwendigkeit des kollektiven Lernprozesses (Lernauslöser) ist auf die Zukunft der Organisation gerichtet und so konkret, dass sich die Organisationsmitglieder eine Vorstellung von dem möglichen Ergebnis machen können und sich mit dem angestrebten Ziel positiv identifizieren.
- Der Prozess ist geplant, mit ausreichend Ressourcen ausgestattet und wird kontinuierlich in seinem Verlauf und seinen Ergebnissen begleitet.
- Prozessbezogene Gremien und Akteursgruppen (Lenkungsgruppe, Steuerungsgruppe, Promotoren) mit spezifischen Aufgaben unterstützen den Prozess aktiv.
- Lernziele werden mit möglichst vielen Organisationsmitgliedern ausgehandelt und verbindlich vereinbart.
- Idealerweise lernen so viele Organisationsmitglieder wie möglich. Wenn die Ressourcen der Organisation dies nicht erlauben, hängt der Erfolg des Lernens

stark von der sinnvollen Auswahl geeigneter Organisationsmitglieder ab (Lernträger), die zum Lernen beauftragt werden. Lernträger werden gezielt ausgewählt. Sie müssen lernen *können*, *wollen* und *dürfen*.

- Strukturen (Zeit zum Üben, Orte zur Erprobung, Materialien etc.) und das Verhalten von Organisationsmitgliedern aus allen hierarchischen Schichten (Feedback durch Kollegen und Vorgesetzte) unterstützen den Wissenstransfer der ausgewählten Lernträger in die Organisation.
- Sowohl Kultur als auch Struktur der Organisation werden bei dem Design des Lernprozesses berücksichtigt. Denn die alleinige Veränderung der Strukturen hat keinen fundamentalen Wandel zur Folge. Und die alleinige Konzentration auf die Veränderung der Organisationskultur dauert zu lange, wenn sie nicht durch sichtbare Veränderungen auf der strukturellen Ebene begleitet wird.
- Informationen über den Prozess und neues Wissen (Lernfaktoren) wirken zielführend, wenn sie stark, vielfältig und mehrdeutig sind.
- Kontinuierliche, interaktive Kommunikation mit allen Organisationsmitglieder lädt zur aktiven Beteiligung am kollektiven Lernprozess ein und reduziert Widerstand.
- Prozessunterstützendes Verhalten wird belohnt, prozessbehinderndes Verhalten wird durch die Machtpromotoren der Organisation sanktioniert.
- Unter Berücksichtigung der aktuellen Erkenntnisse zu organisationalen Lernprozessen werden Rahmenbedingungen geschaffen, die lernfördernde Faktoren unterstützen.
- Die Ergebnisse sowie der eigentliche Lernprozess werden reflektiert, um für zukünftige Projekte Rückschlüsse zu ziehen.
- Die erzielten Ergebnisse werden schriftlich dokumentiert und als geltende Regeln allen Organisationsmitgliedern zur Verfügung gestellt.

These 2: Die Planung und Realisierung von organisationalen Lernprozessen setzt bei den Akteuren grundlegende Kenntnisse hinsichtlich deren Gestaltung voraus. Wenn dieses Wissen in einer Organisation nicht vorhanden ist, kann kein zielorientierter Lernprozess vollzogen werden, dessen Ergebnis fundamentaler Wandel ist.

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit belegen, dass der geringe Kenntnisstand von Akteuren und insbesondere von Machtpromotoren hinsichtlich des Lernens von Organisationen negativen Einfluss auf das Ergebnis von organisationalen Lernprozessen hat. Die in der Untersuchung identifizierten hinderlichen Faktoren, die im Verlauf der Lernprozesse negative Wirkungen entfalteten, sind nicht ausschließlich auf Zeitdruck, Nichtwollen oder Ressourcenmangel zurück zu führen, sondern liegen vielmehr in mangelnden Kenntnissen über Lernprozesse von Organisationen begründet.

Eine mögliche Erklärung für diese Wissensdefizite ist in der Ausbildung der Entscheidungsträger der untersuchten Organisationen zu sehen. Die befragten Geschäftsführer und Projektleiter der untersuchten Unternehmen haben eine technische Ausbildung, so dass sie weder in ihrem Studium noch im Anschluss daran Wissen über die gezielte Veränderung von Organisation erwarben. Verstärkt wurde die negative Wirkung dieses Wissensdefizits durch das Fehlen von Experten in den Organisationen. Keins der Unternehmen hat eine eigene Abteilung für Organisations- und Personalentwicklung, Qualifizierungen richteten sich nach technischen Erfordernissen aus, nicht jedoch hinsichtlich der Weiterentwicklung der Organisation als Gesamtsystem.

These 3: Lernsubstitution ist ein Erfolgsrisiko für fundamentalen Wandel, wenn nicht genügend oder die falschen Organisationsmitglieder in den Lernprozess eingebunden werden.

Diese Annahme hat sich bestätigt. Wie im Ergebniskapitel ausführlich beschrieben, birgt das Lernen einzelner Organisationsmitglieder im Auftrag der Gesamtorganisation folgende Risiken:

Auswahl ungeeigneter Lernträger :

- sie lernen nicht ausreichend gut,
- sie können ihr Wissen anderen nicht vermitteln,
- sie können selbst keinen Transfer zu ihrer Arbeitssituation herstellen,
- sie sind sozial nicht akzeptiert und werden deshalb nicht „gehört“.

Fehlende oder verwirrende Beauftragung zum Lernen, so dass die Lernziele für die zum Lernen entsendeten Organisationsmitglieder unklar bleiben.

Entsendung von Lernträgern als Bestrafung für Fehlverhalten, so dass keine Lernmotivation vorhanden ist.

Mangelhafte Organisation des Wissenstransfers. Beispielsweise keine Vereinbarungen zur Wissensweitergabe, keine Zeit zum Üben neuer Fertigkeiten, keine veränderten Arbeitsstrukturen, die verändertes Verhalten erforderlich machen.

Es lernen zu wenig Organisationsmitglieder. Dadurch fehlt es schlicht an Möglichkeiten, das neu erworbene Wissen in den Organisationsalltag einfließen zu lassen. Es bleibt unbemerkt und setzt sich nicht als Regel durch. Eine Ausnahme bildet das Lernen von Machtpromotoren. Je mehr Entscheidungsbefugnis eine Person in den Händen hält, desto stärker kann sie ihre Arbeitsbedingungen beeinflussen und beispielsweise neue Fertigkeiten/Verfahren als verbindliche Regel einführen.

These 4: Fehlende Lernziele und mangelhafte Beauftragung von Individuallernern beeinträchtigt organisationale Lernergebnisse.

Individuelle Lernprozesse sind ebenso wenig zu beobachten wie das individuelle Konzept zum Lernen, das eine Person verfolgt. Wenn vor einem Lernprozess keine Ziele entwickelt werden, dann erfolgt der Lernprozess intuitiv. Der angebotene Lernstoff wird nach individuellen Kriterien selektiert, die für einen teilnehmenden Beobachter weder wahrnehmbar noch transparent sind. Auch ist nicht auszuschließen, dass dem Lernenden selbst die eigenen Auswahlkriterien unbewusst sind. Die Interviews mit den Lernträgern der untersuchten Organisationen belegen dies. Menschen zum Lernen zu beauftragen, ohne Ziele zu vereinbaren, provoziert zufällige Ergebnisse.

Fehlende Lernziele haben nicht nur Auswirkungen für den Lernträger, sondern auch für den Beauftragenden. Ohne Lernziele sowie deren gemeinsame Erarbeitung und verbindliche Vereinbarung ist dem Beauftragenden die Grundlage zur Kontrolle genommen. Er kann weder die Lernprozesse der Lernträger unterstützen, noch die Erweiterung der Wissensbasis systematisieren. Damit entfällt eine wichtige Managementfunktion innerhalb organisationaler Lernprozesse.

Auf den Prozess bezogen geben fehlende Lernziele einen Hinweis darauf, dass der Gesamtprozess Kommunikationsmängel bzw. einen Mangel an Klarheit aufweist. Welches Ziel wird verfolgt, wie soll es erreicht werden, durch wen, in welcher Zeit? Woran ist zu erkennen, dass man sich dem Ziel nähert? Fehlende Ziele machen den Diskurs zwischen Subsystemen innerhalb der Organisation schwierig und verhindern notwendige Aushandlungsprozesse.

These 5: Interne und externe Trainings als alleinige Form des Lernens beeinträchtigen die Einbindung neuen Wissens in die organisationale Wissensbasis.

Unabhängig davon, dass interne und externe Trainings aus pädagogischer Sicht sinnvoll sind, ist festzuhalten, dass sie als alleinige Form der Wissensvermittlung innerhalb organisationaler Lernprozesse spezifische Probleme mit sich bringen. Die Struktur von Trainings macht den aktiven Transfer von Wissen notwendig. Dadurch kommen die oben genannten Probleme, die mit individuellem Wissenstransfer verbunden sind, zum Tragen.

Der Lernträger wird während des Lernens von seiner Arbeitsumgebung und seinen Kollegen isoliert, es hängt von seinen individuellen Fähigkeiten und seiner organisationalen Befähigung (Erlaubnis) ab, ob er das neu erworbene Wissen in die Organisation einbringen kann oder nicht. Dabei ist zu beachten, dass diese Vorgehensweise pädagogische Fähigkeiten seitens des Lernträgers voraussetzt, die in den wenigsten Berufsgruppen zur Grundausbildung gehören. Die Frage wie das neu erworbene Wissen an andere Organisationsmitglieder weitergegeben wird, kann der Lernträger nicht allein lösen, dennoch weisen die Untersuchungsergebnisse eindeutig darauf hin, dass es keine organisationalen Standards zur Wissensvermittlung gibt, um den Wissenstransfer sicherzustellen und den Lernträger aktiv zu unterstützen.

Vor diesem Hintergrund sind Trainings durch andere Methoden der Wissensvermittlung, wie Lernzirkel, e-learning und Coaching zu ergänzen, um den Lernprozess konstruktiv zu unterstützen.

Die Probleme der Auswahl und Beauftragung von Lernträgern sind eng mit den Formen des Wissenserwerbs und des Wissenstransfers verknüpft. Qualitätsmängel in diesen drei Bereichen haben zur Folge, dass wenig neues Wissen erworben und in die organisationale Wissensbasis eingebunden wird. Mit der Folge, dass organisationale Lernprozesse als langsam wahrgenommen werden und in den Auswirkungen eingeschränkt sind.

Modellentwicklung zur Unterstützung des Theoriebildungsprozesses

Zur Analyse der fünf untersuchten Lernprozesse wurde ein Modell herangezogen, das schon existierte, dem aber noch der Praxistest zur Anwendbarkeit in deutschen Wirtschaftsunternehmen fehlte. Mit der vorliegenden Untersuchung ist der Nachweis gelungen, dass sich das ausgewählte Modell übertragen läßt. Das *Integrationsmodell* von *Klimecki, Laßleben* und *Thomae* kann nicht nur für Institutionen des öffentlichen Rechts genutzt werden, sondern es ist auch auf deutsche Wirtschaftsunternehmen anwendbar. Die Überprüfung des Modells ist mein Beitrag zur Konsolidierung der Forschung zu organisationalem Lernen im deutschen Sprachraum. Wie eingangs schon erwähnt, unterstütze ich den Vorschlag von *Berthoin-Antal*, dass neben amerikanischen auch deutsche Forschungsergebnisse mehr Berücksichtigung erfahren sollen, um Energien im Theoriebildungsprozess zu bündeln und zielführend in der Erforschung von organisationalen Lernprozessen voran zu schreiten.

Durch das Aufgreifen des *Integrationsmodells* von *Klimecki et. al.* konnte ich mit Modellelementen arbeiten, die aus relevanten Konzepten der Managementforschung zu organisationalem Lernen abgeleitet wurden und schon vor Beginn meiner Untersuchung durch *Klimecki et. al.* einem Praxistest unterworfen worden sind. Damit erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Modellkomponenten hilfreicher bei der empirischen Untersuchung von organisationalen Lernprozessen sind als Modellkomponenten, die überhaupt keinem Praxistest unterzogen worden waren. Hinzu kommt, dass diese Modellelemente deutliche Überschneidungen mit den von mir analysierten und ausgewählten Konzepten aufweisen, die den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit bilden, so dass dem Anspruch an bestehende Forschungsergebnisse anzuknüpfen in doppelter Hinsicht Rechnung getragen wurde.

Im Verlauf meiner Untersuchung habe ich das Modell von *Klimecki et. al.* auf deutsche Wirtschaftsunternehmen übertragen. Dies war problemlos möglich, weil es sehr einfach gehalten ist. Zur vollständigen Erklärung der untersuchten Konversionsprozesse hat es in dieser Einfachheit nicht ausgereicht. Deshalb habe ich es zu spezifischen Aspekten ergänzt. Diese Ergänzungen bilden ein einfaches **Modell zum Veränderungslernen,** das ich als ein interessantes Zwischenergebnis der vorliegenden Untersuchung betrachte. Mit

Hilfe des Modells zum Veränderungslernen kann abgeleitet werden, welche den Lernprozess beeinflussende Faktoren von Bedeutung sind, wenn als Lernergebnis das Veränderungslernen einer Organisation im Gegensatz zum reinen Verbesserungslernen angestrebt wird.

Das zentrale Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist jedoch das **Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel**. Mit Hilfe dieses Modells lassen sich die Voraussetzungen für einen organisationalen Lernprozess beschreiben, dessen Ergebnis der fundamentale Wandel eines Unternehmens sein soll. Obwohl die untersuchten Unternehmen durchgängig Rüstungskonversion betrieben haben, sind die gewonnenen Ergebnisse mit Sicherheit auf andere Wirtschaftsunternehmen übertragbar, da die relevanten Aspekte des Modells nicht konversionsspezifisch sind. Diese Annahme sowie die Wirksamkeit der „expliziten Beauftragung von Lernträgern", des „Promotorentrios" und des „Prozessdesigns", wie sie in dem Kapitel zu „Implikationen für die Managementpraxis" vorgestellt werden, sind in der Praxis allerdings erst noch zu überprüfen.

Mit dem von mir entwickelten Modelltyp wird der Forschung zu organisationalen Lernprozessen ein weiterer notwendiger Baustein hinzugefügt. Denn die Analyse der bestehenden Konzepte macht deutlich, dass das Feld des zielorientierten Lernens von Organisationen noch zu unerforscht ist. Es besteht kein Zweifel daran, dass Organisationen lernen können, und es gibt zahlreiche wertvolle Hinweise auf förderliche Faktoren für organisationale Lernprozesse, es fehlte aber bisher die konkrete Gestaltung von Lernprozessen, mit denen ein spezifisches Ziel, wie zum Beispiel fundamentaler Unternehmenswandel, verfolgt wird. Diese Lücke wird mit dem vorliegenden neuen Modell geschlossen.

Deutlich geworden ist aber auch, dass organisationales Lernen eine Herausforderung für die Organisationen darstellt, die sich zu diesem Vorgehen entschließen. Nach Abschluss dieser Arbeit würde ich sogar sagen, dass organisationales Lernen kein hilfreiches Konzept für Organisationen ist, die unter zeitlichem und finanziellem Druck mit wenig Erfahrung im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung eine schnelle und tiefgreifende Veränderung vornehmen wollen. Die Initiierung von Lernprozessen bindet zu viel Zeit, um in Krisenzeiten mit dieser Form von Unternehmensveränderung erfolgreich zu sein. Auch die fehlende Kontrollmöglichkeit von Lernergebnissen in der Phase des eigentlichen Lernens lässt von der Anwendung dieses Konzepts unter Druck abraten, weil die schwer messbaren Ergebnisse zu Verunsicherung der Akteure führen können.

Organisationales Lernen ist ein Konzept, das sich für Organisationen mit Erfahrung hinsichtlich der eigenen Entwicklung eignet. Idealerweise schließt sich ein Prozess des Organisationslernens einer Unternehmenstransformation oder einem Innovationsprozess an, denn es ist davon auszugehen, dass organisationales Lernen im Anschluss an Veränderungsprozesse zu einer nachhaltigen Absicherung der erreichten Ergebnisse beitragen kann.

Ausblick

Die Idee, ein Unternehmen über gezielte Lernprozesse zu verändern, setzt bei den Akteuren zum einen *Wissen, Wollen* und *Können* und zum Anderen *Zeit* voraus. Sind diese Voraussetzungen gegeben, dann ist organisationales Lernen ein spannendes Konzept, das in Ergänzung zu den klassischen Modellen der Organisationsentwicklung und Unternehmenstransformation seinen Platz hat. Erfolgreiche organisationale Lernprozesse haben sogar spezifische Eigenschaften, die sie für zukünftige Veränderungsprozesse attraktiv machen. So bergen sie die Chance der partizipativen Veränderung von Organisationen, weil sie auf dauernde Kommunikation zwischen den Akteuren angewiesen sind. Sie wirken nachhaltig, weil durch die stattfindenden Aushandlungsprozesse Konflikte angemessen ausgetragen und Lösungen gefunden werden können, die einen hohen Identifikationsgrad aufweisen. Sie wirken langfristig ressourcenschonend, weil sie zum Kompetenzerwerb aller Organisationsmitglieder beitragen und sich mit zunehmender Kompetenz der Organisation und ihrer Mitglieder zeitlich verkürzen. Doch diese Annahmen sind erst noch zu überprüfen.

Mehr noch als bisher ist disziplinübergreifende Forschung notwendig, um die bisherigen Erkenntnisse der Forschung zu organisationalem Lernen zu stimmigen Modellen zusammenzufassen. Ein erster Schritt in diese Richtung deutet sich mit der Veröffentlichung des „Handbuchs zum organisationalen Lernen“[501] an, das interdisziplinäre Forschungsergebnisse bündelt und zur Diskussion einlädt.

Auffällig ist die fast vollständige Ignoranz der Pädagogik durch die Managementforschung. Wieso spielt diese Disziplin eine so geringe Rolle? Eine Vielzahl von Konzepten basiert auf der Annahme, dass Organisationen durch Menschen lernen. Also können die Erkenntnisse der Pädagogik ausgesprochen wertvolle Informationen zur Entwicklung von Lerninstrumenten liefern, ebenso zu der Größe von Lerngruppen, zur Aufbereitung von Wissen und zur Erfolgskontrolle bei individuellen Lernprozessen, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Die Schnittstelle zwischen Managementforschung und Pädagogik bietet einen Bereich, der die zukünftige Forschung zu organisationalem Lernen befruchten kann.

Neben der modernen Erwachsenenpädagogik sollten auch die Neurologie und die Politikwissenschaften noch stärker berücksichtigt werden, denn viele Lernhindernisse sind eng mit den Akteuren der Lernprozesse verknüpft. Forschung zu organisationalem Lernen, die sich nicht dem Menschen zuwendet, sondern ihn per Definition unberücksichtigt lässt, kann keine weiterführenden Antworten finden, denn sie wird spätestens in der Umsetzung scheitern.

Im Verlauf dieses Dissertationsprojektes haben sich verschiedene Themen als bedeutsam herauskristallisiert, die erst in Ansätzen oder überhaupt noch nicht untersucht worden sind, und deren Bearbeitung interdisziplinäre Forschung voraussetzt:

---

[501] Dierkes, u. a., 2001.

- Die Wirkung von Emotionen in Lernprozessen und deren konstruktive Einbeziehung.
- Die Bedeutung von Zeit, sowohl hinsichtlich des Erlebens von Veränderung sowie als Kriterium zur Auswahl von geeigneten Konzepten und Methoden.
- Das Organisationsverständnis von Machtpromotoren einer Organisation und dessen Einfluss auf die Gestaltung und Ressourcenausstattung der angestrebten Lernprozesse.
- Die Frage des Verhältnisses von Macht und Wissen in Organisationen, vor dem Hintergrund, dass Wissen zu einer allgemein geteilten Ressource in „lernenden Organisationen“ werden sollte.
- Die Möglichkeit der Unterstützung von „organisationalen Lernprozessen“ durch die gezielte Einführung neuer Funktionen in Organisationen, wie zum Beispiel der des Lernpromotors.
- Die Verzahnung von Innovationsmanagement und Organisationslernen als Bindeglied zwischen kreativen Entwicklungsprozessen und der Umsetzung bzw. Durchsetzung in der Organisation.
- Und letztendlich die Erforschung der Einbeziehung der Organisationsumwelt durch die Bildung überorganisationaler Lerngruppen mit dem Ziel der Supervision von organisationalen Lernprozessen.

Ebenso unabdingbar ist die weiterführende Entwicklung von Instrumenten, die die angestrebten Lernprozesse unterstützen. Hier sei nochmals die Notwendigkeit erwähnt, dass kosten- und zeitgünstige Methoden der Wissensvermittlung gefunden werden müssen, um organisationales Lernen auch für kleine und mittlere Organisationen attraktiv zu machen. In diesem Zusammenhang sind Pilotprojekte und Praxistest hilfreich.

Die Managementforschung bietet interessante und vielversprechende Konzepte, die in ihrer Umsetzung scheitern, weil technisch orientierte Praktiker nicht über ausreichendes Wissen zur angemessenen Umsetzung verfügen. Die vorliegende Dissertation hat gezeigt, dass „Organisationales Lernen“ ein anspruchsvolles Konzept ist, das nicht ohne die nötigen Kenntnisse realisiert werden kann, weil Organisationen als Systeme komplex sind und die Veränderung von Organisationen eine Kunst mit höchstem Schwierigkeitsgrad darstellt. Deshalb ist die stärkere Integration von Ergebnissen der Managementforschung in die ingenieurswissenschaftliche Ausbildung wünschenswert. So lange im Rahmen der Ingenieurswissenschaften nur rudimentäre Kenntnisse über Mitarbeiterführung und Unternehmensentwicklung vermittelt werden, gleichzeitig aber viele Manager in Organisationen diesen Ausbildungshintergrund haben, ist davon auszugehen, dass Konzepte wie „organisationales Lernen“ als zu anspruchsvoll erlebt und als praxisuntauglich verworfen werden. Entscheidungsträger mit technischer Ausbildung suchen nach einfachen Konzepten zur Unternehmenssteuerung, das ist sinnvoll. Nicht sinnvoll ist es jedoch, wenn man dem Irrglauben aufsitzt, dass praxisorientierte

Managementkonzepte so simpel sein müssen, dass ein Laie sie von einem Tag zum anderen umsetzen kann, ohne sein eigenes Wissen und sein Verhalten auf die neuen Erfordernisse anzupassen. In diesem Bereich könnte Einiges getan werden, um die Erfolgschancen von Veränderungsprozessen zum Nutzen aller Akteure deutlich zu erhöhen.

Es ist absehbar, dass in Zukunft viele kollektive Lernprozesse[502] zur Unterstützung von Veränderungen vollzogen werden, da grundlegende Reformen in unserer Gesellschaft anstehen. Gleichzeitig wird nach demokratischen Formen von Veränderung gesucht, denn die Reform von großen staatlichen Institutionen, aber auch Wirtschaftsunternehmen, sind auf ein Maximum an Zustimmung seitens der Akteure angewiesen, um tatsächlich realisiert zu werden. Vor diesem Hintergrund ist die weitere intensive und fachübergreifende Beschäftigung mit dem Thema „Organisationslernen“ fruchtbar und zukunftsweisend.

[502] Ich denke dabei auch an Transformationsprozesse im politischen und gesellschaftlichen Bereich. Schul- und Hochschulentwicklung sind aktuell in Diskussion, kollektives Lernen politischer Systeme wird folgen.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Abrahamson, E. (2001):

Unternehmenswandel ohne Schmerzen. In: Havard Business Manager. Bd. 23, 1, S. 95 - 100. Hamburg.

Albach, H./ Wildemann, H. (1995):

Lernende Unternehmen, ZfB Ergänzungsheft; 1995, 3. Wiesbaden.

Albach, H. (1998) (Hrsg.):

Organisationslernen: Institutionelle und kulturelle Dimensionen. Berlin.

Anderson, J. R. (1983):

The Architecture of Cognition. Cambridge, Massachusetts.

Argyris, C./ Schön, D. (1978):

Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading.

Argyris, C. (1990):

Overcomming Organizational Defenses. Boston.

Argyris, C. (1997):

Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart.

Argyris, C. (1998):

Empowerment: The Emperor´s new Clothes. Havard Business Review, May-June 1998, S. 98-105.

Argyris, C./ Schön, D. (1999):

Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.

Arnold, R./ Weber, H. (Hrsg.) (1995):

Weiterbildung und Organisation. Berlin.

Baaken, T./ Christophers, J.(1995):

Management der Konversion: Konzepte, Methoden, Erfahrungen der betrieblichen Rüstungskonversion. Berlin.

Baecker, D. (1994):

Postheroisches Management. Ein Vademecum. Berlin.

Baitsch, Ch. (1996):

Kompetenz von Individuen, Gruppen und Organisationen. In: Denisow/Fricke/Stieler-Lorenz (Hrsg.) (1996), S. 102-112.

Baitsch, Ch. (1999):

Organisationales Lernen: Facetten aus Theorie und Praxis. München.

Bandura, A. (1986):

Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.

Barben, D. (1992):
Zur interdisziplinären Problematik und diskursiven Konstitution der Theorie autopoietischer Systeme. Veröffentlichungsreihe der Abteilung Organisation und Technikgenese des Forschungsschwerpunktes Technik-Arbeit-Umwelt des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, FS 92-102, Berlin.

Barnard, C. (1970):
Die Führung großer Organisationen. Essen.

Bartölke, K. (Hrsg.) (1978):
Arbeitsqualität in Organisationen. Wiesbaden.

Bateson, G. (1983):
Ökologie des Geistes. Frankfurt a. M.

Bateson, G. (1995):
Geist und Natur. Frankfurt.

Bau, H./ Schemme, D. Hrsg. (2001):
Auf dem Weg zur lernenden Organisation: Lern- und Dialogkultur im Unternehmen. Bielefeld.

Bea, F./ Dichtl, E./ Schweitzer, M. (Hrsg.) (1990):
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1. Stuttgart.

Beck, N. (2001):
Kontinuität des Wandels: inkrementale Änderung einer Organisation. Wiesbaden.

Belasen, A. T. (2000):
Leading the learning organization: Communication and competencies für managing change. Albany, N.Y.

Bennis, W.G./ Chin, R. (Hrsg.) (1961):
The Planning of Change. New York.

Bennis, W./ Benne, K./ Chin, R. Hrsg. (1975):
Änderung des Sozialverhaltens. Stuttgart.

Beratergruppe Neuwaldegg (Hrsg.) (1995):
Intelligente Unternehmen - Herausforderung Wissensmanagement. Wien.

Berger, P./ Luckmann, T. (1969):
Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.

Berne, E. (1988):
Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Hamburg.

Bertalanffy, L. v.: (1970):
Aber vom Menschen wissen wir nichts. Düsseldorf.

Berthoin-Antal, A. (1992):
Lerntransfer: Vom Individuum zur Organisation – Wie kann Organisationslernen gefördert werden? In: Krebsbach-Gnath, C. (Hrsg.), S. 85 – 102.

Berthoin-Antal, A. (1998):
Die Dynamik der Theoriebildungsprozesse zum Organisationslernen. In: Albach (Hrsg.): S. 31-52.

Berthoin-Antal, A./ Weber, Ch. (2001):
The Role of Time in Organizational Learning. In: Dierkes, M./ Berthoin-Antal, A./ Child, J./ Nonaka, I. (Hrsg.) (2001), S. 355.

Besser, R. (2001):
Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Weinheim, Basel.

Beucke-Galm, M. (2001):
Über die Bedeutung von Dialog in einer „lernenden Organisation". OrganisationsEntwicklung 1/2001, S. 20-31.

Bickenbach, F./ Soltwedel, R. (1996):
Freiräume schaffen -Motivation stärken – Potentiale fördern: Bausteine partizipativer Führung und Unternehmensorganisation. In Kieler Diskussionsbeiträge 267, Institut für Weltwirtschaft Kiel. Kiel.

Bihl, G. / Thanner, E./ Wächter, J. (1997):
Anforderungen neuer Arbeitsstrukturen an Führungskräfte und Mitarbeiter. In: zfo 3/1997, S. 168-172.

Birkenbihl, V. (1997):
Lebenslanges Lernen. In: Wieslhuber & Partner (1997): Handbuch Lernende Organisation. Wiesbaden.

Birkenbihl, V. (2001):
Das „neue" Stroh im Kopf. Speyer.

Blumer, H. (1979):
Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: Gerdes K. (Hrsg.) (1979), S. 41-62.

Bohm, D. (1988):
Der Dialog – Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart.

Breisig, T. (Hrsg.) (1999):
Mitbestimmung – Gesellschaftlicher Auftrag und ökonomische Ressource. München.

Brixle, M. (1993):
Neue Geschäftsfelder und Konversionsstrategien,. Probleme, Lösungen und Fallbeispiele. München.

Brixle, M. (1994):
Strategische Suche nach neuen Geschäftsfeldern. Probleme und Lösungen im Rahmen von Konversionsstrategien. In Brückl (Hrsg.) (1994), S. 137 –161.

Brown, J.S./ Duguid, P. (1991):
Organizational learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. In: Organization Science 2, S. 40 - 57.

Brückl, S. (Hrsg.) (1994):
Betriebliche Konversion. Erfahrungen - Probleme –Perspektiven. Münster.

Bürgel, H. (1998):
Wissensmanagement. Berlin.

Bullens, H. (1994):
Abrüstung ohne Konversion im neuen Deutschland. In: Brückl (Hrsg.)(1994). Münster.

Bullinger, H.J. (Hrsg.) (1996):
Lernende Organisationen. Stuttgart.

Bullinger, H.J. / Warnecke, H.-J. (1996):
Neue Organisationsformen in Unternehmen. Stuttgart.

Burgheim, W. (1996):
Acht Lernpfade für das lernende Unternehmen. In: Havard Business manager, 3/1996, S. 53-61.

Busch, R. (Hrsg.) (2000):
Change Management und Unternehmenskultur. München.

Cangelosi, V./ Dill, W. (1965):
Organizational Learning: Observations Toward a Theory. In: Administrative Science Quarterly 10, S. 175 - 203.

Courvoisier, F. (2002):
Best practice: Bewegte Bilder für den internen Wandel. In: IO-Management, Bd. 71, 1-2, S. 58-63, Zürich.

Cowan, J. (1998):
Der Traum des Kartenmachers. München.

Cummins, T. G. / Huse, E. F. (1989):
Organizations Development and Change. St. Paul.

Cyert, R. M./ March, J. G. (1963):
A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs.

Czichos, R. (1997):
Changemanagement. München, Basel.

Daft, R. / Weick, K.E. (1984):
Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems: In: Academy of Management Review, Vol. 9, 2, S. 284-295.

Daft, R./ Huber, G. (1987):
How Organizations Learn: A Communication Framework. In Research in the Sociology of Organizations 5, S. 1 - 36.

Daft, R./ Lengel, R. (1990):
Information Richness: A New Approach to Managerial Behavior and Organization Design. In: Research in Organizational Behavior 6, S. 191 - 233.

David, V. (1997):
Lernen durch Beteiligung. In : Lay/Mies (1997), S. 135-158.

Deiser, R. (1984):
Individuelles Lernen – Organisationslernen. Ein Integrationsversuch. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, 3, 1984, 1, S. 13-24.

Dery, D. (1982):
Erring and Learning: An Organizational Analysis. In: Accounting, Organizations and Society 7, S. 217 - 223.

Diepold, P. (Hrsg.) (1996):
Berufliche Aus- und Weiterbildung. Nürnberg.

Dierkes, M./ Berthoin-Antal, A./ Child, J./ Nonaka, I. (Hrsg.) (2001):
The Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford.

Dilts, R.B. (1993):
Die Veränderung von Glaubenssystemen. Paderborn.

Dixon, N. (1992):
Organizational Learning - A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals, Human Ressource Development Quarterly, 3, S. 29 - 49.

Dodgson, M. (1993):
Learning, Trust, an Technological Collaboration. In: Human Relations 46, S. 77 -95.

Doppler, K./ Lauterburg, Ch. (1998):
Change Management. Frankfurt a. M.

Drosten, S. (1996):
Integrierte Organisations- und Personalentwicklung in der Lernenden Unternehmung. Bielefeld.

Drumm, H.-J. (1989):
Individualisierung der Personalwirtschaft. Stuttgart.

Duncan, R./ Weiss, A. (1979):
Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Research in Organizational Behavior 1, S. 75 - 123.

Eberl, P. (1996):
Die Idee des organisationalen Lernens. Stuttgart.

Eberl, P. (1998):
Eine managementbezogene Betrachtung organisationaler Lernprozesse. In: Geißler, H./ Lehnhoff, A./ Petersen, J.(Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim.

Edelmann, W. (1986):
Lernpsychologie. München.

Edvindsson, L./ Malone, M. (1997):
Intellectual Capital. New York.

Ellerbrock, K./ Löser, J. Hrsg. (1998):
Die bremische Konversionsförderung. Gutachten im Auftrag der Freien Hansestadt Bremen, Bremer Schriften zur Konversion, Bd. 1. Bremen.

Ellinger, A. D./ Ellinger, A. E. / Baiyin, Y. / Howton, S. W. (2002):
The relationship between learning organization concept on firms financial performance: An empirical assessment. In: Human Ressource Development Quarterly, 11, 1, S. 5-21, San Francisco.

Elsner, W. Hrsg. (1998):
Konversion als Innovation. Die bremische Konversionsförderung 1992 bis 1995. Bremer Schriften zur Konversion, Bd. 2. Bremen.

Emmrich, V. (1997):
Spielregeln in der lernenden Organisation. In: Wieslhuber&Partner (Hrsg.) (1997), S. 109-117.

Erickson, M. H./ Rosen, S. (2000):
Die Lehrgeschichten von Milton H. Erickson. München.

Fassbender, P. (1997):
Auf dem Weg zum lernenden Unternehmen. In: Wieslhuber (Hrsg.) (1997), Wiesbaden.

Fatzer, G. (Hrsg.) (1993):
Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln.

Fatzer, G. (2001):
Dialog in der lernenden Organisation In: Profile 1/01 Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog.

Felsch, A. (1996):
Personalentwicklung und Organisationales Lernen. Hamburg.

Fineman, S. (1993):
Emotions in Organizations. London.

Fineman, S. (1996):
Emotion and Organising. London.

Fiol, M./ Lyles, M. (1985):
Organizational Learning. In: Academy of Management Review 10, S. 803 -813.

Fiol, M. (1994):
Consensus, Diversity, and Learning in Organizations. In: Organization Science 5, 403 -420.

Ford, J.D./ Backoff, R.W. (1988):
Organizational Change in and out of Dualities and Paradox. In: Quinn, R.E./Cameron, K.S. (Hrsg.): Paradox and Transformation. Camebridge, S. 81 - 121.

Franke N. / Braun C.F. v. (1998) (Hrsg.):
Innovationsforschung und Technologiemanagement, Konzepte, Strategien, Fallbeispiele. Berlin.

French W. L./ Bell C.H. (1990):
Organisationsentwicklung. Stuttgart.

Frenzel, K./ Müller, M./ Sottong, H. (2000):
Das Unternehmen im Kopf. Schlüssel zum erfolgreichen Change-Management. München.

Friedrichs, J. (1981):
Methoden empirischer Sozialforschung. Hamburg.

Gairing, F. (1999):
Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim.

Garvin, D. (1993):
Building a Learning Organization. In: Harvard Business Review, 3, S.78 - 91.

Garvin, D. (1994):
Das lernende Unternehmen I: Nicht schöne Worte – Taten zählen. In: Havard business manager, 1/94, S. 74 - 85.

Gaugler, E. / Weber, W. (Hrsg.) (1992):
Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart.

Geißler, H. (1993):
Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim.

Geißler, H./ Lehnhoff, A./ Petersen, J.(Hrsg.) (1995):
Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim.

Geißler, H. (1995):
Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied.

Geißler, H. (1996):
Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim.

Geißler, H. (Hrsg.) (1998):
Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim.

Geißlinger, H. (1992):
Die Imagination der Wirklichkeit. Experimente zum radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main.

Gemünden, H.G./ Walter, A. (1995):
Der Beziehungspromotor – Schlüsselperson für interorganisationale Innovationsprozesse. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Jg. 65 (1995), S. 971-986.

Gerdes, K. (Hrsg.) (1979):
Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus “Natural Sociology” und Feldforschung in den USA. Stuttgart.

Gersick, C.J.G. (1988):
Time and Transformation in Work Teams: Toward a New Model of Group Development. In: Academy of Management Journal, 31, S. 9 - 41.

Gidion, G. (1996):
Persönlichkeits- und bedarfsgerechte Personalentwicklung in lernenden Unternehmen. In: Bullinger, H.J. / Warnecke, H.-J. (Hrsg.), S. 803 - 818.

Glasersfeld, E. v. (1985):
Konstruktion der Wirklichkeit und der Begriff der Objektivität. In: Gumin, H./ Mohler, A. (Hrsg.), S.1- 26.

Glasl, F. / Houssaye, L. de I. (1975):
Organisationsentwicklung. Bern, Stuttgart.

Glasl, F./ Lievegoed, B. (1993):
Dynamische Unternehmensentwicklung. Bern, Stuttgart.

Gmür, M. (1996):
Normale Krisen: Akteure und Strukturen in der organisationalen Bewältigung von Unsicherheit. Bern, Stuttgart.

Götz, K. (2000):
Management und Weiterbildung: führen und lernen in Organisationen. Baltmannsweiler.

Gomez, P./ Malik, F./ Oeller, K. (1985):
Systemmethodik. Bern.

Gordon, D. (1985):
Therapeutische Metaphern. Paderborn.

Graeminger, O. (1994):
Umfeldinformationssysteme für mittelständische Unternehmen, Dissertation 1490, Bamberg.

Grap, R./ Mühlbradt, T. (1995):
Von der Gruppenarbeit zur lernenden Organisation. In: io Management 64 (199) Nr. 4, S. 75-79.

Greiner, L. E. (1972):
Evolution and revolution as organizations grow. In: HBR July 1972, S. 37- 46.

Greschner, J. (1996):
Lernfähigkeit von Unternehmen. Grundlagen organisationaler Lernprozesse und Unterstützungstechnologien für Lernen im strategischen Management. Frankfurt.

Grundmann, M. (1995):
Rüstungskonversion: Erfolg durch Wandel der Unternehmenskultur. Kieler Schriften zur Friedenswissenschaft. Bd. 5. Kiel.

Grundmann, M./ Matthies, M./ Potthoff, K. (1998) :
Konversion in Kooperation. München.

Grunwald, A. (1987):
Betriebliche Bildungsarbeit als Instrument der Organisationsentwicklung. Berlin.

Güldenberg, S. (1997):
Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Wiesbaden.

Gumin, H./ Mohler, A. (Hrsg.) (1985):
Einführung in den Konstruktivismus. München.

Habelt, W. O. (1997):
Lernen kultivieren: Neue Spielregeln für eine solidarische Organisationsgemeinschaft. In: Wieslhuber (Hrsg.)(1997), S. 91- 106.

Häcki, R. L. (1997):
Organisationale Intelligenz: Dargestellt am Beispiel von Banken. Bern.

Hall, A. D. / Fagen, R. E. (1956):
Definition of System. In: General Systems 1/1956, S. 18 – 28.

Hammer, G. (1998):
Konversion und Qualifizierung (II), Bremer Schriften z. Konversion, Bd. 5. Bremen.

Hanft, A. (1995):
Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und "organisationalem Lernen". München.

Hannan M. T./ Freeman J. H. (1977):
The population ecology of Organizations. In: AJS 82/1977. S. 929 - 964.

Hausschildt, J./ Chakrabati, A. (1988):
Arbeitsteilung im Innovationsmanagement - Forschungsergebnisse, Kriterien und Modelle. In: Zeitschrift Führung + Organisation, Jg. 57 (1988), S. 378-388.

Hausschildt, J./ Kirchmann, E. (1997):
Arbeitsteilung im Innovationsmanagement-Zur Existenz und Effizienz von Prozeßpotomotoren. In: Zeitschrift Führung+Organisation, Jg. 66 (1997), S. 68-73.

Hausschildt, J./ Schewe, G. (1997):
Gatekeeper und Promotoren-Schlüsselpersonen in Innovationsprozessenin statischer und dynamischer Perspektive. In: Die Betriebswirtschaft, Jg. 57 (1997), S. 506-616.

Hausschildt, J. (1998):
Promotoren-Projektmanager der Innovation? In: Franke N./ Braun C. F. v. (1998) (Hrsg.): S. 175 - 189. Berlin.

Hauschildt, J./ Gemünden, H. G. (Hrsg.) (1999):
Promotoren: Champions der Innovation. Wiesbaden.

Hedberg, B. (1981):
How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P./Starbuck (1981), S. 3 - 27.

Heisig, P. (1999):
Die ersten Schritte zum professionellem Wissensmanagement. In: Antoni, C.H. / Sommerlatte, T. (Hrsg.), S. 42 – 50.

Henschel, A. (2001):
Communities of practice. Wiesbaden.

Hilgard, E. R. / Bower, G. H. (1970):
Theorien des Lernens Bd. I. Stuttgart.

Hill, W./ Fehlbaum, R. / Ulrich, P. (1994):
Organisationslehre 1. Bern.

Hill, H. (1997):
Wissensmanagement. Köln.

Hillig, A. (1997):
Die Kooperation als Lernarena in Prozessen fundamentalen Wandels. Bern.

Hilse, H. (2000):
Kognitive Wende in Management und Beratung. Wiesbaden.

Hoffmann, M. / Rosenstiehl, L. v. / Zapottoczky, K. (Hrsg.) (1991):
Die sozio-kulturellen Rahmenbedingungen für Unternehmensberater. Stuttgart.

Hoffmann, W. H. (1991):
Faktoren erfolgreicher Unternehmensberatung. Wiesbaden.

Horny, A. (2002):
Relevanzen organisationalen Wissens im Wandel. Frankfurt a. M.

Howard, A. (Hrsg.) (1994):
Diagnosis For Organizational Change. Methods and Models. New York.

Huber, G. (1991):
Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. In: Organization Science 2, S. 88 - 115.

ILOI, Internationales Institut für lernende Organisation und Innovation (1997):
Management von Change-Erfolgsfaktoren und Barrieren organisatorischer Veränderungsprozesse. München.

Jehenson, R. (1979):
The social Distribution of Knowledge in formal Organizations: A critical theoretical Perspective. In: Human Studies, 2, S. 111 - 129.

Jelinek, M. (1979):
Institutionalizing Innovations: A Study of Organizational Learning Processes. New York.

Kahle, E. (1999):
Voraussetzungen und Möglichkeiten organisationalen Lernens. In: Schwaninger (Hrsg.) (1999), S. 103 - 117.

Kaiser, K. (1996):
Gestaltung lernfördernder Bedingungen in Unternehmen. In: Schatz (Hrsg.) (1996), S. 43-58.

Katz, R. / Tushman, M.L. (1979):
Communication Patterns, Projekct Performance, and Task Characteristics: An Empirical Evaluation and Integration in an R&D Settting. In: Organizational Behavior and Human Performance, Vol 23, (1979), S. 139-162.

Kelly J.R. / Mc Grath; J.E. (1985):
Effects of Time Limits and Task Types on Task Performance and Interaction of Four-Person-Groups. In: Journal of Personality and Social Psychology, 49; S. 395-407.

Khandwalla, P. N. (1977):
The design of organiszations. New York.

Kieser, A. / Kubicek, H. (1983):
Organisation. Berlin.

Kieser, A. (1996):
Moden / Mythen des Organisierens. In: Die Betriebswirtschaft 56, S. 7 - 20.

Kim, D. (1993):
The Link between Individual and Organizational Learning. In: Sloan Management Review 4, S. 37 -50.

Klein, J. (1989):
Parenthetic Learning in Organizations. In: Journal of Management 26, 291 - 308.

Kleiner, A./ Roth, G.:
Lerngeschichten von Organisationen. In: Profile, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog 1/01, S.91 - 98. Köln.

Kleining, G. (1982):
Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: KZfSS, Jg. 34, 1982, S. 224 – 253.

Klimecki, R.G. / Laßleben, H. /Riexinger-Li, B. (1994 a):
Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor - Modellbildung und Methodik. In: Bussmann, W. (Hrsg.): Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken. Chur/ Zürich, S. 9 - 37.

Klimecki, R./ Probst, G./ Eberl, P. (1994 b):
Systementwicklung als Managementproblem. In: Staehle, W./ Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 1, S. 103 - 162.

Klimecki, R./ Laßleben, H. (1996):
Organisationale Bildung oder: Das Lernen des Lernens. In: Wagner, D./Nolte, H. (Hrsg.), S. 181- 204.

Klimecki, R./ Gmür, M. (1997 a):
Organisationale Transformation - grenzenlos? Struktur- und Prozessmuster in der kollektiven Bewältigung von Unsicherheit. In: Schreyögg, G./ Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 7. Berlin/New York, S. 235 - 270.

Klimecki, R./ Thomae, M. (1997 b):
Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung. Management Forschung und Praxis. Nr. 18. Konstanz.

Klimecki, R./ Laßleben, H. (1998a):
Was veranlaßt Organisationen zu lernen? In: Geißler, H. (Hrsg.) (1998), S. 65 - 89.

Klimecki, R./ Laßleben, H. (1998b):
Modes of Organizational Learning: Indications from an Empirical Study. In: Management Learning 29, S. 405 - 430.

Klimecki, R./ Laßleben, H./ Thomae, M. (1999):
Organisationales Lernen: Zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung. Unveröffentlichter Vorabdruck des Artikels, der später als Beitrag in Schreyögg/Conrad (Hrsg.) (1999): Managementforschung 10 erschienen ist.

Kline, P. / Saunders, B. (1996):
Zehn Schritte zur lernenden Organisation. Paderborn.

Knight, K.E. (1967):
A Descriptive Mofel of the Intra Firm Innovation-Process. In: The Journal of Business, Vol. 40, (1967), S. 478-496.

König, E. / Volmer, G. (1996):
Systememische Organisationsberatung. Weinheim.

Königswieser, R. / Keil, M. (2000):
Das Feuer großer Gruppen. Stuttgart.

Kofman, F./ Senge, P. (1993):
Communities of Commitment - The Heart of Learning Organizations. In: Organizational Dynamics 4, S. 5 - 23.

Kostka, C. / Mönch, A. (2002):
Change Management. 7 Methoden zur Gestaltung von Veränderungsprozessen. München.

Kranz, O. (2000):
Wie lernen Organisationen?: soziologische Reflexionen zu Konzepten organisationalen Lernens: ein Literaturbericht. Frankfurt a. M.

Krebsbach-Gnath, C. (Hrsg.) (1992):
Den Wandel in Unternehmen steuern. Frankfurt a. M.

Kröll, M. / Schnauber, H. (1997):
Lernen der Organisation durch Gruppen- und Teamarbeit. Berlin.

Krogh, G. v./ Roos, J. (Hrsg.) (1996):
Managing Knowledge. London.

Krüger, W./ Bach, N. (1997):
Lernen als Instrument des Unternehmenswandels. in: Wieslhuber & Partner (1997): S. 24 - 31. Wiesbaden.

Kubicek, H./ Leuck, H. G./ Wächter, H.(1979):
Organisationsentwicklung: Entwicklungs-bedürftig und Entwicklungsfähig. In: GD 1979, S. 297-318.

Küpper, W. / Ortmann, G. (Hrsg.) (1988):
Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen.

Kummer, St. (2000):
Umfeldanalysen im internationalen Management. Systemorientierte Anforderungen und Empfehlungen für die Durchführung. Dissertation 2418. St. Gallen.

Lässig, A. (1999):
Gestaltung der Organisationskultur. München.

Lamnek, S. (1988):
Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. München.

Lankton, H./ Lankton, S. (2000):
Geschichten mit Zauberkraft. Die Arbeit mit Metaphern in der Psychotherapie. München.

Lant, T./ Mezias, S. (1990):
Managing Discontinuous Change: A Simulation Study of Organizational Learning and Entrepreneurship. In: Strategic Management Journal 11, S. 147 - 179.

Lauterburg, Ch. (2001):
Gute Manager fallen nicht vom Himmel. In: OrganisationsEntwicklung, 2/2001, S. 4-13.

Lehner, F. (2000):
Organisational memory: Konzepte und Systeme für das organisatorische Lernen und das Wissensmanagement. München.

Levinthal, D. (1991):
Organizational Adaption and Environmental Selection - Interrelated Processes of Change, Organization Science, 2, 140-145.

Levinthal, D./ March, J. (1994):
The Myopia of Learning. In: Strategic Management Journal 14, S. 95 -112.

Levitt, B./ March, J. (1988):
Organizational Learning. In: Annual Review of Sociology 14, S. 319 - 340.

Levy, A./ Merry, U. (1986):
Organizational Transformation. New York.

Lewin, K. (1961):
Quasi-Stationary Social Equilibria and the Problem of Permanent Change. In: Bennis, W.G./ Chin, R. (Hrsg.) (1961), S. 238-244.

Lewin, K. (1963):
Die Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern, Stuttgart.

Liebau, E./ Mückenberger, U.(1997):
Angst vorm Fliegen. Modernisierung und Partizipation. Marburg.

Lievegold, B. C. (1974):
Organisationen im Wandel. Bern, Stuttgart.

Little, A.D./ McKinsey (1992):
The Economist, 18.4.1992.

Little, A. D. (1995):
Management der Lernprozesse in Unternehmen. Wiesbaden.

Loos, W. (1999):
Scheitern im Management und das Management des Scheiterns – Anmerkungen zu einer tabuisierten Erfahrung. In: Hernsteiner, Fachzeitschrift für Management, 12. Jg, 2, 1999.

Luczak, H. / Krings, K. / John, B. (1996):
Analyse von Fällen zur Implementierung von gruppenarbeit als ein Entwicklungsschritt zum Leitbild „Lernende Organisation“. In: Bullinger (Hrsg.) (1996), S. 305 - 341.

Luhmann, N. (1975):
Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Soziologische Aufklärung 2. Opladen, S. 9 - 20.

Luhmann, N. (1982):
Autopoiesis, Handlung und kommunikative Verständigung. In: Zeitschrift für Soziologie 11, S. 366 - 379.

Luhmann, N. (1984):
Soziale Systeme. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (1988):
Organisation. In: Küpper, W. / Ortmann, G. (Hrsg.) (1988), S. 165 - 185.

Luhmann, N. (2000):
Organisation und Entscheidung. Opladen.

Manz, C.C./ Sims, H. P. (1981):
Vicarious Learning: The Influence of Modeling on Organizational Learning. In: Academy of Management Review 6, S. 105 - 113.

March, J. (1991):
Exploration and Exploitation in Organizational Learning. In: Organization Science 2, S. 71 - 87.

March, J./ Olsen, J. (1975):
The Uncertainty of the Past - Organizational Learning under Ambiguity. In: European Journal of Political Research 3, S. 147 - 171.

March, J. / Simon, H. A. (1976):
Organisation und Individuum: Menschliches Verhalten in Organisationen. Wiesbaden.

Maturana, H. (1980):
Erkennen: Die Organisation der Verkörperung von Wirklichkeit. Wiesbaden.

Maturana, H. / Varela, F. (1987):
Baum der Erkenntnis. Bern.

Maul, C. (1993):
Der Beitrag der Systemtheorie zum strategischen Führungsverhalten in komplexen Situationen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 63, 1993, 7, S. 715-740.

Maucher, I. (2001):
Komplexitätsbewältigung durch Entwicklung und Gestaltung von Organisationen. München.

McGill, M./ Slocum, J.(1993):
The Smarter Organization. New York.

McGill, M./ Slocum, J. (1996):
Das intelligente Unternehmen. Stuttgart.

Merz, E. (2000):
Lernen – das gegenwärtig Ereignis für die Zukunft: wie man wettbewerbsfähig wird und bleibt. Berlin.

Meyer, M. (1998):
Mitarbeiterführung im Lernenden Unternehmen. Wiesbaden.

Miller, M. (1986):
Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt a. M.

Miner, A. S./ Mezias, S. J. (1996):
Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research. In: Organization Science 7, S. 88 - 99.

Minnameier, G. (2000):
Entwicklung und Lernen. Kontinuierlich oder diskontinuierlich? Münster.

Mohr, N./ Fritsch, R. (1998):
Zielgerichtete Kommunikation – Schlüsselfaktor erfolgreichen Veränderungsmanagements. In: Organisationsentwicklung, 3/1998.

Mühlfeld, C. (1981):
Auswertungsprobleme offener Interviews. In: Soziale Welt, Jg. 32, 1981, S. 325-352.

Müller, R. (1998):
Wissensmanagement. Eine empirische Untersuchung über Einsatz und Perspektiven in deutschen Unternehmen. Darmstadt.

Müller-Stewens, G./ Pautzke, G. (1989):
Führungskräfteentwicklung, organisatorisches Lernen und Individualisierung. In: Drumm (Hrsg.) (1989), S. 137 - 147.

Mumford, A. (1991):
Individual and Organizational Learning. In: Industrial and Commercial Training 23, S. 24 - 31.

Muthers, H. / Haas, H. (1994):
Geist schlägt Kapital: Quantensprung im Bankmanagement. Wiesbaden.

Neisser,U. (1976):
Kognition und Wirklichkeit – Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Stuttgart.

Nevis, E./ DiBella, A./ Gould, J. (1995):
Understanding Organizations as learning Systems. In Sloan Management Review, Winter.

Nonaka I. (1991):
A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. In: organization Science, Vol. 5, No. 1, S. 14-37.

Nonaka, I./ Takeuchi, H. (1997):
Die Organisation des Wissens. Frankfurt a. M.

North, K. (2001):
Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen. Wiesbaden.

Nystrom, P./ Starbuck, W. (1981):
Handbook of Organizational Design. London.

Nystrom, P./ Starbuck, W. (1984):
To avoid Organizational Crisis, Unlearn, In: Organizational Dynamics, Spring, S.53-65.

Oberschulte, H. (1994):
Organisatorische Intelligenz. München.

Oberschulte, H. (1996):
Organisatorische Intelligenz – ein Vorschlag zur Konzeptdifferenzierung. In: Schreyögg / Conrad (Hrsg.), 1996, S. 41-81.

O´Connor, J./ Seymour, J. (1997):
Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene und persönliche Entfaltung. Freiburg i. B.

Oevermann, U. (1979):
Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.), 1979, S. 352-434.

Ortenblad, A. (2002):
A typology of the idea of learning oranization. In: Management Learning; 33, 2, S. 213-231. Thousand Oaks.

Osterhold, G. (2002):
Veränderungsmanagement. Wiesbaden.

Ottenjann, M. (1996):
Lernende Unternehmen im Handel. Frankfurt a. M.

Pächnatz, P. (2000):
Lernen im Gespräch durch den Dialog. OrganisationsEntwicklung 2/2000, S. 4 - 13.

Pascale, R. (1991):
The Two Faces of Learning. In: Modern Office Technology 3, S. 14 - 16.

Pätzold, G./ Lang, M. (1999):
Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld.

Pautzke, G. (1989):
Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis: Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. Herrsching.

Pawlowsky, P. (1992):
Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W./ Conrad, P. (Hrsg.) (1992): Managementforschung 2, S. 177 - 238.

Pawlowsky, P. (1995):
Von betrieblicher Weiterbildung zum Wissensmanagement. In: Geißler (Hrsg.) (1995) S. 435 - 456.

Pedler, M. (2002):
Beyond The Learning Organization. In: Management Learning, 33, 2, S. 270-275. Thousand Oaks.

Petri, E. (1994):
Konversionsplan statt Sozialplan. Der Konversionsplan als strategisches Instrument zum Umbau von Industrieunternehmen. In: Bückl (Hrsg.)(1994), S.162-188.

Pfister, M. (1997):
Interne Kommunikation auf dem Prüfstand. In: Personalführung, 30, 1997, 8, S. 746-747.

Philipp, A. (1997):
Durch gerechte Entlohnung zum Lernen im Unternehmen. In: Personal, 49, 1997, 1, S. 10-14.

Pieler, D. (2001):
Neue Wege zur lernenden Organisation. Wiesbaden.

Popper, K. R. (1972):
Objective Knowledge- An Evolutionary Approach. London.

Porras, J. I. / Silvers, R. C. (1991):
Organizational Development and Transformation. In: Annual Review of Psychology, 42, 1991, S. 51-78.

Prahalad, C.K./ Hamel, G. (1990):
The core competence of the corporation, in HBR, 90 (3) 1990, S.79-91.

Prange, C. (1999):
Organizational Learning: Desperatly Seeking Theory? In: Easterby-Smith, M. et. al. (ed.): Organizational Learning and the Learning Organization, S. 23-43. London.

Probst, G. (1981):
Kybernetische Gesetzeshypothesen als Basis für Gestaltungs- und Lenkungsregeln im Management. Bern.

Probst, G. (1993):
Organisation: Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven. Lech.

Probst, G./ Büchel, B. (1998):
Organisationales Lernen. Wiesbaden.

Probst, G./ Raub, S./ Romhardt, K. (1997):
Wissen managen. Wiesbaden.

Putman, L./ Mumby, D.K. (1993):
Organizations, Emotion and the Myth of Rationality. In: Fineman, S. (1993): Emotions in Organizations. London. S. 36-57.

Rehäuser, J. / Krcmar, H. (1996):
Wissensmanagement im Unternehmen. In: Schreyögg/Conrad (Hrsg.) (1996), S. 1-40.

Reichwald, R. / Koller, H. (1996):
Die Dezentralisierung als Maßnahme zur Förderung der Lernfähigkeit von Organisationen – Spannungsfelder auf dem Weg zu neuen Innovationsstrategien. In: Bullinger (Hrsg.) (1996), S. 105 – 153.

Reinhardt, R. (1993):
Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen. Frankfurt a. M.

Reiter, L./ Brunner, E. J. / Reiter-Theil, S. (1997):
Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Berlin.

Riekmann, H./ Sievers, B. (1978):
Lernende Organisation – Organisiertes Lernen. In: Bartölke, 1978, S. 259-287.

Ringshausen, H. (2000):
Die Bedeutung von Organisationstheorien für die betriebliche Weiterbildung. München.

Rogers, R. W./ Byham, W. C. (1994):
Diagnosing Organization Cultures of Realignment. In: Howard, A. (Hrsg.) (1994), S. 179-209.

Roehl, H. (2000):
Instrumente der Wissensorganisation. Perspektiven für eine differenzierende Interventionspraxis. Wiesbaden.

Roehl, H./ Willke, H. (2001):
Kopf oder Zahl!? Zur Evaluation komplexer Transformationsprozesse.
In: OrganisationsEntwicklung 2/2001, S. 24- 33.

Roethlisberger, F./ Dickson, W. J. (1966):
Management and the Worker. Cambridge: Harvard University

Rosenthal, F. (1998):
Unternehmenskonversion: Grenzen und Möglichkeiten. Bremer Schriften zur Konversion, Band 7. Bremen.

Rossi, E. L. (2001):
Hypnotherapie. Aufbau, Beispiele. Forschung. Freiburg i. B.

Roth, S. (2000):
Emotionen im Visier: Neue Wege des Change Managements. OrganisationsEntwicklung 2/2000, S. 14 – 21.

Ruesch, J. / Bateson, G. (1995):
Kommunikation. Heidelberg

Sackmann, S. (1992):
Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. In: Administrative Science Quarterly 37, S. 140 - 161.

Sagert, C./ Wegener, S. (2001):
Das lernende Unternehmen. Hamburg.

Salto, M./ Elsner, W. (1998):
Die Konversion im Lande Bremen. Konversionsbericht 1996. Bremer Schriften zur Konversion, Bd. 3. Bremen.

Sanchez, R. (2001):
Knowledge Management and organizational competence. Oxford.

Sattelberger, T. (1991):
Die Lernende Organisation. Wiesbaden.

Schäfer, M. (1997):
Gestaltung von Lernenden Organisationen unter Einsatz von multimedialen Technologien. Stuttgart.

Schanz, G. (1988):
Methodologie für Betriebswirte, Stuttgart.

Schanz, G. (1990):
Wissenschaftsprogramme der Betriebswirtschaftslehre. In: Bea, F./ Dichtl, E./ Schweitzer, M. (Hrsg.) (1990): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1: Grundfragen: S. 55 - 137.

Schanz, G. (1995):
Strategien für mitarbeitergerechte Organisationsentwicklung, Tagungsband zu den 11. Freiburger Gesprächen. Bonn.

Schaper, N./ Sonntag, K.H. (1995):
Lernbedarfsanalysen bei komplexen Aufgabenstellungen – eine inhaltsbezogene und methodenkritische Studie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 39 (4) 1995, S. 168 -178.

Schatz, R. (Hrsg.) (1995):
Strategien für eine Mitarbeitergerechte Organisationsentwicklung. Bonn.

Schatz, R. (Hrsg.) (1996):
Netzwerk als Basis der Lernenden Organisation. Bonn.

Schein, E. (1985):
Organizational Culture and Leadership. San Francisco.

Schein, E. (1993):
On Dialogue, Culture and Organizational Learning. In Organizational Dynamices, Autum 1993, S. 40-51.

Schein, E. (1995):
Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt a. M.

Schein, E. (1997):
Wenn das Lernen im Unternehmen wirklich gelingen soll. In: Havard Business Manager 3/97, S. 61 – 72.

Schein, E. (2002):
Blut, Schweiß und Tränen – von der Angst zu lernen. Havard Business Manager 5/2002, S. 72-79.

Scherer, K. R./ Tran, V. (2001):
Effects of Emotion on the Process of Organizational Learning. In: Dierkes u. a. (Hrsg.) (2001), S. 369-392.

Scherf-Braune, S. (2000):
Organisationales Lernen. Ein systemtheoretisches Modell und seine Umsetzung. Wiesbaden.

Schick, H. (1998):
Konversion und Qualifizierung (I), Bremer Schriften zur Konversion, Bd. 4. Bremen.

Schmidt, M. (1996):
Widerstände bei organisatorischem Wandel: Mechanismen bei Veränderungen in Unternehmensorganisationen. Frankfurt a. M.

Schneider, U. (Hrsg.) (1996):
Wissensmanagement. Frankfurt a. M.

Schoen, St. (2001):
Gestaltung und Unterstützung von Communities of Practise. München.

Schott, M. / Thoumine, A. (1999):
ADAPT/OCEAN – Abschlußbericht. Unterstützung von Konversionsprozessen durch extrafunktionale Qualifizierungen zur Vorbeugung von Arbeitslosigkeit. Veröffentlichung des Schleswig-Holsteinischen Instituts für Friedenswissenschaften. Kiel.

Schott, M. / Thoumine, A. (2000):
Kooperationsmanagement. Veröffentlichung des Schleswig-Holsteinischen Instituts für Friedenswissenschaften. Kiel.

Schreyögg, G. (1993):
Organisation der Zukunft. In: Mitteilungen des Wirtschaftswissenschaftlichen Zentrums Basel (WWZ News), Nr. 14, 6, 1993, S. 17-21.

Schreyögg, G./ Conrad, P. (Hrsg.) (1996):
Managementforschung 6. Wissensmanagement. Berlin.

Schreyögg, G./ Conrad, P. (Hrsg.) (1997 a):
Managementforschung 7. Gestaltung von Organisationsgrenzen. Berlin.

Schreyögg, G. / Noss, C. (1997 b):
Zur Bedeutung des organisationalen Wissens für organisatoirsche Lernprozesse.
In: Wieslhuber&Partner (1997), S. 67-77.

Schreyögg, G./ Eberl, P. (1998 a):
Organisationales Lernen: Viele Fragen, noch zu wenig neue Antworten. In: Die Betriebswirtschaft 58, S. 516 - 536.

Schreyögg, G. (1998 b):
Organisation. Wiesbaden.

Schreyögg, G./ Conrad, P. (Hrsg.) (1999):
Managementforschung 10. Berlin.

Schreyögg, G. (2000):
Neuere Entwicklungen im Bereich des Organisatorischen Wandels. In: Busch, R. (Hrsg.) (2000), S. 26 - 44.

Schumpeter, J. (1912):
Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Leipzig.

Schwaninger; M. (Hrsg.) (1999):
Intelligente Organisationen. Berlin.

Scott, W. R. (1986):
Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt a. Main.

Scott-Morgan, P./ Little, A. D. (1995):
Die heimlichen Spielregeln. Die Macht der ungeschriebenen Gesetze in Unternehmen. Frankfurt a. M.

Selvini-Palazzoli, M. (1984):
Hinter den Kulissen der Organisation. Stuttgart.

Senge, P. (1990 a):
The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York.

Senge, P. (1990 b):
The Leader's New Work: Building Learning Organizations. In: Sloan Management Review, 4, S. 7 - 23.

Senge, P./ Sterman, J. (1992):
System Thinking and Organizational Learning - Acting Locally and Thinking Globally in the Organization of Future. European Journal of Operational Research, 59, S. 137-150.

Senge, P. (1996 a):
Die fünfte Disziplin. Stuttgart.

Senge, P. (1996 b):
Das Fieldbook zur fünften Disziplin. Stuttgart.

Senge, P. (2000):
The Dance of Change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen. Wien.

Shrivastava, P. (1983):
A Typology of Organizational Learning Systems. In: Journal of Management Studies 20, S. 7 - 28.

Shrivastava, P./ Grant, J. H. (1985):
Empirically Derived Models of Strategic Decision-making Processes. In: Strategic Management Journal 6, S. 97 - 113.

Silverman, D. (1971):
The Theory of Organisations: A sociological Framework. New York.

Sims, H./ Gioia, D. (1986):
The Thinking Organization. San Francisco/London.

Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (1979):
Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart.

Sommerlatte, S. (2000):
Lernorientierte Unternehmensberatung. Wiesbaden.

Sonntag, K. (1996):
Lernen in Unternehmen. Effiziente Organisationen durch Lernkultur. München.

Sonntag, K. (1997):
Wege zur Lernkultur und organisationalen Effizienz. In: Wieslhuber & Partner (Hrsg.) (1997), S. 45-55.

Sonntag, K. (2000):
Leitfaden zur Implementation arbeitsintegrierter Lernumgebungen. Bielefeld.

Staehle, W. (1991a):
Redundanz, Slack und lose Kopplung in Organisationen: Eine Verschwendung von Ressourcen. In: Staehle, W. / Sydow, J. (Hrsg.) (1991 b), S. 313 - 345.

Staehle, W. / Sydow, J. (Hrsg.) (1991 b):
Managementforschung 1. Berlin.

Staehle, W. (Hrsg.) (1991 c):
Management, München.

Staehle, W. / Conrad, P. (1992):
Managementforschung 2. Berlin.

Staudt, E./ Kriegesman, B. (2000):
Lernende Organisation – Kompetenz zur Innovation- Missverständnisse über den Mythos Weitebildung. In: Personal (Bd. 52), 11, S. 582-583.

Steiner, C. (1992):
Wie man Lebenspläne verändert. Das Skript-Konzept der Transaktionsanalyse. München.

Steiner, G. (1992):
Lerntheorien. In: Gaugler / Weber (Hrsg.) (1992), Sp. 1264 – 1274. Stuttgart.

Steinle, C. (1988):
Organisation und Wandel. Konzepte-Mehr-Ebenen-Analyse-Anwendungen. Berlin.

Steinmann, H./ Hennemann, C. (1997):
Die lernende Organisation – ein Antwort auf die Herausforderungen der Managementpraxis? In: Wieslhuber (Hrsg.) (1997).

Strebel, P. (1996):
Why Do Employees Resist Change? In. Havard Business Review, May/June, 1996.

Stricker, G. (1997):
Beobachtung fundamentalen Wandels von Unternehmen- Bausteine einer „Erfolgsmessung“ organisationalen Lernens. Bern.

Swanson, R. A. (2002):
Keep your metaphor ...please! In: Human Resource Development Quarterly. San Francisco; Summer 2002; Vol. 13; 2; S. 225-226.

Theile, E. (1999):
Zur Begründung einer „sinnorientierten“ Erwachsenenpädagogik: ein „systemisch-handlungstheoretischer“ Ansatz zu den kommunikativen Voraussetzungen der Selbstverwirklichung beim Organisationslernen. Diss. Jena.

Thomas, D./ Ely, R. (1996):
Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review Sept./Oct., S. 79 - 90.

Tichy, N. M. / Devanna, M.A. (1986):
The transformational leader. New York.

Tichy, N. M. (1995):
Regieanweisung für Revolutionäre. Frankfurt a. M.

Trebesch, K. (1982):
50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende. In: Organisationsentwicklung 2/1982, S. 37 - 62.

Touet, M./ Hohlfeldt, K. (2000):
Lernende Organisation - Management-Förderkreise als Arenen organisationalen Lernens. In: Personal. Bd. 52, 11, S. 576 - 581. Düsseldorf.

Türk, K. (1989):
Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung: ein Trendreport. Stuttgart.

Türk, K. / Lemke, T. / Bruch, M. (2002):
Organisation in der modernen Gesellschaft. Wiesbaden.

Tushman, M.L./ Scanlan, T.J. (1981):
Characteristics and External Orientations of Boundary Spanning Individuals. In: Academy of Management Journal, Vol. 24, (1981), S. 83-98.

Ulrich, H. / Krieg, W. Malik, F. (1976):
Zum Praxisbezug einer systemorientierten Betriebswirtschaftslehre. Bern.

Ulrich, H. / Probst, G. (1988):
Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Bern, Stuttgart.

Vahs, D. (1997):
Organisationskultur und Unternehmenswandel. In: Personal, Bd. 49, 9, S. 446-469, Düsseldorf.

Vogel, G./ Angermann, H. (1982):
dtv Atlas zur Biologie, Bd. II. München.

Vogel, H. J. (1996):
Öffentliche Verwaltung als lernende Organisation – Bestand, Notwendigkeiten, Mittel und Wege zu einer lerndenden öffentlichen Verwaltung. In: Schatz (Hrsg.) (1996), S. 193 – 219.

Wagner, D. / Nolte, H. (Hrsg.) (1996):
Managementbildung: Grundlagen und Perspektiven. München,

Walsh, J./ Ungson, G. (1991):
Organizational Memory. In: Academy of Management Review 16, S. 57 -91.

Watson, G. (1975):
Widerstand gegen Veränderungen. In Bennis, W. G./ Benne, K. D. / Chin, R. (Hrsg.) (1975) Stuttgart.

Watzlawick, P. (1994):
Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und „Wirklichkeit“. München.

Watzlawick, P. (1996):
Anleitung zum Unglücklichsein. München.

Weber, C. (1996):
Treuhandanstalt - Eine Organisationskultur entsteht im Zeitraffer. Wiesbaden.

Weick, K. E. (1985):
Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt a. Main.

Weick, K. E./ Bougon, M. (1986):
Organizations as Cognitive Maps-Chartin Ways to success and Failure. In: Sims/ Gioia and Associates (Hrsg.) (1986), S. 102-135.

Weick, K. E.(1991):
The Nontraditional Quality of Organizational Learning, Organization Science, 1, S. 116-124.

Weick, K. E. (1996):
Drop Your Tools: An Allegory for Organization Studies. In: Administrative Science Quaterly, 41 (6), S. 301-313.

Weinreich, I. (2002):
Wenn die Motivation auf der Strecke bleibt. In: Management + Seminar. Bd. 29, 6, S. 32-33. München.

Wengelowski, P. (2000):
Entwicklung organisationalen Lernens. Ein Lenkungsmodell. Wiesbaden.

Wiedemann, H. (1971):
Das Unternehmen in der Evolution. Berlin.

Wiegand, M. (1996):
Prozesse organisationalen Lernens. Wiesbaden.

Wiesenthal, H. (1995):
Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 24, Heft 2, April 1995, S. 137 – 155.

Wiesenthal, H. (2000):
Neun Thesen zur theoretischen Konzipierung tiefgreifenden Organisationslernens. Vortrag an der Universität Bochum am 17.5.2000.
http://www2.rz.hu-berlin.de/gesint/publik/hw/sub3/ol_thesen.htm

Wieslhuber (Hrsg.) (1997):
Handbuch Lernende Organisation. Wiesbaden.

Wildemann, H. (1998):
Lernen vom Wettbewerber als Instrument der betrieblichen Innovation. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 68, S. 1181 - 1191.

Wilkesmann, U. (1996):
Die Bedeutung der Gruppenarbeit für das lernende Unternehmen.
In: Berendt / Giest (1996), S. 127–149.

Willke, H. (1995):
Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart, Jena.

Willke, H. (1998):
Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.

Wirth, R. (2000):
Die Erhöhung organisationaler Lernfähigkeit mit Hilfe externer Beratung. Kassel.

Witte, E. (1973):
Organisation für Innovationsentscheidungen – Das Promotoren-Modell. Göttingen.

Wojda, F. (1996):
Lernende Organisation durch Projektprogramm-Management. In: Office-Management 1-2/1996, S. 35 – 39.

Wunderer, R. (1999):
Mitarbeiter als Mitunternehmer – ein Transformationskonzept. In: Breisig (Hrsg.) (1999), S. 317 – 352.

Zimmer, G. (1987):
Selbstorganisation des Lernens. Frankfurt a. M.

10 ANHANG

10.1 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit 24

Abbildung 2: Phasenmodell nach Greiner 44

Abbildung 3: „Fünf Disziplinen“ nach Senge 81

Abbildung 4: Phasen der Wissensschaffung 84

Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Lernen und Unternehmenswandel 111

Abbildung 6: Allgemeines Lernmodell 120

Abbildung 7: Integrationsmodell organisationalen Lernens 124

Abbildung 8: Ergebnisse der empirischen Untersuchung bezogen auf das Integrationsmodell 162

Abbildung 9: Erweitertes Lernmodell zum fundamentalen Unternehmenswandel 177

Abbildung 10: Informationstransfer 188

Abbildung 11: Träger und Reichweite des Lernens 192

Abbildung 12: Modell zum Veränderungslernen von Organisationen 200

Abbildung 13: Modell zum Lernen für einen fundamentalen Unternehmenswandel 201

Abbildung 14: Prozessdesign für Lernprozesse zum fundamentalen Wandel. 216

Abbildung 15: Ansätze zur Gestaltung betrieblicher Lernprozesse 222

10.2 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Gesamtüberblick zur Datenbasis 31

Tabelle 2: Widerstandsebenen nach Watson, 1975 52

Tabelle 3: Emotionale Phasen in Veränderungsprozessen nach Roth, 2000, S. 16. 53

Tabelle 4: Beispiele für organisationalen Wandel 54

Tabelle 5: nach Berthoin-Antal, 1998, S. 47, Hervorhebungen durch die Autorin. 75

Tabelle 6: Voraussetzungen für Irrtümer nach Argyris/Schön, 1999. 99

Tabelle 7: Informationspathologien nach Graeminger, 1994, S. 59 – 62 106

Tabelle 8: Mögliche Untersuchungskriterien nach Auswertung ausgewählter Konzepte 110

Tabelle 10: Formen des Lernens und mögliche Ergebnisse 114

Tabelle 11: Analyseleitende Fragen 120

Tabelle 12: Lernauslöser 121

Tabelle 13: Lernmedien 122

Tabelle 14: Beschäftigte in Schleswig-Holstein / Unternehmen A 1 127

Tabelle 15: Umsatz im Unternehmensteil Schleswig-Holstein (in Mio. DM) / Unternehmen A 1 127

Tabelle 16: Gewünschte Lernträger des Unternehmens A 1 129

Tabelle 17: Umsatz im Unternehmensteil Schleswig-Holstein (in Mio. DM) / Unternehmen B 133

Tabelle 18: Beschäftigte in Schleswig-Holstein/Unternehmen B 134

Tabelle 19: Gewünschte Lernträger des Betriebs B 135

Tabelle 20: Umsatz in Mio. DM / Unternehmen C 139

Tabelle 21: Anzahl der Mitarbeiter/Unternehmen C 140

Tabelle 22: Umsatz in Mio. DM / Unternehmen D 143

Tabelle 23: Beschäftigte des Unternehmensteils in Schleswig-Holstein 143

Tabelle 24: Umsätze der Unternehmung E 147

Tabelle 25: Beschäftigte der Firma E 148

Tabelle 26: Erfolgsbilanz der Unternehmen 152

Tabelle 27: Verteilung der Teilnehmer auf die Seminare 154

Tabelle 28: Lernmuster der erfolgreicheren Unternehmen 160

Tabelle 29: Lernmuster der weniger erfolgreichen Unternehmen 160

Tabelle 30: Kategorien organisationaler Lernprozesse nach Klimecki et. al. auf die untersuchten Unternehmen bezogen 165

Tabelle 31: Zufriedenheit der Mitarbeiter mit Informationen zum Konversionsprozess 167

Tabelle 32: Ergänzende Kategorien zur Beurteilung organisationaler Lernprozesse 173

Tabelle 33: Intendierte Wirkung von Metaphernarbeit 208

Tabelle 34: Scherer/ Tran, 2001, S. 388: Major classes of emotions 242

10.3 INTERVIEWLEITFÄDEN UND FRAGEBÖGEN

Auf den nachfolgenden Seiten sind die Fragebogen und Interviewleitfäden zusammengestellt, die zum Einsatz kamen, um die in dieser Arbeit verwendeten empirischen Daten zu gewinnen.

Zur Auswertung der Befragungen und Interviews

Wie im Abschnitt über Interpretationsmethodik angeführt, wurden zwei unterschiedliche Verfahren zur Auswertung der Befragungen herangezogen. Die schriftliche Belegschaftsbefragung von Mai/Juni 1997 wurde rein quantitativ ausgewertet. Die schriftlichen Befragungen vor und nach den Seminaren wurden abhängig von der Fragestellung sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet.

Beispiel Quantitative Auswertung:

Frage: *Haben Sie sich selbst für die Seminarteilnahme entschieden?*

Im ersten Auswertungsschritt wurde rein quantitativ festgehalten. X% der Personen haben sich selbst entschieden, Y% haben sich nicht selbst entschieden.

In einem zweiten Auswertungsschritt wurde das Ergebnis den einzelnen Unternehmen zugeordnet, um heraus zu finden, ob es Unterschiede zwischen den Unternehmen gibt. X% in Unternehmen A-E haben sich selbst entschieden, Y% haben sich nicht selbst entschieden.

Beispiel Qualitative Auswertung: *Wie erfolgte die Information über die Seminare?*

Im ersten Auswertungsschritt wurden die Medien unterschieden: Schriftlich: persönliches Anschreiben, Aushang, E-Mail; mündlich: im direkten Gespräch, telefonisch.

Im zweiten Schritt wurde analysiert, ob Aussagen hinsichtlich des Informierenden gemacht wurden: durch den Betriebsrat, Kollegen, direkten Vorgesetzten, Personalabteilung, Sonstige.

In einem dritten Schritt wurden diese Informationen Unternehmens bezogen gekoppelt: Informationswege in Unternehmen A-E.

Auswertung der qualitativen Interviews und Expertengespräche

Die Auswertung der Interviews und Expertengespräche lehnt sich an das von *Mühlfeld*[503] vorgeschlagene Verfahren zur Textinterpretation an. Dieses aufwendige Verfahren wurde nur bei den Interviewpassagen angewendet, die sich nicht qualitativ auswerten ließen.

---

[503] Zitiert in Lamnek, 1988, S. 190.

Stufe 1: Beim ersten Durchlesen des Textes werden alle Stellen markiert, die sich direkt auf die Frage beziehen. Das können Fakten sein oder Aussagen, die die Handlungsperspektiven des Befragten erkennen lassen.

Stufe 2: Beim zweiten Durchlesen wird der Text in Kategorien eingeteilt. Dabei sind zwei Typen von Kategorien unterschieden worden: diejenigen, die abgeleitet von den Ausgangsthesen durch die Interviewer erstellt wurden und diejenigen, die durch den Interviewten ergänzend benannt wurden.

Stufe 3: In einem dritten Durchgang wurde darauf geachtet, ob der Interviewte konsistente Aussagen trifft oder sich widerspricht.

Stufe 4: Zusammenfassung der gefundenen Aussagen zu einem Text.

Stufe 5: Markierung der Textstellen, die zur Darstellung der Auswertung dienen.

Schriftliche Belegschaftsbefragung in den Unternehmen A-E (Mai/Juni 1997)

Verteilte Fragebögen an Belegschaftsmitglieder der Unternehmen A-E: 1449

Befragte: 504 (35%)

Auswertung: quantitativ, Programm gestützt durch SPSS

Fragebogen

1. In welchem Bereich verrichten Sie Ihre Arbeitstätigkeiten?

- Zivil
- Militärisch
- wechselnde Arbeitsbereiche

2. Was hat sich ich Ihrem Arbeitsbereich im letzten Jahr verändert? (Mehrfachnennungen möglich)

- Abwechslungsreichere Aufgabengebiete
- höhere Arbeitsbelastung
- Anforderungen an die berufliche Qualifikation
- Änderungen in den betrieblichen Abläufen
- Sonstiges

2b. Wie zufrieden sind Sie mit dem Stand des Konversionsprozesses?

-2 -1 0 +1 +2

3. Fühlen Sie sich ausreichend über die Konversionsaktivitäten in Ihrem Betrieb informiert?

JA NEIN

4a. Um die Suche nach neuen Kunden und die Entwicklung neuer Produkte in Ihrem Unternehmen zu unterstützen, sind Qualifizierungsmaßnahmen geplant. Welche Themen sollten Ihrer Meinung nach in Seminaren bearbeitet werden? (3 Nennungen maximal)

- Personalführung
- Gesprächstechniken
- Fremdsprachen
- Marketing
- Qualitätsmanagement

- Das Organisieren und Durchführen von Projekten

4b. Gibt es Themen für Weiterbildung, die wichtig sind und hier nicht genannt sind? Was für Themen sind das?

5. Wer sollte aus Ihrer Sicht an Seminaren teilnehmen?

- Geschäftsführer
- Abteilungsleiter
- Meister
- Vorarbeiter
- Alle

6. Welcher Altersgruppe gehören Sie an?

7. Dauer der Betriebszugehörigkeit?

8. Geschlecht

Auswertung Unternehmen A- E

Summendifferenzen ergeben sich, weil insgesamt 6 Unternehmen an der Befragung teilgenommen haben und im Folgenden nur die Ergebnisse der fünf Unternehmen dargestellt sind, die als Fallstudien für diese Dissertation dienen. Das sechste Unternehmen beteiligte sich nicht an den Projekten ADAPT/OCEAN und KOOPERATIONSMANAGEMENT und kam deshalb für eine Fallstudie nicht in Betracht.

	Gesamt		**A**		**B**		**C**		**D**		**E**	
	Total	**Anteil**	**Total**	**Anteil**	**Total**	**Anteil**	**Total**	**Anteil**	**Total**	**Anteil**	**Total**	**Anteil**
Arbeitsbereich												
zivil	95	18,85 %	21	84%	10	12,66%	16	19,75%	12	40,0%	16	12,4%
militärisch	198	39,29 %	0	0	3	3,8%	39	48,15%	0	0	69	53,49%
wechselnd	209	41,47 %	4	16%	65	82,28%	25	30,86%	18	60,0%	44	34,11%
k.A.	2	0,40%	0	0	1	1,27%	1	1,23%	0	0	0	0
Was hat sich in Ihrem Arbeitsbereich verändert? (Mehrfachnennung möglich)												
Abwechslungsreichere Aufgaben	175	34,72 %	10	40,0%	23	29,11%	36	44,44%	9	30,0%	35	27,13%
Höhere Arbeitsbelastung	306	60,71 %	10	40,0%	41	51,9%	51	62,96%	23	76,67%	94	72,87%
Anforderungen an berufl.Qualifikation	134	26,59 %	8	32,0%	29	36,71%	20	24,69%	11	36,67%	27	20,93%
Änderungen der betriebl. Abläufe	225	44,64 %	17	68,0%	43	54,43%	31	38,27%	12	40,0%	41	31,78%
Sonstiges	40	7,94%	4	16,0%	3	3,8%	8	9,88%	2	6,67%	9	6,98%

k.A.	40	7,94%	1	4,0%	10	12,66%	6	7,41%	0	0	8	6,2%
Wie zufrieden sind Sie mit dem Stand des Konversionsprozesses?												
Sehr unzufrieden (-2)	63	12,50 %	0	0	7	8,86%	11	13,58%	3	10,0%	31	24,03%
Unzufrie-den (-1)	108	21,43 %	1	4,00%	15	18,99%	21	25,93%	6	20%	32	24,81%
Ausge-glichen (0)	167	33,13 %	6	24,00%	30	37,97%	29	35,80%	9	30%	46	35,66%
Zufrieden (+1)	114	22,62 %	11	44,00%	19	24,05%	12	14,81%	8	26,67%	12	9,3%
Sehr zufrieden (+2)	23	4,56%	7	28,00%	2	2,53%	2	2,47%	4	13,33%	1	0,78%
k.A.	29	5,75%	0	0	6	7,59%	6	7,41%	0	0	7	5,43%
Ausreichende Informationen über den Konversionsprozess												
Ja	187	37,10 %	19	76,0%	33	41,77%	25	30,86%	18	60,0%	18	13,95%
Nein	314	62,30 %	6	24,0%	46	58,23%	56	69,14%	12	40,0%	109	84,5%
k.A.	3	0,60%	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,55%
Themenvorschläge für Qualifizierungen (Mehrfachnennungen möglich)												
Personalfüh rung	301	59,72 %	10	40,0%	43	54,43%	45	55,56%	22	73,33%	96	74,42%
Gesprächs-techniken	102	20,24 %	13	52,0%	10	12,66%	19	23,46%	3	10,0%	19	14,73%
Fremd-sprachen	116	23,02 %	2	8,0%	32	40,51%	7	8,64%	9	30,0%	19	14,73%
Marketing	170	33,73 %	13	52,0%	34	43,04%	31	38,27%	9	30,0%	32	24,81%
Qualitätsma nagement	152	30,16 %	5	20,0%	16	20,25%	27	33,33%	12	40,0%	48	37,21%
Projektma-	394	78,17	14	56,0%	52	65,82%	66	81,48%	24	80,0%	112	86,82%

nagement		%										
k.A.	5	0,99%	0	0	2	2,53%	0	0	0	0	0	0
Andere Themen	153	30,36 %	18	72,0%	25	31,65%	9	11,11%	13	43,33%	34	26,36%
Wer sollte an Qualifizierungen teilnehmen? (Mehrfachnennungen möglich)												
Geschäfts-führung	113	22,42 %	3	12,0%	13	16,46%	20	24,69%	9	30,0%	51	39,53%
Abteilungs-leiter	155	30,75 %	6	24,0%	21	26,58%	24	29,63%	5	16,67%	50	38,76%
Meister	147	29,17 %	1	4,0%	14	17,72%	41	50,62%	5	16,67%	64	49,61%
Vorarbeiter	90	17,86 %	0	0	11	13,92%	26	32,10%	2	6,67%	33	25,58%
Alle	290	57,54 %	20	80,0%	53	67,09%	41	50,62%	23	76,67%	55	42,64%
Sonstige	79	15,67 %	3	12,0%	11	13,92%	8	9,88%	5	16,67%	14	10,85%
k.A.	1	0,20%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ausgeteilte Fragebögen	1449											
Rücklauf-quote	504	34,78 %										
Beschäftigte/ ausgeteilte Fragebögen	1449		71		185		235		50		308	
Rücklauf	504		25	35,21%	79	42,70%	81	34,47%	30	60,0%	129	41,88%

Interviewleitfaden für die Expertengespräche im Rahmen des Projektes ADAPT (April 1997)

Befragte: 10

Dauer: 1,5 bis 2 Stunden

- Welche Erfahrungen haben Sie persönlich mit Qualifizierungen gemacht?
- Welche Fähigkeiten sollten durch Qualifizierungen weiterentwickelt werden?
- Welche Themen halten Sie hinsichtlich betrieblicher Konversion für nützlich?
- Für welche Zielgruppen?
- Qualität zuordnen
- Welche Ziele verfolgen Sie damit für den Konversionsprozess?
- Welche Themen sollten aus Ihrer Sicht In-house-Trainings vorbehalten bleiben?
- Welche Trainings würden Sie persönlich mitmachen wollen?
- Was darf auf keinen Fall als Thema bearbeitet werden?
- Welche Fortbildungsthemen halten Sie für konverspezifisch?
- Wäre es hilfreich, wenn an konkreten Fällen aus dem Berufsalltag der TN gearbeitet wird?
- Haben Sie einen regelmässigen Fortbildungsetat?
- In welcher Höhe?
- Welche Kosten haben bisherige Fortbildungen verursacht?
- Anzahl der Tage
- Zielgruppen
- Tagessätze
- Wie verteilen sich die Budgets bei Fortbildungen auf Trainings der Soft Skills und technische Weiterqualifizierungen?
- Welche Folgen hat es für Unternehmen, wenn sie in Zeiten der Krise Ausbildungsetats kürzen?
- Welche Qualitätskriterien gelten bei Ihnen für Fortbildung?
- Woran würden sie merken, dass Ihnen eine Fortbildung besonders nützlich ist?
- Woran erkennen Sie ein schlechtes Training?

- Wie wählen Sie die Anbieter aus?
- Gibt es Anbieter, mit denen Sie nicht arbeiten wollen?
- Gibt es Methoden, die Sie ablehnen?
- Führen Sie Qualitätskontrollen durch?
- Welche Fortbildungen haben Sie persönlich besucht?
- Welche davon haben Sie als nützlich erlebt?
- Welche Fortbildungen haben Sie als Flop erlebt?
- Woran machen Sie fest, dass eine Fortbildung erfolgreich war?
- Was hat sich an Ihrem Arbeitsalltag konkret verändert, wenn die Fortbildung erfolgreich war?
- Wie lange halten die Veränderungen an?
- Welche Veränderungen waren dauerhaft?
- Welche Struktur bei Fortbildungen unterstützen Dauerhaftigkeit?
- Planen Sie Ihre persönliche Fortbildung strategisch?
- Welche Fortbildungen/Qualifizierungen sind in Ihrer Firma schon durchgeführt worden?
- Welche Veränderungen im Betrieb und bei Personen konnten Sie beobachten?
- Was wurde umgesetzt?
- Welche Veränderungen waren noch zu beobachten?
- Von welchen Fortbildungen wurde am meisten gesprochen?
- Wie könnten Lernerfolge im Betrieb abgesichert werden?
- Was werden Sie tun, um Verhaltensänderungen auf struktureller Ebene zu unterstützen?
- Welche Wirkungen haben Fortbildungen auf die Motivation der Mitarbeiter?
- Welche Wirkungen auf die Fortbildungsmotivation der Mitarbeiter hätte es, wenn das obere Management keine Fortbildungen macht?
- Welche Personen sind bei der Fortbildungsplanung zu konsultieren?
- Ist Fortbildungsplanung Teil der strategischen Gesamtplanung?
- Gibt es über Seminare hinaus weitere Methoden des Wissenserwerbs in Ihrem Unternehmen? Welche?
- Betreiben Sie / ihr Unternehmen Personalentwicklung?
- Welche Zielgruppen sind für den laufenden Veränderungsprozess zu qualifizieren?

- Für wie wichtig halten Sie Kompetenzerweiterung im Bereich der sozialen Kompetenz im Vergleich zur Qualifizierung rein fachlicher Kompetenz?
- Wo sehen sie die Höchstgrenze für den zeitlichen Aufwand?
- Haben Sie „Saisonspitzen“, die bei der zeitlichen Planung berücksichtigt werden sollen?
- Welche Erfahrungen haben Sie bis heute mit Organisationsentwicklungsprozessen gemacht?
- Haben Sie eine Projektplanung für Ihren Konversionsprozess entwickelt? Visualsiert? Kommuniziert?
- Gibt es Projektverantwortliche?
- Wie vielen Mitarbeitern ist bewusst, dass der Betrieb in einem Veränderungsprozess steht?
- Gibt es Reibungsverluste? Welche Reibungsverluste beobachten Sie?
- Was löst diese Reibungsverluste aus?
- In welchen Situationen kommt es zu Missverständnissen?
- Wie dicht sind Sie an der Erfüllung Ihres Ziels?
- Was beschleunigt den Konversionsprozess in Ihrem Unternehmen?
- Was hemmt den Konversionsprozess?
- Welche Wirkung kann Fortbildung auf den laufenden Prozess haben?
- Welche Fortbildungen brauchen Sie für den Prozess?
- Welche Unterstützung wünschen Sie sich ?
- Halten Sie im Zusammenhang mit Konversion betriebsübergreifende Seminare für sinnvoll?

Schriftliche Teilnehmerbefragung vor den Seminaren des ADAPT-Projektes

Befragte: 53 (von 53)

- Von wem sind Sie über dieses Seminar informiert worden?
- Wie erfolgte die Information?
- Was wurde Ihnen über das Projekt ADAPT mitgeteilt?
- Haben Sie sich für dieses Seminarthema entschieden oder sind Sie dazu aufgefordert worden?
- Wenn Sie sich entschieden haben, weshalb haben Sie dieses Thema gewählt?
- Was erwarten Sie von der Qualifizierung?
- Welche Bedenken haben Sie in Bezug auf das Seminar?
- Gibt es Vereinbarungen mit Kollegen und Vorgesetzten darüber, dass Sie über diese Fortbildung berichten und Informationen weitergeben?
- Wenn ja, wie und wann soll das stattfinden?

Interviewleitfaden für Interviews, die direkt nach Abschluss der Seminare (ADAPT) mit ausgewählten Teilnehmern geführt worden sind.

Befragte: 15 (von 53)

Dauer der Interviews: ca. 1,5 Stunden

- Wie hat Ihnen das Seminar gefallen?
- TrainerIn
- Unterlagen
- Methoden/Didaktik
- Serviceleistungen/ Organisation
- Welche Inhalte sind Ihnen persönlich wichtig?
- Welche Inhalte sind für Sie besonders praxisrelevant und für Ihre Arbeit nützlich?
- Was könnte man bei zukünftigen Seminaren weglassen?
- Was haben Sie inhaltlich oder methodisch erwartet, aber es fehlte?
- Was hat Sie motiviert mitzumachen und zu lernen?
- Was hat Sie demotiviert und am Lernen gehindert?
- Haben Sie nach Abschluss dieses Seminars Interesse an weiteren Qualifizierungen dieser Art?
- Zu welchen Themen?
- Diese Seminare sollen die Konversionsprozesse in Ihrem Unternehmen unterstützen. Sind Ihnen Kenntnisse vermittelt worden und haben Sie Informationen bekommen, die Sie für die zivilen Geschäftsbereiche nutzen können? Welche?
- Sind Sie der Meinung, dass Qualifizierungen zu Veränderungen in Unternehmen beitragen können?
- Woran machen Sie das fest?
- Was sollte an diesem Seminar noch verändert werden, damit diese Funktion noch verstärkt werden können?
- Was sollte an diesem Seminar noch verändert werden, damit diese Funktion noch verstärkt werden können?
- In ein paar Monaten werden wir wieder ein Interview führen. Was glauben Sie werden sie zu diesem Zeitpunkt von dem Seminar noch umsetzen?

- Was werden Sie als erstes vergessen haben oder nicht mehr umsetzen?
- Was werden Sie tun, um möglichst viel umsetzen?
- Wie können Sie dabei unterstützt werden?
- Mit wem haben Sie über diese Fortbildung gesprochen?
- Wer hat Sie auf die Fortbildung angesprochen und was wollte diese Person von Ihnen wissen?
- Welche Methoden haben Sie bei Ihren Lernprozessen unterstützt?
- Welche Methoden haben Sie beim Lernen eher blockiert?
- Für wie sinnvoll halten Sie es, dass EU-Mittel in Qualifizierungen geflossen sind?
- Sehr sinnvoll/ Sinnvoll/ Weniger sinnvoll/ Unsinnig/
- Weshalb?
- Sollten in Zukunft weitere Mittel in Qualifizierungen fließen oder die gesamte Förderung für die Entwicklung neuer Produkte ausgegeben werden?
- Was halten Sie davon, dass dieses Seminar auch verhaltensverändernde Aspekte berücksichtigt hat?
- Als die Seminarinhalte den Leitungskräften der Konversionsunternehmen vorgestellt worden sind, stießen vor allen Dingen die Seminare mit Schwerpunkt Kommunikation und Verhalten auf Skepsis. Woran liegt das Ihrer Meinung nach?
- Möchten Sie noch etwas sagen, was in den Fragen bisher keine Erwähnung fand?

Schriftliche Teilnehmerbefragung im Anschluss an die Seminare des ADAPT-Projektes (August 1998)

Befragte: 32 von 53 (60,4%)

- Was hat Ihnen an den vom SCHIFF organisierten Seminaren besonders gut gefallen?
- Der theoretische Anteil
- Die Rollenspiele
- Die Spiele
- Praxisnahe Beispiele
- Triaden
- Die Tagungsstätte
- Das Essen
- Sonstiges
- Was hat Ihnen nicht gefallen?
- Der theoretische Anteil
- Die Rollenspiele
- Die Spiele
- Praxisnahe Beispiele
- Triaden
- Die Tagungsstätte
- Das Essen
- Sonstiges
- Was sollte an den Seminarinhalten oder dem Ablauf verbessert gemacht werden?
- Haben Sie Gelegenheit das Gelernte im Betrieb umzusetzen?
- JA, was besonders?
- NEIN, weshalb nicht?
- Wie haben Kollegen und Vorgesetzte auf Ihre Veränderungsschritte reagiert?
- Positiv unterstützend
- Sie haben mir Feedback gegeben

- Sie haben die Neuerungen aufgegriffen und probieren sie selbst aus
- Es wurden Witze über das Seminar gemacht
- Sie haben es ignoriert
- Sie haben mir die Neuerungen untersagt
- Sonstiges
- Was hätte Sie motiviert mehr umzusetzen?
- Nichts, ich setze alles um
- Konkrete Vereinbarungen über Veränderungsschritte mit Kollegen und Vorgesetzten
- Das Interesse der anderen
- Sonstiges
- Alle Seminare werden im Rahmen von KOMO, dem neuen Projekt des SCHIFF, noch mal angeboten. Wie und wo sollte nach Ihrer Meinung über die Seminare informiert werden, damit alle Interessierten davon erfahren?
- Aushang
- Betriebsversammlung
- Gespräche Geschäftsführung
- Gespräche Personalrat
- Sonstiges
- Was für Ideen haben Sie um den Konversionsprozess in Ihrem Unternehmen weiterhin zu befördern?
- Umstrukturierung des Betriebes
- Mehr verhaltensverändernde Weiterbildungsangebote
- Bessere konsequente Personalplanung
- Zielgerichtete Qualifizierungsmassnahmen
- Sonstiges

Interviewleitfaden für die Interviews, die direkt im Anschluss an die Seminare und dann mit ca. 6 Monaten Abstand (September 1998) mit ausgewählten Teilnehmern geführt wurden:

Befragte: 12 (von 53)

Dauer: 1,5 bis 2 Stunden

- Wie beurteilen Sie das Seminar, an dem Sie teilgenommen haben?
- 2. Haben Sie Verbesserungsvorschläge für das Seminar? Welche?
- Was ist für Sie das Wichtigste an dem Seminar?
- Welche Seminarinhalte werden Sie in Ihrem Arbeitsalltag umsetzen?
- Wie werden Sie sicherstellen, dass Sie nichts vergessen, das Ihnen wichtig ist?
- Haben Sie konkrete Absprachen zur Umsetzung bestimmter Inhalte getroffen? Mit wem?
- Was könnte von Seiten Ihrer Firma getan werden, um den Umsetzungserfolg der Seminare zu erhöhen?
- Mit wem haben Sie sonst noch über Seminarinhalte gesprochen? Was?
- Wenn wir Ihre Kollegen befragen würden, was für Veränderungen haben diese an Ihnen wahrgenommen, seit Sie an dem Seminar teilnahmen?
- Haben Sie Kontakt zu anderen Seminarteilnehmern? Werden Sie diesen absichern? Wenn ja, wie?
- Sind Ihnen noch Themenbereiche eingefallen, zu denen Sie gerne im Rahmen eines Seminars teilnehmen würden?
- Ist durch den Kontakt zum SCHIFF Ihr Interesse an Konversion größer geworden?
- Was wissen Sie über das Konversionsprojekt in Ihrem Hause und wie schätzen sie dessen Verlauf ein?
- Was kann noch getan werden, um den Konversionsprozess in Ihrer Firma zu befördern?
- Stehen Sie Kollegen als Ansprechpartner für das Seminar zur Verfügung?

Erste Schriftliche Teilnehmerbefragung für das Projekt KOOPMANA (1999)

Befragte: 12 (von 12)

- Von wem sind Sie über das Seminar informiert worden?
- Wie erfolgte die Information?
- Wann?
- Was wurde Ihnen über das Projekt KOOPMANA mitgeteilt?
- Haben Sie sich für die Teilnahme an diesem Projekt selbst entschieden?
- Oder sind Sie dazu aufgefordert worden? Von wem?
- Wenn Sie sich entschieden haben, weshalb haben Sie dieses Thema gewählt?
- Was erwarten Sie von dieser Qualifizierung?
- Welche Bedenken hatten Sie in Bezug auf das Seminar?
- Welche Vereinbarungen gibt es mit Kollegen und Vorgesetzten darüber, dass Sie über diese Fortbildung berichten und Informationen weitergeben?
- Wenn ja, wie und wann soll das stattfinden?
- Welche Fortbildungen haben Sie persönlich die letzten 5 Jahre besucht?
- Welche davon haben Sie als nützlich erlebt?
- Welche Fortbildungen haben Sie als Flop erlebt?
- Woran machen Sie fest, dass eine Fortbildung erfolgreich war?
- Was hat sich an Ihrem Arbeitsalltag konkret verändert, wenn die Fortbildung erfolgreich war?
- Wie lange halten die Veränderungen an?
- Welche Veränderungen waren dauerhaft?
- Was unterstützt Ihrer Meinung nach Dauerhaftigkeit?
- Was verhindert die dauerhafte Anwendung von neuem Wissen im Unternehmen?
- Planen Sie Ihre persönliche Fortbildung strategisch?
- Wird in Ihrem Unternehmen Personalentwicklung betrieben?

Zweite schriftliche Teilnehmerbefragung im Rahmen des Projektes KOOPMANA (2000)

Befragte: 12 (von 12)

- Haben Sie von Ihren Seminarerfahrungen berichtet?
- Wem? (Kollegen/Vorgesetzten/Mitarbeitern/BR/Sonstigen
- In welcher Form? (Schriftlicher Bericht/Mündlicher Bericht/Zufälliges Gespräch/Bewusste Wissensvermittlung/sonstiges)
- Über welche Inhalte haben Sie berichtet?
- Was haben Sie persönlich ausprobiert?
- In welchen Situationen?
- Welche Reaktionen haben die Versuche ausgelöst?
- Was haben Sie konkret unternommen, um Ihr Lernprojekt[504] umzusetzen?
- Sind Sie mit Ihrer Projektidee auf Widerstand gestoßen?
- Wenn ja, was ist genau passiert?
- Werden Sie durch Vorgesetzte unterstützt?
- Was tun Sie, um die Hindernisse zu überwinden?
- Welchen Nutzen versprechen Sie sich von dem Lernprojekt?
- Was sind die nächsten konkreten Schritte?
- Wie reagieren Ihre Kollegen auf Ihr Engagement?
- Was halten sie von der Konstruktion der Fortbildung – der Mischung von externen Seminaren und internen Lernprojekten?
- Weshalb? Bitte erläutern Sie die o.g. Aussage.
- Haben Sie Verbesserungsvorschläge, die dazu beitragen, dass die Seminare noch größere Wirkung in Ihrem Unternehmen erzielen?

[504] Aus den Erfahrungen der Vorgängerprojekte habe ich den Schluss gezogen, dass die Wissensbasis der Unternehmen nicht erweitert wird, wenn es keine konkreten Veränderungsprojekte im Unternehmen gibt, deshalb hatten die Teilnehmer den Auftrag für ihr eigenes Unternehmen ein Lernprojekt zu entwickeln und umzusetzen.

Leitfaden zur Befragung der Teilnehmer des Moduls „Veränderungsprozesse gestalten, begleiten und umsetzen“

- Welche Erwartungen haben Sie an dieses Seminar? (Kartenabfrage)
- Was ist Ihr persönliches Lernziel? (Kartenabfrage)
- Wie wollen Sie konkret zur Erreichung dieses Lernziels beitragen? (Kartenabfrage)
- Haben Sie darüber hinaus Lernziele mit anderen Personen entwickelt? Welche? (Rundgang)
- Haben Sie selbst schon Veränderungsprozesse in Ihrem Hause gestaltet und umgesetzt? (Rundgang)
- Werden Sie im Anschluss an dieses Seminar Veränderungsprozesse gestalten und umsetzen? (Rundgang)
- In welcher Weise sind Sie in den Konversionsprozess in Ihrem Hause involviert? (Rundgang

Die Ergebnisse dieser Befragung wurden schriftlich durch Wissenschaftlerinnen des SCHIFF festgehalten. „Rundgang“ bedeutet, dass jede Person in diesem Seminar Antwort auf diese Fragen gibt, während alle Seminarteilnehmer in einer Runde sitzen und zuhören. Diese Form der Befragung wurde gewählt, um einen Austausch unter den Seminarteilnehmern hinsichtlich der gestellten Fragen anzuregen. Die Zielgruppe dieses Seminars waren Geschäftsführer und Projektleiter der untersuchten Unternehmen

Lebenslauf

Martina Schott	www.martina-schott.de
07. 01. 1964	geboren in Letter

Ausbildung

1970 – 1974	Grundschule Seelze
1974 – 1976	Orientierungsstufe Seelze
1976 – 1983	Gymnasium Letter
1983 – 1990	Studium der Verwaltungswissenschaften an der freien Universität Konstanz

Beruf

1988 – 1990	Assistentin bei IBEK, Ingenieur- und Beratungsbüro, Karlsruhe
1990 – 1991	Marketingberaterin bei Project Consulting, Karlsruhe
1991 – 1996	Beraterin bei Contract KG, Beratung für Projektmanagement und Organisationsentwicklung
1997 – 2001	Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Institut für Friedenswissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
1994/ 1998	Lehrbeauftragte der Universität Konstanz, Schwerpunkt Unternehmensberatung
1996 – heute	Freiberufliche Beraterin für individuelle und organisationale Veränderungsprozesse