

Bildungscontrolling in der lernenden Organisation

Pieler, Dirk H.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pieler, D. H. (1998). Bildungscontrolling in der lernenden Organisation. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 21(4), 342-354. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-36916>

Nutzungsbedingungen:

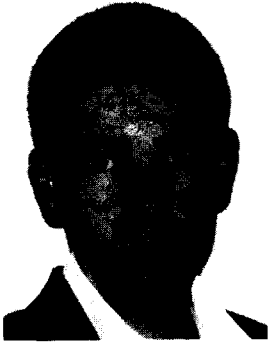
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Bildungscontrolling in der lernenden Organisation

Dirk H. Pieler

1 Grundlagen der lernenden Organisation

Die Theorie der lernenden Organisation geht vor allem zurück auf die Arbeiten der chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela, die sich Anfang der siebziger Jahre mit der Organisation lebender Systeme beschäftigten. Sie betrachteten Lebewesen als autopoietische Systeme, worunter Systeme zu verstehen sind, die sich selbst in einer "basalen Zirkularität" reproduzieren können.

Autopoietische Systeme reproduzieren die Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe der Elemente, aus denen sie bestehen. Sie sind in ihrer inneren Struktur, die für die Steuerung der Reproduktion maßgeblich ist, als geschlossene Systeme zu betrachten (vgl. Willke 1993, S. 65; Kasper 1991, S. 9; Maturana/Varela 1987, S. 55 ff.). Die zentralen Merkmale autopoietischer Systeme können am Beispiel einer Zelle veranschaulicht werden. Eine Zelle ist in der Lage, die Elemente zu reproduzieren, aus denen sie besteht. Zugleich ist sie durch eine Membran (Systemgrenze) von der Umwelt abgegrenzt, ohne dass diese starr oder undurchlässig wäre. Der Verlust der Reproduktionsfähigkeit markiert das Ende des Lebens der Zelle. Den Ansatz Maturanas und Varelas für biologische Systeme hat Niklas Luhmann auf soziale Systeme übertragen. Luhmann sieht den Hauptantrieb für die Bildung von Organisationen (z. B. Unternehmen) in der Reduktion von Komplexität (vgl. Luhmann 1973, S. 175 f.). Organisationen schaffen eine Differenz zur komplexeren Umwelt. Diese Abgrenzung bezeichnet Luhmann als Selbstreferenz. Innerhalb der Organisation ist die Komplexität geringer als außerhalb, sodass die Systemgrenze durch ein Komplexitätsgefälle zwischen Umwelt und Organisation markiert wird (vgl. Kasper 1991, S. 10; Schreyögg 1991, S. 277; Luhmann 1984, S. 593 ff.). Die Systemgrenzen werden prinzipiell aufrechterhalten, obwohl die Grenzziehung verändert werden kann. Auf Veränderungen der Umwelt kann die Orga-

nisation durch strukturelle Anpassung reagieren, wodurch sich auch ihr Steuerungspotential verändert – sie lernt (vgl. Geißler 1996, S. 82).

2 Merkmale der lernenden Organisation

Kritiker wenden gegen das Konzept der lernenden Organisation ein, dass nicht die Organisation, sondern immer nur die Menschen in der Organisation lernen können. Daher könne das Bild der lernenden Organisation allenfalls metaphorisch für eine Organisation mit besonders lernaktiven Individuen stehen. Tatsächlich ist mit Pedler et al. (1996) festzustellen, dass von einer lernenden Organisation oft schon dann gesprochen wird, wenn dort ein besonders hoher Trainingsaufwand betrieben wird (vgl. 1996, S. 60). Eine solche Sichtweise greift nach der hier vertretenen Auffassung jedoch zu kurz. Zwar stimmt es, dass es letztlich die Individuen sind, die lernen, jedoch bedeutet individuelles Lernen noch nicht, dass auch die Organisation lernt (vgl. Senge 1996, S. 171; Zahn/Greschner 1996, S. 47).

Jedes System hat Eigenschaften, die nicht allein durch die isolierte Betrachtung einzelner Systemelemente, sondern nur unter Berücksichtigung deren Beziehungen und Interaktionen erklärt werden können. Man spricht in diesem Zusammenhang von der Emergenz eines Systems (vgl. Krings/Luczak 1997, S. 131; Geißler 1996, S. 82). Dies gilt auch für die Lerneigenschaften eines Systems. Gruppen lernen anders als die Gruppenmitglieder für sich, Organisationen lernen anders als die Gruppen in der Organisation. Luczak et al. (1996) sehen im Lernen in der Gruppe das verbindende Glied zwischen individuellem und organisationellem Lernen mit einer doppelten Funktion. Zum einen wird durch Gruppenlernen neues Wissen erschlossen, zum anderen wird es in die Organisation hineingetragen (vgl. 1996, S. 309). Da Anpassungen an Umweltveränderungen immer seltener durch Einzelne bewerkstelligt werden können, gewinnt das Gruppenlernen zunehmend an Bedeutung (vgl. Reichwald/Koller 1996, S. 108; Willke 1995, S. 296 f.).

Neben dem Prozess des Lernens ist dessen Ergebnis von Interesse (vgl. zu folgendem Müller-Stewens/Pautzke 1996, S. 191 f. sowie die dort angegebene Literatur). Als Ergebnis organisationalen Lernens wird zumeist die Veränderung des organisationalen Wissens und dessen Struktur angesehen. Einigkeit besteht zudem weitestgehend darin, dass das neu erworbene Wissen der Organisation zur Verfügung gestellt werden muss, um dem Anspruch der lernenden Organisation gerecht zu werden. Ob das Wissen jedoch von allen Organisationsmitgliedern geteilt werden muss, nur für einige (stellvertretende) Mitglieder verfügbar zu sein braucht oder ob organisationales Lernen dann vorliegt, wenn das allen Organisationsmitgliedern zugängliche Wissen vermehrt wird (diese Auffassung wird hier geteilt), ist ungeklärt. Der Begriff des organisationalen Lernens sollte darüber hinaus nicht auf die Vermehrung des organisationalen (Fach-)Wissens

eingeschränkt werden. Vielmehr scheint es sinnvoll, darunter auch Veränderungen von Strukturen, Werten, Einstellungen, Instrumenten, Prozeduren etc. zu fassen.

Es stellt sich die Frage, wie Organisationen das Gelernte aufnehmen können. Im Gegensatz zu den Organisationsmitgliedern besitzen sie kein Gehirn; jedoch verfügen sie über kognitive Systeme und Wissensspeicher und sind in der Lage, ihr Wissen, ihre Sichtweisen, ihre Einstellungen und Werte zu konservieren und zu verändern (vgl. Hedberg 1981, S. 6). Die Wissensverankerung in Organisationen kann durch die Verbreitung des Wissens unter den Mitarbeitern (Speicherung im menschlichen Gehirn), die Speicherung in künstlichen Speichersystemen (z. B. Datenbanken) oder die Entwicklung der Organisationskultur erreicht werden (zu einer ausführlicheren Betrachtung siehe Güldenbergs 1997, S. 268 ff.). Letztere kann zwar als Spezialfall des ersten Falls angesehen werden, das Wissen, welches im Rahmen der Organisationskultur verankert ist, lässt sich jedoch nicht unmittelbar abrufen. Es manifestiert sich in Einstellungen, Werten oder Abläufen und bildet damit einerseits den Rahmen für die Wissensverankerung und ist andererseits selbst eine Form der Wissensverankerung.

Es kann festgehalten werden, dass lernende Organisationen durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet sind:

Tab. 1: Merkmale und Merkmalsausprägungen lernender Organisationen

Merkmale	Merkmalsausprägungen
Konsens der Organisationsmitglieder	<ul style="list-style-type: none"> - gemeinsame Vision (vgl. Senge 1996, S. 256) - gemeinsam getragenes Wertesystem (vgl. Luczak et al. 1996, S. 310)
Umweltorientierung der Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - permanente Interpretation der Umwelt (vgl. Jones 1995, S. 467) - Anpassung an Veränderungen durch Selbsttransformation (vgl. Pedler et al. 1996, S. 60) - Ziel des Erhalts der Organisation vor dem Hintergrund einer sich ändernden Umwelt (vgl. Wittwer 1997, S. 11)
Fördern von Lernprozessen	<ul style="list-style-type: none"> - integrierte Arbeits- und Lernumgebungen (vgl. Simons 1994, S. 256 f.) - kooperative Teams und Arbeitsgruppen (vgl. Bullinger et al. 1996, S. 18) - Beseitigung von Lernhemmnissen (vgl. Senge 1996, S. 28 ff.)
Konservierung und Distribution von Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - Wissensverankerung durch Nutzung unterschiedlicher Wissensspeicher (vgl. Güldenbergs 1997, S. 268 ff.) - Aufbereitung und Kollektivierung von Wissen (vgl. Müller-Stewens/Pautzke 1996, S. 196)

3 Rolle des Bildungscontrolling in der lernenden Organisation

Da Lernprozesse von Individuen und Gruppen die Ausgangsbasis für organisationale Lernprozesse bilden, ist es naheliegend, möglichst viele Freiräume für solche Lernprozesse zu schaffen. Das Wissen als Ergebnis individueller Lernprozesse wird innerhalb der Organisation veröffentlicht, damit sich weitere Organisationsmitglieder damit auseinandersetzen und darauf aufbauend neues Wissen generieren können.

Hier besteht ein möglicher Ansatzpunkt für Bildungscontrolling.¹ In der lernenden Organisation sollte nicht die Steuerung von Lernprozessen im Zentrum der Bemühungen des Bildungscontrolling stehen, sondern die Schaffung der notwendigen Freiräume und die Förderung der Motivation zum Lernen.² In diesem Sinne kommt dem Bildungscontrolling eine *Ermöglichungsfunktion* zu.

Bildungscontrolling hat in der lernenden Organisation die Aufgabe, Strukturen zu schaffen und Methoden und Instrumente bereitzustellen, die geeignet sind, Bildungsbedarf leichter erkennbar zu machen, Lernprozesse zu initiieren und im Sinne der Zielsetzung der Organisation zu fördern, das Ergebnis von Lernprozessen transparenter zu machen und die Bildungsaktivitäten untereinander und mit den sonstigen Aktivitäten der Organisation zu koordinieren. Die Bildungsverantwortung verbleibt bei dem Lernenden selbst und dessen Vorgesetzten. Insofern nimmt das Bildungscontrolling im wesentlichen eine *Unterstützungsfunktion* ein.

An dieser Stelle könnte die Frage gestellt werden, ob das Bildungscontrolling einen Widerspruch zum Konzept der lernenden Organisation darstellt, da eine Strukturbildung zugleich einen Eingriff in die Evolution (im Sinne der kontinuierlichen Weiterentwicklung) des Systems bedeutet. Nach der hier vertretenen Auffassung ist diese Frage grundsätzlich zu verneinen. Sie ist letztlich die Frage nach einer Organisation der Organisation zur Systematisierung der Entstehung des Neuen (vgl. zu Knyphausen 1988, S. 256; S. 312). Die bewusste Strukturbildung und Strukturveränderung innerhalb sozialer Organisationen stellt keinen Widerspruch zum Konzept der Autopoiesis dar, son-

¹ Ich lege ein systemorientiertes Verständnis des Bildungscontrolling zugrunde, wie ich es im Heft 2/98 der SuB vorgestellt habe. Die wesentliche Funktion des Bildungscontrolling ist nach diesem Verständnis die Koordinationsfunktion (vgl. Pieler 1998, S. 150 ff.).

² Schon Galilei vertrat die Auffassung, man könne Menschen nichts lehren, sondern ihnen nur helfen, es in sich selbst zu entdecken. Ähnlich stellt Schönell (1996) fest, dass ein Gärtner Pflanzen nicht "wachsen" kann, er kann nur günstige Rahmenbedingungen für deren Wachstum schaffen (1996, S. 6; vgl. auch Eder 1994, S. 49). Arnold (1991) fordert gar eine "Ermöglichungsdidaktik, die die Selbstorganisation der Lernenden zum 'didaktischen Prinzip' erhebt" (1991, S. 54). Der Bildungscontroller hat, um beim Beispiel des Gärtners zu bleiben, die Aufgabe, das Wachstum des Baums der Erkenntnis zu beobachten, um bei zu hoher Sonneneinstrahlung Schatten zu spenden, bei zu geringem Niederschlag zu gießen, von Zeit zu Zeit zu düngen und Schädlinge zu bekämpfen.

dern ist Teil der Evolution. Senge (1996) bezeichnet die Bildung einer "Infrastruktur des Lernens" gar als Hauptaufgabe der lernenden Organisation (vgl. 1996, S. 496). Das Bildungscontrolling ist für diese Aufgabe geradezu prädestiniert.

Neben der Ermöglichung und Förderung individueller Lernprozesse muss Bildungscontrolling sicherstellen, dass mit der Zunahme individuellen Wissens auch das organisationale Wissen zunimmt. Müller-Stewens und Pautzke (1996, S. 196) sehen vier Kernprobleme, an denen organisationales Lernen scheitern kann.

Das erste Kernproblem ist die *Kollektivierung* des Wissens. Durch gezielte Maßnahmen müssen Individuen Anreize erhalten, ihre Ideen und ihr Wissen der Organisation bereitzustellen. In vielen Organisationen ist eine solche Wissensbereitstellung aus Sicht des Individuums nicht rational. Ein individueller Wissensvorsprung verbessert die Machtsituation des Individuums und erleichtert die Forderung nach höherem Einkommen oder mehr Einfluss. Durch Wissensbereitstellung machen sich Individuen, vordergründig betrachtet, entbehrlicher. So ist es nicht verwunderlich, dass Willke (1995) zu dem Urteil gelangt, heutige Organisationen seien zumeist eher auf die Zurückhaltung von Wissen als auf die Teilung von Wissen hin ausgerichtet (vgl. 1995, S. 308).

Das zweite Kernproblem ist die *Institutionalisierung* von Wissen. Hier muss die richtige Form der Wissensspeicherung gefunden werden. Das Wissen muss den Organisationsmitgliedern nicht nur zugänglich gemacht werden, es muss auch in einer Form bereitgestellt werden, in der es möglichst problemlos aufgenommen, verstanden und auf andere Situationen übertragen werden kann. Dazu muss es hinreichend konkret sein, um für bestehende Probleme anwendbar zu sein. Zugleich muss es hinreichend allgemein sein, um eine möglichst breite Anwendung finden zu können.

Das dritte Kernproblem kann als *Akzeptanzproblem* bezeichnet werden. Es muss gewährleistet sein, dass das bereitgestellte Wissen sowie veränderte Werte, Strukturen, Regeln, Prozeduren, Handlungsanweisungen etc. akzeptiert und in der Praxis auch angewendet werden. Hier muss das Bildungscontrolling eine Kontrollfunktion wahrnehmen. Treten Akzeptanzprobleme auf, so müssen deren Ursachen erforscht und ggf. Maßnahmen zur Akzeptanzsteigerung ergriffen werden.

Das vierte Kernproblem soll hier als *Rückkoppelungsproblem* bezeichnet werden. Dadurch kommt zum Ausdruck, dass es sich um einen zyklischen Prozess handelt. In der Auseinandersetzung mit dem bestehenden organisationalen Wissen kann wieder neues Wissen entstehen, das wiederum verankert werden muss, um den Ausgangspunkt für weitere Lernprozesse zu bilden (vgl. Guldenberg 1997, S. 205; Pawlowsky 1992, S. 199). Eine solche (evolutionäre) Vorgehensweise entspricht dem Lernen von Indivi-

duen. Neues wird dabei in Verbindung gebracht zu Bekanntem.³ Aufgabe des Bildungscontrolling muss es sein, diesen Kreislauf in Gang zu halten.

In der Praxis finden sich bereits Beispiele für Bildungs- und Wissensmanagementsysteme. So haben viele Unternehmen, z. B. Hoffmann La Roche, eine Art von Gelben Seiten für organisationsinterne Wissensträger eingeführt, damit bei speziellen Problemen schneller ein Ansprechpartner mit entsprechendem Know-how gefunden werden kann. Ein differenziertes Wissensmanagementsystem wurde bei der Unternehmensberatung McKinsey eingeführt. Seit 1987 existiert dort ein elektronisches Firmenarchiv, das beispielsweise wichtige Erkenntnisse aus Beratungsprojekten und Veröffentlichungen enthält. Projekte können erst abgerechnet werden, wenn ein Projektbericht in die Datenbank eingegeben wurde. Monatlich werden die wichtigsten Eintragungen in Form eines Rundschreibens an alle Mitarbeiter versandt. Für das Wissensmanagement ist der "Director of Knowledge Management" zuständig, zu dessen Aufgabenbereich auch die jährliche Erstellung eines Wissensverzeichnisses gehört.

In das so genannte "Practice Development Network" können Mitarbeiter ihre Lernerfahrungen mittels standardisierten Formularen eingeben und damit ihre Erfahrungen der gesamten Organisation zur Verfügung stellen. Um zu verhindern, dass wichtige Informationen aufgrund der beschränkten Aufnahmekapazität der Adressaten nicht verwertet werden können, gehört die Löschung von veraltetem Wissen ebenso zu den Aufgaben der Projektleiter wie die Bereitstellung von neuem Wissen. Schließlich haben so genannte "On-Call-Consultants" die Aufgabe, Anfragen auf ihrem Wissensgebiet innerhalb von 24 Stunden zu beantworten.

Die Motivation zur Bereitstellung des eigenen Wissens und zur Vergrößerung des organisationalen Wissens ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass neben den Leistungen für externe Kunden auch die Leistungen für interne "Kunden" bei der Beförderung berücksichtigt werden (vgl. zu diesen Beispielen Gültenberg 1997, S. 251; S. 277 f.).

3.1 Mechanistische versus organische Strukturen

Obwohl eine Grundsubstanz an Regeln und festen Strukturen benötigt wird, um den Prozess der Selbstreproduktion zu ermöglichen, besteht bei überwiegend fixen Strukturen die Gefahr, dass Anpassungen an bereits existierende oder drohende Veränderungen der Umwelt erschwert oder sogar verhindert werden. Mechanistische Strukturen bergen

³ Wenn die Probleme vollständig neuer Natur sind und in keinem Zusammenhang zum bisher Bekanntem stehen, versagt die Evolution. Die Lösung kann nicht durch Veränderung von bisherigen Lösungsansätzen gefunden werden. In dieser (für die tägliche Praxis weniger relevanten) Situation müssen vollständig neue (revolutionäre) Lösungswege gefunden werden (vgl. zu Knyphausen 1988, S. 304).

das Risiko, dass die bestehende Organisation zementiert wird und sich die Strukturen, Werte und Normen der Organisation kaum noch verändern können. Im schlimmsten Fall wird jede Veränderung als Bedrohung der Existenzberechtigung wahrgenommen und durch die Organisationsmitglieder behindert (vgl. Tabelle 2).

Im Gegensatz dazu sind organische Strukturen durch ein höheres Maß an Flexibilität gekennzeichnet. Die Hierarchie tritt in den Hintergrund und die Individuen erhalten die notwendige Autorität, dezentral Entscheidungen zu treffen, die zur Anpassung an Veränderungen notwendig sind. Die gesteigerte Flexibilität wird jedoch durch ein höheres Maß an Redundanz und eine geringere Planbarkeit erkaufte.

Tab. 2: Merkmale mechanistischer und organischer Strukturen

mechanistische Strukturen	organische Strukturen
klar definierte Einzelarbeitsplätze	Arbeit in Gruppen und Selbstabstimmung
Individuum strebt Erhalt des Status-Quo an	Individuum strebt Erhalt der Organisation an
Wissen wird zurückgehalten	Wissen wird geteilt
geringe Redundanz des Wissens	hohe Redundanz des Wissens
Verantwortung durch Hierarchie geregelt	gemeinsame Verantwortung der Teams
vertikale Kommunikation	laterale Kommunikation
wenige definierte Schnittstellen zur Umwelt	viele informelle Schnittstellen zur Umwelt
Ziele werden top-down kommuniziert	Ziele werden gemeinsam erarbeitet
Führungskraft trifft Entscheidungen	Entscheidungen werden im Dialog getroffen
Fachkompetenz von größter Bedeutung	Fach- und Sozialkompetenz wichtig
langfristige Planung	kurzfristige Planung
hohe Standardisierung und Reglementierung	geringe Standardisierung und Reglementierung
Wandel als Ausnahmefall	Wandel als Normalfall

Eine Abkehr von mechanistischen Strukturen wäre jedoch trotz der unübersehbaren Vorteile organischer Strukturen in aller Regel die falsche Konsequenz (vgl. Lutz 1996, S. 109). In vielen Situationen, insbesondere dort, wo Routineaufgaben das Bild prägen, haben sich mechanistische Strukturen bewährt. Es stellt sich eher die Frage, wie die Vorteile beider Formen kombiniert werden können.

Damit dem Unternehmen der Spagat zwischen der Schaffung mechanistischer und organischer Strukturen gelingen kann, ist zu prüfen, in welcher Situation welche Organisationsform auszuwählen ist. In der Praxis hängt die Wahl der Organisationsform zu meist nicht ausschließlich von ihrem Einfluss auf die Lernsituation des Unternehmens ab, sondern vor allem von unmittelbar erfolgswirksamen Faktoren, wie den Personal- und Sachkosten und den Ausbringungsmengen, die mit der Organisationsform verbunden sind. Dem Bildungscontrolling kommt vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, die ebenfalls sehr bedeutsamen Auswirkungen der unterschiedlichen Organisationsformen auf die organisationalen Lernprozesse hin zu untersuchen, damit die zu erwartenden Bildungseffekte bei der Wahl der Organisationsform berücksichtigt werden können.

Einen erfolgskritischen Faktor bei der Wahl der Organisationsform stellt die Organisationskultur dar. So haben die Erfahrungen mit der Einführung von eher organisch ausgerichteten Strukturformen, z. B. Fertigungsinseln oder Revenue- und Profit-Centern, gezeigt, dass der Erfolg solcher grundlegenden Organisationsveränderungen davon abhängt, dass eine entsprechende Organisationskultur vorhanden ist. Sind die Mitarbeiter eines Unternehmens seit vielen Jahren an mechanistische Strukturen gewöhnt, so besteht die Gefahr, dass sie durch die Zunahme an Eigenverantwortung oder den Übergang von der Einzel- zur Gruppenarbeit überfordert werden.

Einer Veränderung der Organisationsstruktur sollte somit eine entsprechende Veränderung der Organisationskultur vorausgehen. In diesem Sinne muss es auch Aufgabe des Bildungscontrolling sein, einen Beitrag zur Schaffung der Einstellungen, Werte und Normen zu leisten, die für einen Wandel der Organisationsstruktur notwendig sind. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Möglichkeiten zur gezielten Einflussnahme auf Organisationskulturen grundsätzlich begrenzt sind (vgl. Arnold 1991, S. 40; Kliemecki et al. 1994, S. 81).

Eine pragmatische Vorgehensweise, um den Wandel zu organischen Strukturen zu erleichtern, stellt das durch zu Knyphausen (1988) vorgeschlagene "organische System mit Netz" (1988, S. 303) dar. Zur Problemlösung wird zunächst der Selbstorganisation der Vorzug gegeben. Erst wenn diese zu keinem befriedigenden Ergebnis führt, wird interveniert. Auf diesem Weg können die Mitarbeiter Erfahrungen mit der neuen Organisationsform sammeln und sich schrittweise an sie gewöhnen, das wirtschaftliche Risiko bleibt dennoch begrenzt.

Die Synthese beider Strukturformen und damit auch die Synthese von Evolution und Planung stellt eine zentrale Funktion der Führung (vgl. zu Knyphausen 1988, S. 317 ff.; Staehle 1994, S. 536 f.; Arnold 1991, S. 46 f.) und des Bildungscontrolling als Führungsunterstützungsfunktion dar.

3.2 Hindernisse organisationalen Lernens

Jones (1995, S. 466 ff.) beschreibt in Anlehnung an Nystrom und Starbuck (1984, S. 53 ff.) Ursachen für eine Behinderung der Entscheidungsfindung, die zugleich als Ursachen für die Behinderung organisationalen Lernens angesehen werden können, denn Entscheidungen stellen konstituierende Merkmale sozialer Systeme dar und werden gleichzeitig selbst innerhalb sozialer Systeme erst getroffen (vgl. Kirsch/zu Knyphausen 1991, S. 87; zu Knyphausen 1988, S. 239; Luhmann 1973, S. 66).

Im Folgenden werden in Anlehnung an Jones und Senge (1996, S. 29 ff.) häufige Hemmnisse organisationalen Lernens beschrieben. Sie treten in der Regel nicht isoliert auf, sondern überlagern sich, wobei die Gefahr der gegenseitigen Verstärkung besteht.

Verharren beim Bewährten: Prozeduren und Mechanismen, die sich in der Vergangenheit bewährt haben, geben dem Management ein Gefühl der Sicherheit. Die Ergebnisse von Interventionen lassen sich aufgrund der Erfahrungen der Vergangenheit gut abschätzen. Solange keine ernsthaften Probleme auftreten, besteht kaum ein Anreiz, bewährte Pfade zu verlassen. Mit Veränderungen der Umwelt kann jedoch die Adäquatheit bewährter Prozeduren schwinden. Selbst wenn Zweifel daran bestehen, dass die überkommenen Prozeduren noch geeignet sind, der veränderten Umwelt zu begegnen, wird dann mangels erprobter Alternativen an ihnen festgehalten.

Festhalten an Fehlentscheidungen: Die Erfahrung hat gezeigt, dass Führungskräfte dazu neigen, selbst dann an einer Entscheidung festzuhalten, wenn sie sich, objektiv betrachtet, längst als Fehlentscheidung erwiesen hat. Um sich und anderen die Fehlentscheidung nicht eingestehen zu müssen, werden oft hohe Summen investiert, um die Entscheidung im Nachhinein doch noch in einen Erfolg zu wandeln. So hat VW nach dem Kauf des angeschlagenen und technisch veralteten Unternehmens Triumph Adler, das zudem als Büromaschinenhersteller nicht ins Kerngeschäft paßte, nach einem Kaufpreis von etwa 630 Millionen DM fast die gleiche Summe in das Unternehmen investiert, ehe es dann doch für 150 Millionen DM an Olivetti verkauft wurde.

Kognitive Dissonanz: Eine weitere Erklärung für die beiden obigen Verhaltensmuster stellt die Bestrebung zur Vermeidung kognitiver Dissonanz dar. Als kognitive Dissonanz kann das Unbehagen bezeichnet werden, das durch eine wahrgenommene Differenz zwischen eigenem Denken und eigenem Handeln ausgelöst wird. Zur Vermeidung kognitiver Dissonanz neigen Manager dazu, Informationen in einer Weise zu interpretieren, die ihre bisherige Einstellung bestätigt oder gegensätzliche Informationen schlicht zu ignorieren. Als Beispiel führt Jones das jahrelange Festhalten der IBM-Manager an der Mainframe-Technologie trotz des (kaum übersehbaren) Siegeszugs der PC-Technologie an.

Selbstbestätigung: Mit der Vermeidung kognitiver Dissonanz ist das Phänomen der Selbstbestätigung eng verbunden. Wie alle Menschen, neigen Führungskräfte dazu, Ereignisse als persönlichen Erfolg zu interpretieren, bzw. Erfolge sich und Misserfolge

anderen oder dem System zuzuschreiben (grundlegender Zurechnungsfehler nach Lee Ross). So werden Führungskräfte beispielsweise eine Neueinstellung zahlreicher Mitarbeiter bei gleichzeitig stagnierendem Ergebnis eher als eine strategische Positionierung des Unternehmens für die Zukunft, denn als personalwirtschaftliche Fehlentscheidung ansehen.

Projektion: Führungskräfte beeinflussen ihre Untergebenen durch ihre Einstellungen und Handlungen. Durch solche Projektionseffekte besteht die Gefahr, dass das Umfeld der Führungskraft zunehmend die gleiche Gesinnung annimmt ("Ja-Sager") und der kritische Gegenpart verloren geht. Bei Überforderung der Führungskraft können Projektionseffekte zu einem Gefühl der Machtlosigkeit der gesamten Gruppe führen, das bis zur vollständigen und vor allem realen Ohnmacht reichen kann.

Kontrollillusion: Ein beobachtbares Verfahren, um das Gefühl der Sicherheit gegenüber unerwünschten Überraschungen zu erhöhen, stellt die Ausweitung der Kontrolle dar. Führungskräfte geben sich zuweilen der Illusion hin, sie könnten durch die Ausweitung mechanistischer Strukturen auf veränderte Umweltbedingungen am besten reagieren. Ein Beispiel stellt die Nissan Motor Co. dar, welche nach herben Verlusten am amerikanischen Markt erst im Rahmen einer Dezentralisierungsstrategie wieder größere Erfolge vorweisen konnte. Nach der Dezentralisierung konnte die amerikanische Zentrale optimal auf die Nachfrage reagieren; die Überzeugung, den amerikanischen Markt von der japanischen Zentrale aus hinreichend genau einschätzen zu können, erwies sich als Illusion.

Häufigkeit und Repräsentativität: Häufige oder besonders auffällige, aber dennoch vergleichsweise unwichtige Ereignisse werden oft für bedeutender gehalten als sie tatsächlich sind. So musste Federal Express seine internationale Auslieferung wieder zurückfahren, nachdem eine gestiegene Nachfrage aus dem Ausland sich als deutlich überbewertet erwies.

Fixierung auf plötzliche Veränderungen: Während plötzliche Veränderungen der Umwelt in der Regel besser wahrgenommen werden, fallen stetige Veränderungen weniger oder gar nicht auf. Senge (1996, S. 34) führt das Beispiel der amerikanischen Automobilindustrie an, die schrittweise Marktanteile an japanische Hersteller verlor und versäumte, rechtzeitig darauf zu reagieren.

Fehlende Rückkoppelung: In komplexen Organisationen treten die Folgen von Entscheidungen oft an ganz anderer Stelle und mit zeitlicher Verzögerung auf. Zudem überlagern sie sich mit den Folgen anderer Entscheidungen. Dieser Umstand macht es schwierig, die vielfältigen Auswirkungen auf die jeweiligen Entscheidungen zurückzuführen. Zusätzlich erschwert wird das Erkennen der Folgen von Entscheidungen in Organisationen mit mechanistischen Strukturen, in denen die Individuen jeweils nur ihren eigenen Bereich betrachten. Die Folgen von Entscheidungen erkennen zu können, ist jedoch eine wichtige Lernvoraussetzung.

Obwohl sich diese Liste sicher fortsetzen ließe, zeigt sie doch deutlich, dass eine Vielzahl von Lernhemmnissen geradezu vorprogrammiert ist und dass es den Führungskräften allein kaum gelingen wird, aus den beschriebenen Verhaltensmustern auszubrechen. Sie benötigen das Bildungscontrolling als kritischen Counterpart, der ständig nach Lernhemmnissen sucht und, falls erforderlich, der Führungskraft den Spiegel vorhält.

4 Fazit

Die lernende Organisation ist gekennzeichnet durch Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an Umweltveränderungen. Bildung als Prozess wie als Ergebnis hat einen hohen Stellenwert. In dieser Situation stellt sich die Frage, welche speziellen Aufgaben ein Bildungscontrolling wahrnehmen kann und muss, um organisationales Lernen zu fördern. Die Koordinationsfunktion im Führungssystem stellt die zentrale Controllingfunktion dar. In der lernenden Organisation ist die Ermöglichungsfunktion, die als spezielle Ausprägung der Koordinationsfunktion aufgefasst werden kann, von besonderer Bedeutung. Da Lernprozesse hier in höherem Maße ungeplant ablaufen, muss ein Umfeld geschaffen werden, in dem Lernen optimal möglich ist. Dazu ist insbesondere das Lernen in Gruppen zu fördern und die gesamte Arbeitsumgebung muss verstärkt zu einer Lernumgebung werden (zu Maßnahmen zur Förderung organisationalen Lernens siehe auch Reichwald/Koller 1996, S. 111 f.). Dazu ist unter anderem zu untersuchen, inwieweit Lernpotential durch einen Wandel von mechanistischen hin zu organischen Strukturen erschlossen werden kann und wie ein solcher Wandel durch das Bildungscontrolling begleitet werden kann. Darüber hinaus müssen Anreize geschaffen werden, das Erlernte innerhalb der Organisation zu veröffentlichen. Das Beispiel McKinsey zeigt dazu einen gangbaren Weg. Schließlich kommt dem Bildungscontrolling die Aufgabe zu, Lernhemmnisse zu erkennen und zu beseitigen. In Anbetracht der Tatsache, dass viele Lernhemmnisse aus tief verwurzelten Verhaltensmustern resultieren, ist das eine schwierige, aber auch eine wichtige und interessante Aufgabe.

Literatur:

- Arnold, Rolf, 1991: *Betriebliche Weiterbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*. Bad Heilbrunn.
- Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.), 1996: *Lernende Organisationen. Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte*. Stuttgart.
- Bullinger, Hans-Jörg; Brettreich-Teichmann, Werner; Gidion, Gerd; Schäfer, Martina; Wiemann, Gudrun, 1996: *Management kreativer Unternehmen. Die Beherrschung von Strukturen und Prozessen lernender Organisationen*. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): *Lernende Organisationen. Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte*. Stuttgart, S. 13-39.

- Eder, Klaus J., 1994: Evaluierungsprobleme in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. "Aus- und Weiterbildungssteuerung" "AWS". Ein computergestütztes Instrument zum Bildungscontrolling im Bildungskreislauf. Wien.
- Geißler, Harald, 1996: Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation – Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 79-96.
- Geißler, Karl-Heinz; Landsberg, Georg v.; Reinartz, Manfred (Hrsg.), 1996: Handbuch Personalentwicklung und Training. Laufend aktualisiertes Loseblattwerk. Grundwerk 1990. Köln.
- Güldenber, Stefan, 1997: Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Ein systemtheoretischer Ansatz. Wiesbaden.
- Hedberg, Bo, 1981: How organizations learn and unlearn. In: Nystrom, Paul C.; Starbuck, William H. (Hrsg.): Handbook of organizational design. Vol. 1., Oxford, S. 2-3.
- Jones, Gareth R., 1995: Organizational Theory. Text and Cases. New York.
- Kasper, Helmut, 1991: Neuerungen durch selbstorganisierende Prozesse. In: Staehle, Wolfgang H.; Sydow, Jörg (Hrsg.): Managementforschung 1. Berlin, S. 1-74.
- Kirsch, Werner; Knyphausen, Dodo zu, 1991: Unternehmungen als "autopoietische" Systeme? In: Staehle, Wolfgang H.; Sydow, Jörg (Hrsg.): Managementforschung 1. Berlin, S. 75-101.
- Klimecki, Rüdiger; Probst, Gilbert; Eberl, Peter, 1994: Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart.
- Knyphausen, Dodo zu, 1988: Unternehmungen als evolutionsfähige Systeme. Überlegungen zu einem evolutionären Konzept für die Organisationstheorie. München.
- Krings, Kai; Luczak, Holger, 1997: Gruppen- und Teamarbeit als Instrument zur Unternehmensentwicklung. In: Kröll, Martin; Schnauber, Herbert (Hrsg.): Lernen der Organisation durch Gruppen- und Teamarbeit. Wettbewerbsvorteile durch umfassende Unternehmensplanung. Berlin, S. 131-193.
- Kröll, Martin; Schnauber, Herbert (Hrsg.), 1997: Lernen der Organisation durch Gruppen- und Teamarbeit. Wettbewerbsvorteile durch umfassende Unternehmensplanung. Berlin.
- Luczak, Holger; Krings, Kai; John, Bärbel, 1996: Analyse von Fällen zur Implementierung von Gruppenarbeit als ein Entwicklungsschritt zum Leitbild "Lernende Organisation". In: Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): Lernende Organisationen. Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte. Stuttgart, S. 305-341.
- Luhmann, Niklas, 1973: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt/Main.
- Luhmann, Niklas, 1984: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main.
- Lutz, Christian, 1996: Kommunikation – Kern der Selbstorganisation: Unternehmensführung im Informationszeitalter. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation - Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 97-109.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco, 1987: Der Baum der Erkenntnis. Bern.
- Müller-Stewens, Günter; Pautzke, Gunnar, 1996: Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation - Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 183-206.
- Nystrom, Paul C.; Starbuck, William H., 1984: To Avoid Organizational Crisis, Unlearn. In: Organizational Dynamics, 12/1984, S. 53-65.
- Nystrom, Paul C.; Starbuck, William H. (Hrsg.), 1981: Handbook of organizational design. Vol. 1., Oxford.
- Pawlowsky, Peter, 1992: Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, Wolfgang H.; Conrad, Peter (Hrsg.): Managementforschung 2. Berlin, S. 177-237.
- Pedler, Mike; Boydell, Tom; Burgoyne, John, 1996: Auf dem Weg zum "Lernenden Unternehmen". 3. Aufl., Wiesbaden.
- Pieler, Dirk, 1998: Weiterbildungscontrolling – eine neue Perspektive. Von der Prozess- zur Systemorientierung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 21, Heft 2, S. 150-161.

- Reichwald, Ralf; Koller, Hans, 1996: Die Dezentralisierung als Maßnahme zur Förderung der Lernfähigkeit von Organisationen – Spannungsfeld auf dem Weg zu neuen Innovationsstrategien. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): *Lernende Organisationen. Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte*. Stuttgart, S. 105-153.
- Sattelberger, Thomas (Hrsg.), 1996: *Die lernende Organisation – Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Schreyögg, Georg, 1991: Der Managementprozess - neu gesehen. In: Staehle, Wolfgang H.; Sydow, Jörg (Hrsg.): *Managementforschung 1*. Berlin, S. 255-289.
- Schönell, Hans-Werner, 1996: Prozessorientiertes Bildungscontrolling. In: Geißler, Karl-Heinz; Landsberg, Georg v.; Reinartz, Manfred (Hrsg.): *Handbuch Personalentwicklung und Training*. Laufend aktualisiertes Loseblattwerk. Grundwerk 1990. Köln.
- Senge, Peter M., 1996: *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 2. Aufl., Stuttgart.
- Simons, P. R., 1994: Verschiedene Formen von Lernen und Lernfertigkeiten in Organisationen. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 22, Heft 3, S. 243-266.
- Staehle, Wolfgang H.; Sydow, Jörg (Hrsg.), 1991: *Managementforschung 1*. Berlin.
- Staehle, Wolfgang H.; Conrad, Peter, 1992: *Managementforschung 2*. Berlin.
- Staehle, Wolfgang H., 1994: *Management – Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. 7. Auflage überarbeitet von Conrad, Peter; Sydow, Jörg. München.
- Willke, Helmut, 1993: *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. 4. Aufl., Stuttgart.
- Willke, Helmut, 1995: *Systemtheorie III. Steuerungstheorie: Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme*. Stuttgart.
- Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang (Hrsg.), 1997: *Vision einer Lernenden Organisation. Herausforderung für die betriebliche Bildung*. Bielefeld.
- Wittwer, Wolfgang, 1997: Lernende Organisation – Auf der Suche nach einem Konzept. In: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): *Vision einer Lernenden Organisation. Herausforderung für die betriebliche Bildung*. Bielefeld, S. 9-16.
- Zahn, Erich; Greschner, Jürgen, 1996: Strategische Erneuerung durch organisationales Lernen. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): *Lernende Organisationen. Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte*. Stuttgart, S. 41-74.

Dirk Pieler

Auf der Lieth 76

33100 Paderborn

Tel.: +49-5251-67814

E-mail: info@pielerconsulting.de

Internet: www.pielerc consulting.de

Dirk Pieler, Diplom-Wirtschaftsingenieur, Jg. 1969. Nach einer zweijährigen Tätigkeit als Unternehmensberater und Produktmanager seit Oktober 1996 Arbeit an einer Dissertation zum Thema Weiterbildungscontrolling bei Prof. Dr. Bernd Rahmann, Lehrstuhl Finanzwissenschaften, Universität Paderborn. Lehrauftrag der Fachhochschulen für die Wirtschaft (FHDW), Paderborn. Geschäftsführer der Pieler Consulting Unternehmensberatung, die sich unter anderem mit der Weiterbildungsorganisation in Unternehmen und der Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen beschäftigt.