

Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen:

Literaturreport und Ergänzungsvorschlag

Helmut Wiesenthal

Überarbeitete und gekürzte Fassung, Stand 6.1.95

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Helmut Wiesenthal
MPG-AG Transformationsprozesse
Jägerstr. 10-11
D-10117 Berlin
T. (030) 20192-201

1. Einleitung*

Ihrem Selbstverständnis entsprechend sind Diagnosen der postmodernen Gesellschaft weder durch eine prägnante Gesellschaftstheorie noch durch stabile Muster der Sozialstruktur informiert. Funktionale Differenzierung und selbstreferentielle Kommunikationsweisen auf der (Makro-)Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme, Individualisierung, Polykontextualität und Unsicherheit auf der (Mikro-)Ebene sozialen Handelns lassen die Idee überholt scheinen, es ließen sich Programmstrukturen des gesellschaftlichen Wandels identifizieren, die gleichermaßen zuverlässig Veränderung und Varianzbegrenzung verbürgten. In der sozialwissenschaftlichen Forschung wird dieser Verlust an Orientierungsgrößen, die einst inspirierend wirkten, weil sie Beliebigkeit ausschlossen, mit einer Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die "Mesoebene" beantwortet: in der Soziologie mit der Präzisierung von Handlungs- und Akteurtheorien (Schimank 1988; 1992) und in der Politikwissenschaft mit einem Akteur- und Handlungskategorien inkorporierenden Neo-Institutionalismus (March/Olsen 1989). Für das multidisziplinäre Konstrukt "Sozialwissenschaften", dem u.a. die erfahrungswissenschaftlichen Teile der Ökonomie zuzurechnen sind, ist per Saldo ein gesteigertes Interesse an Organisationen als (kollektiven) Akteuren zu konstatieren (Mayntz 1986; Geser 1990; Scharpf 1990).

Die Renaissance eines subjektivierten Organisationsverständnisses verdankt sich dem Umstand, daß der Gegenstand Organisation einerseits durch ein Bündel übereinstimmender und darum Vergleichbarkeit sichernder Merkmale charakterisiert, aber andererseits - als prominenter "Ort" von Wahlentscheidungen - von genügend Varianz gekennzeichnet ist, um sich den unterschiedlichsten Forschungsinteressen als Referenzpunkt zu empfehlen. Mögen Organisationen aus diesem Grund in allen erwähnten Disziplinen methodologische Prominenz gewinnen, so ist jedoch der Zugriff der Einzeldisziplinen auf Organisationsphänomene weiterhin durch deren exklusives Selbstverständnis bestimmt. Die Organisationssoziologie verspricht vertiefte Erkenntnisse über konstitutive Voraussetzungen und Prozesse; die akteurorientierte Politikwissenschaft versteht es, Organisationen als Urheber, Bühne und Aggregatfolge strategischen Handelns auszuleuchten; ökonomische Analysen erhellen die relativen (Transaktions-)Kosten von Entscheidungsordnungen und -alternativen. Gleichzeitig kristallisieren sich mit zunehmendem Interesse an der modernen Organisationsgesellschaft¹ Forschungsthemen aus, die nicht eindeutig disziplinär verortet werden können. Das ist auch beim Thema "Organisationslernen" (organizational learning) der Fall, das bislang stärker von ökonomischen als von soziologischen und politikwissenschaftlichen Forschungsinteressen profitiert. Gleichwohl scheint "Organisationslernen" von allgemeinem sozialwissenschaftlichen Belang, wo immer das diskretionäre Entscheidungsverhalten korporativer Akteure, z.B. als Folge beschleunigten technologischen Wandels,

*Der Beitrag entstammt dem Diskussionszusammenhang der Max-Planck-Arbeitsgruppe "Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern". Für die kritische Lektüre der Entwurfsfassung und wertvolle Hinweise bin ich Ulrike Berger, Carsten Johnson und Uta Rahmann zu Dank verpflichtet.

¹Im Unterschied zu Gesellschaftsdiagnosen in der Tradition Webers (z.B. Jacoby 1969) gelten zeitgenössische Verwendungen des Begriffs Organisationsgesellschaft (z.B. Perrow 1989) nicht dem Aspekt der Bürokratisierung, sondern dem allgemeineren Sachverhalt, daß "(s)tärker als in jeder Gesellschaft zuvor (...) die moderne Gesellschaft in ihren Funktionssystemen, also in ihren Hochleistungsbereichen, von Organisationen abhängig (ist)" (Luhmann 1994: 190).

der Globalisierung ökonomischer Handlungssphären und (u. a. dadurch) gesteigerter Anforderungen an die politische Moderierung gesellschaftlicher Prozesse, eine Aufwertung erfährt.

Die im Umkreis des Themas "Organisationslernen" entstandenen Konzepte versprechen Antworten v.a. auf Fragen nach den Möglichkeitsbedingungen und Dimensionen der Akteurkompetenz von Organisationen. Ist Wandel ein viel zu allgemeines Merkmal von umweltabhängigen Organisationen, um als Schlüsselbegriff zur Analyse von Kompetenzveränderungen zu dienen (Weber 1992), so scheint der Begriff des Organisationslernens hinreichend konsequenzialistisch, d.h. intentions- und wirkungsbezogen, um intendierten wie nichtintendierten Kompetenzveränderungen auf die Spur zu kommen (Dodgson 1993). Indes ist das Forschungsfeld Organisationslernen erst wenig strukturiert. Es unterliegt raschem Wachstum, ist aber noch stark fragmentiert, da die multidisziplinären, zum Teil disparaten Ansätze ein paradigmatisches Bezugssystem entbehren. Weil kein Konsens über Theorien und grundlegende Begriffe besteht, rekurren empirische Untersuchungen nur selten auf vorliegende Erkenntnisse und Hypothesen (Huber 1991; Shrivastava 1983). Die überwiegend anwendungsorientierte Forschung scheint die Ausbildung eines theoretisch integrierten Forschungsfelds nicht zu befördern, solange sie einem normativen Lernkonzept verpflichtet ist. Demgegenüber scheint ein für beliebige "Lernziele" offener Ansatz angebracht (Ventriss/Luke 1988), der strikt auf Kompetenzgewinne abstellt, aber keinen allgemeinen Kompetenzmaßstab vorgibt. Sind doch, wie Strategietheorien zeigen,² für spezifische Kompetenzgewinne u.U. Akte des "Entlernens" notwendig.

Der näheren Bestimmung des Gegenstandes dienen auch die folgenden Feststellungen. (1) Nicht nur "Organisationslernen", sondern auch "Organisation" erscheint als ein hoch-abstrakter Begriff. Organisation "an sich" bezeichnet angesichts der enormen Varianz in mehreren Merkmalsdimensionen (Kommunikationsmuster, Integrationsweisen, Umweltbeziehungen, Zweckprogrammen usw.) nicht viel mehr als den Sachverhalt kollektiver Ordnung, Begrenzung und Berechenbarkeit. Unspezifizierte Aussagen über alle existierenden Organisationstypen sind von extrem geringem empirischen Gehalt. Dasselbe gilt für Aussagen über organisatorische Lernprozesse. Interne Differenziertheit und typologische Varianz von Organisationen begründen vielmehr die Vermutung, daß in einzelnen Organisationen zur selben Zeit verschiedenartige Lernprozesse mit unterschiedlichem Tempo und unterschiedlichen Resultaten ablaufen (Dodgson 1993: 384, 388). Eine universale und gleichzeitig instruktive Lerntheorie der Organisation steht deshalb nicht zu erwarten. Gemeinsamkeiten werden nur bei genügender Abstraktion von empirischen Spezifika erkennbar.

(2) Struktur und Leistung von Organisationen sind bekanntlich nicht ohne Kenntnis der Organisation-Umwelt-Beziehungen verstehbar. Das Umweltverhältnis von Organisationen ist kontingent, d.h. auf nichtdeterminierte Weise die Strukturen und Abläufe bestimmend. Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen für die Analyse des Organisationslernens. Zunächst ist dieses zu unterscheiden von der mehr oder weniger kontinuierlichen Adaption der Organisation an eine sich wandelnde Umwelt, sei es zur Bewältigung akuter Probleme,

² Vgl. Schelling (1960) zur Möglichkeit, durch Preisgabe zweitrangiger Handlungsoptionen, also Kompetenzverzicht, die Realisierung erster-rangiger Alternativen wahrscheinlicher zu machen.

sei es zur Nutzung vorteilhafter Gelegenheiten. Als Kompetenzgewinn interpretiertes Lernen geht nicht in Adaptionprozessen auf, mag aber durchaus - und das betrifft die zweite Konsequenz - die Adaptionfähigkeit steigern. Auch für Organisationslernen ist die Organisationsumwelt wichtigste Bezugsgröße. Diese gilt im übrigen selbst als hochgradig "organisiert", so daß Organisationen nicht solipsistisch lernen, sondern in Interaktion mit anderen lernenden Organisationen (Levitt/March 1988: 331).

(3) Organisationen existieren und prozedieren im Medium sinnhaft aufeinander bezogener Kommunikationen von Individuen. Demgemäß rekurren eine Reihe von Aussagen über Organisationsphänomene unmittelbar auf Individuen, z.B. wenn das Mitgliedschaftsverhältnis oder die Geltung von Organisationsregeln angesprochen ist. Ein anderer Aussagentyp betrifft Organisationsphänomene sui generis, die, wie Regelsysteme oder Orientierungsschemata, eine eigenständige Ebene begrifflicher Generalisierung bilden. Diese irreduzible Differenz von Individual- und Organisationsbegriffen erstreckt sich auch auf den Gegenstand Organisationslernen, ohne immer gebührend Beachtung zu finden. Gerade bei diesem Thema ist jedoch eine sorgfältige Abgrenzung geboten: Einige Aspekte des Lernens sind allein Individualbegriffen zugänglich, einige sind auch, andere dagegen ausschließlich in Aggregatbegriffen faßbar. Bei der Analyse des Organisationslernens sind zwei potentielle "Lernsubjekte", die gemeinsam oder alternativ auftreten, zu unterscheiden: die Organisationsmitglieder und die Organisation (vgl. Fiol/Lyles 1985).

Dieser Beitrag ist sowohl Literaturreport als auch ein um Kompletierung bemühter Systematisierungsvorschlag. Im ersten Teil werden Kategorien und Differenzierungen der organisationswissenschaftlichen Forschung vorgestellt. Sie gelten unter der Standardannahme einer kontrollierten Organisation-Umwelt-Grenze, weshalb sie dem Typus des "konventionellen" Organisationslernens zugeordnet sind (Abschnitt 2). Sodann wird der alternative Typus des "unkonventionellen" Organisationslernens dargestellt (Abschnitt 3). Hier geht es um Lernprozesse, die nur unter Bedingungen diffuser Organisationsgrenzen möglich sind. Schließlich werden vier markante "Lernresultate" skizziert: Erfahrungsgewinn, Personalaustausch, Orientierungswandel und multiple Identität (Abschnitt 4). Englischsprachige Terme, für die keine bedeutungsgleichen deutschen Ausdrücke verfügbar scheinen, wurden beibehalten.

2. Konventionelles Organisationslernen

Theorien des Organisationslernens weisen durchweg eine Dualstruktur auf. Sie identifizieren einen einfachen und einen komplexeren Lerntypus (Fiol/Lyles 1985). Dieses Schema wurde von Argyris (1976) eingeführt, der zwischen single-loop und double-loop learning unterscheidet. Einfaches (single-loop) Lernen gilt der korrekten Anwendung geltender Regeln. Komplexes (double-loop) Lernen betrifft die Angemessenheit der Regeln. Andere Varianten der dualen Lerntheorie beziehen sich auf die Funktionen Bestandssicherung und Innovation (Lant/Mezias 1992), auf Strategien der Entdeckung (discovering, exploring) respektive der Herstellung oder Nutzung (enacting, exploiting) von Handlungsoptionen (Brown/Duguid 1991; March 1991). In Ergänzung des dualen Lerntheorie definieren Argyris und Schön (1978: 26f.) einen alternativen, als deutero-learning bezeichneten Modus, bei welchem sich Kompetenzgewinne in der Dimension genereller Lernfähigkeit ("creativity", "innovation", "management of change") einstellen. Die einzelnen Lernmodi unterscheiden sich in ihren Referenzen sowie in der Art der lernend erworbenen Kompetenzen. Letztere fallen für individuelles und organisatorisches Lernen verschieden aus, d.h. bei Organisationsmitgliedern respektive Organisationen treffen die Lernmodi auf je besondere "Lerngegenstände". In Schema 1 sind die für jede Kombination von Lernmodus und "lernendem Subjekt" typischen "Lerngegenstände" (objects of change) ausgewiesen. Der Einfachheit halber werden die Lernmodi im folgenden als "einfaches", "komplexes" und "reflexives" Lernen bezeichnet. Was die ausgewiesenen Lerngegenstände bedeuten, ergibt sich in den folgenden Abschnitten.

UNGEFÄHR HIER: SCHEMA 1

2.1 Einfaches (single-loop) Lernen

Unter einfachem Lernen werden Bemühungen um höhere Effektivität und Fehlerkorrektur verstanden, die sich in der präzisen Befolgung von Regeln und der exakten Reaktion auf Stimuli (Signale) äußern. Unter Regeln werden insbesondere die in Rollenbeschreibungen und Aufgabenprogrammen definierten Normen resp. Routinen verstanden. Lernanlaß sind Signale, die eine Diskrepanz zwischen Soll- und Istwerten (errors, performance gaps) anzeigen und das Ergebnis von Kontrollen (monitoring, scanning) sind (vgl. Cyert/March 1963). Primäres Lernresultat ist die gesteigerte Regeltreue des Handelns und folglich die Berechenbarkeit des Organisationsprozesses in Kategorien formaler Regelhaftigkeit. Ob als weiteres Lernresultat auch Gewinne an materialer Handlungseffektivität eintreten, hängt von der Regeladäquanz ab, nicht von der Regelgeltung, die einzig und allein Gegenstand des einfachen Lernens ist. Korrektes Lernen bedeutet nichts anderes als die dogmatische Befolgung der Norm - unabhängig von den situativen Konsequenzen. Soweit Normkonformität als Erfolgskriterium fungiert und die "spontane" Verhaltensvarianz abnimmt, ist Lernen ein Vorgang der Institutionalisierung (der Regeln).

Mit der Funktion des Ausschlusses von Irrtümern und Regelverletzungen wird der Lernprozeß zum Rationalisierungsprozeß i.S. Max Webers. Maxime der Rationalisierung ist die

Ausdehnung des Anwendungsfeldes zweckrationaler Handlungsregeln, u.a. durch "displacement of ceremonial patterns of behavior by instrumental patterns of behavior" (Bush 1989: 459). Dem einfachen Lernprozeß unterliegt ein "starkes" Sparsamkeitsgebot. Der Rekurs auf das Regelsystem schließt Anstrengungen zur Entdeckung adäquater Optionen und die Exploration der situativen Umstände aus. Einfaches Lernen erfolgt in kleinen Schritten gemäß dem "principle of minimal dislocation" (Bush 1989: 459) und unter Kontinuität der sonstigen Verhaltensparameter. Was die Resultate des einfachen Lernmodus angeht, scheint seine Gleichsetzung mit Adaptionsvorgängen gerechtfertigt.

Die Effizienz der situationsblinden Rationalisierung wird von mathematischen Modellen der Institutionenökonomie (Heiner 1985) bestätigt: Unter Bedingungen hoher Unsicherheit liefert die "sture" Anwendung eines gegebenen Regelkanons eine im Durchschnitt höhere Trefferquote als Experimente mit zwangsläufig ungenügend informierten Strategien. Das maximal erreichbare Rationalitätsniveau ist das der lokalen Optimierung. Die dabei erzielten Gewinne sind auf die Ergiebigkeit der unmittelbaren Möglichkeiten, d.h. der durch Regeltreue ausbeutbaren Umweltische beschränkt; "globale Optima", zu deren Realisierung es indirekter (investiver) Strategien bedarf, liegen außerhalb dieses Rationalitätshorizonts (vgl. Elster 1987, Kap. I). Damit sind Leistungsgrenzen und Risiken des einfachen Lernens benannt. Seine materialen Resultate hängen ausschließlich von der Tauglichkeit der Regeln für die gegebene Situation ab. Eine positive Erfolgsbilanz mag durchaus mit Verlusten an "globaler" Handlungskompetenz einhergehen (vgl. Kurke 1988): Die durch Regeltreue erreichte Situation kann sich als Sackgasse herausstellen.

Ein Nebenzweig der Organisationsforschung widmet sich den oft fatalen Folgen des einfachen Lernens, d.h. einer regelgerechten Regelanwendung. Werden Diskrepanzen zwischen erwarteten und realen Konsequenzen mit Bemühungen um strikte Normkonformität beantwortet, wie es der Maxime des einfachen Lernens entspricht, so kommt es zur Fixierung inadäquater Handlungsweisen. Mit der konservativen Reaktion auf negative Folgen der Regelbefolgung produziert der einfache Lernmodus escalating commitments: Unzweckmäßige Handlungen werden mit umso größerer Entschiedenheit reproduziert. Die Unfähigkeit von ausschließlich "einfach" lernenden Akteuren, eine Perversion ihres Lernverhaltens zu bemerken und zu korrigieren, kann Organisationen an den Rand ihrer Bestandssicherheit führen oder zumindest "knee-deep in the big muddy", wie Staw (1976) in einem Aufsatztitel formuliert.

Regelorientiertes Handeln setzt Wissen von geltenden Regeln voraus. Theorien des Organisationslernens verweisen in diesem Zusammenhang auf die Funktion eines "Organisationsgedächtnisses". Allerdings differieren die Annahmen über die soziale Natur, die Struktur und den Stellenwert von Wissensspeichern erhebliche. Um Regeln und anwendungsnotwendiges Minimalwissen zu bewahren, genügt bereits das Gedächtnis der Indivi-

duen. So ist ein Gutteil des Organisationswissens in den Qualifikationen und Fertigkeiten der Organisationsmitglieder aufgehoben, die ihre skills möglicherweise außerhalb der Organisation, z.B. als Professionsangehörige, erworben haben. Ansonsten wird Individualwissen in ausdifferenzierten Lehr-/Lernprozessen oder durch Einübung in seinen Gebrauch ("So wird das hier gemacht!") vermittelt (vgl. Brown/Duguid 1991). Individuelle Lernprozesse bleiben auf die Verbesserung der Regeltreue begrenzt und erstrecken sich nicht auf die Regeln selbst (Argyris/Schön 1978: 19). Bei Personalwechsel drohen die derart individualisierten Teile des Organisationsgedächtnisses "gelöscht" zu werden.

Ist die Organisation Lernsubjekt, so betrifft der Lernprozeß die Angemessenheit der Regeln und Routinen. In ihnen sind, so wird vermutet, die "experiential lessons of history (...) captured" (Levitt/March 1988: 320). Lernresultat sind modifizierte oder andere Regeln. Soweit der Regelwandel von den wahrgenommenen Regelungsfolgen gesteuert ist, entspricht Lernen auch hinsichtlich seiner Anlaßbedingungen der Vorstellung von umweltadaptiven Organisationsprozessen. Sie sind als evolutionäre Selektionsprozesse beschreibbar, in welchen die mit Nachteilen behafteten Routinen zur Aussonderung gelangen (vgl. Nelson/Winter 1982). Im Sinne eines inklusiven Regelbegriffs sind auch Strukturmerkmale, z.B. das Muster der Arbeitsteilung und "Kommunikationsordnungen" (Weber 1992), Gegenstände des Wandels durch "Lernen". Daß genuines Organisationslernen u.U. unabhängig von der Beteiligung oder dem Ausgang individueller Lernprozesse ist, verdeutlichen vertraute Resultate von "Rationalisierungsprozessen": Nicht selten werden Kompetenzgewinne der Organisation bei gleichzeitigen Kompetenzverlusten der Mitglieder, z.B. durch Verringerung der an sie gestellten Qualifikationsanforderungen, erzielt. Für solche Lernerfolge sind "intra-firm processes of specialization and division of labor (...) good examples" (Dosi 1988: 1133). Gemäß dem linearen, mechanischen Informationsbegriff, der einfachem Lernen unterliegt, kann das Organisationswissen durch Aufnahme neuer Organisationsmitglieder wie durch Einverleibung anderer Organisationen (z.B. durch Firmenkauf und Fusion) vermehrt werden.

In (ökonomischen) Lerntheorien, welche die Organisation mehr als technisches denn als soziales System konzipieren, kommt physikalischen Speichern des Regelwissen Priorität zu. Das betrifft v.a. die Aktenförmigkeit des formalen Entscheidungshandelns, dessen Resultate u.a. Arbeitsanweisungen, Tätigkeitsbeschreibungen, Datensammlungen und ähnliches sind. Je umfangreicher und differenzierter die Regelsysteme ausfallen, desto anspruchsvoller und selbst regelungsbedürftig werden Routinen der Regelsuche und -auswahl (retrieval). Dabei werden die engen Grenzen des mechanischen Organisations- und Lernkonzepts offenbar, dessen Leistungen mit der Ausdifferenzierung von Aufgaben und Binnenstruktur nicht Schritt halten können, da sich das Rationalisierungsprinzip gegen seine (reflexive) Anwendung auf den Rationalisierungsprozeß sperrt.

2.2 Komplexes (double-loop) Lernen

Dieser Typus des Organisationslernens betrifft die Tauglichkeit der Regeln im Lichte von Alternativen bzw. Situationsanforderungen. Komplexes Lernen setzt die Evaluation der Folgen der Regelanwendung, d.h. Effektivitäts- und Effizienzkontrollen, voraus. Resultat komplexen Lernens ist nicht wie beim einfachen Lernen die Modifikation des Regelsystems, sondern ein Wandel der Strategien und Annahmen (Argyris/Schön 1978: 22), bzw. der evaluativen Normen. Komplexes Lernen wird damit nicht von externen Anreizen abhängig, es kann ebensogut endogen bedingt sein. Nicht selten wirken exogene und endogene Stimuli in iterativer Weise zusammen (Dodgson 1993: 387). Weil Lernprozesse im Prinzip auch ohne externe Stimuli möglich sind, darf die "komplex" lernende Organisation als ein sich selbst steuerndes Subjekt oder Akteur im Sinne soziologischer Handlungstheorie angesehen werden. Der komparativen Status des umweltunabhängigen Lernens ist in Schema 2 anhand von vier Konstellationen des Organisationsverhaltens bei stabilen resp. variablen Umweltanreizen verdeutlicht. Nach Weick (1991) exemplifiziert die Möglichkeit selbstinitiiertter Verhaltensänderungen das besondere Potential genuinen (komplexen) Organisationslernens.

UNGEFÄHR HIER: SCHEMA 2

Demnach ist endogenes Organisationslernen eine Umkehrung der Standardfunktion, internen Abläufen bzw. dem Leistungsverhalten der Organisation auch unter Bedingungen ungleichmäßiger oder unberechenbarer Umweltbedingungen Konstanz und Berechenbarkeit zu verleihen. Diesem Zweck dienen bekanntlich organisatorische Aufgaben- und Kompetenzverteilungen, vor allem die Trennung von Organisationszwecken und persönlichen Motiven sowie die Regelbindung (Routinisierung) operativen Handelns. In dieser Perspektive wirken alle Organisationen als lediglich "lose" mit ihrer Umwelt verkoppelt. Dieser Grundfunktion entspricht Feld 2 des Schemas. Wo das Organisationsverhalten scheinbar unvermittelt auf externe Reize reagiert (sofern es sich nicht um die zufällige Kovarianz von Umwelt- und Organisationsereignissen handelt), scheint die Organisation eng mit ihrer Umwelt verkoppelt. Vielmehr wirkt die Organisation als Resonanzkörper, indem sie stabile Umweltsignale mit stabilem Verhalten (Feld 1) und variable Anreize mit Verhaltensänderungen (Feld 4) beantwortet. Verhaltensvarianz ohne äußeren Anlaß kann (aber muß nicht) ein Fall von Organisationslernen sein (Feld 3). Die so demonstrierte Möglichkeit endogenen Wandels markiert die Grenze zwischen mechanischen und soziologischen Lerntheorien der Organisation. Auch wenn endogenes Lernen nicht notwendig den Prototyp "komplexen" Lernens definiert, müssen doch Theorien des Organisationslernens Erklärungen für eine Konstellation anbieten, in der "organizational learning cannot be created and eradicated by varying external stimuli" (Dodgson 1993: 387).

Mit der Entbehrlichkeit externer Anreize gewinnen die internen Prozesse Bedeutung als Anlaßgeneratoren des Lernens. Als interne Anlässe kommen einerseits normative Innovationen, z.B. die Zwecke und Nebenbedingungen der Zweckverfolgung betreffend, in Frage, andererseits Veränderungen im Wissenssystem, die zur Neubewertung von Informationen oder einem veränderten Umgang mit Inkonsistenzen und Unsicherheit anregen. Anlaß

geber mögen ebenso gut Akte des Erinnerns oder Vergessens, z.B. von Normen oder Informationen, sein.

Komplexes Lernen manifestiert sich in gewandelten Annahmen über Programme und Strategien. Auf seiten der Organisationsmitglieder mag komplexeres oder konsistenteres Wissen über Umweltbereiche und Handlungsoptionen gewonnen werden; dezidiertes Organisationswissen betrifft Techniken der Organisationssteuerung und des Organisationswandels. Die Resultate komplexen Lernens implizieren eine größere Verhaltensvarianz, d.h. erhöhte Flexibilität und größere Unabhängigkeit von den Umweltbedingungen. Das schließt sowohl tiefgreifende Veränderungen des Regelkanons, d.h. Institutionenwandel, als auch die Außerkraftsetzung von Regeln, d.h. De-Institutionalisierung, ein.

Komplexere Orientierungen, die regelmäßig eine Vermehrung der Handlungsalternativen anzeigen, steigern nicht notwendig die Treffsicherheit strategischen Handelns. Einerseits vermag die Qualität von Entscheidungen regelmäßig nicht dem durch komplexere Informationen gesteigerten Anspruchsniveau zu genügen. Andererseits impliziert komplexeres Wissen mehr Irrtumsquellen als ein simpler Regelkanon (vgl. Heiner 1985). Die materialen Konsequenzen komplexen Lernens sind folglich ambivalent: Unter günstigen Umständen erzielbare Erträge sind hoch, da der Rationalitätshorizont des Handelns die Verfolgung des globalen Optimums (i.S. von Elster 1987, Kap. I) gestattet. Im Durchschnitt erscheinen die Resultate jedoch als "systematically less certain, more remote in time, and organizationally more distant from the locus of action" (March 1991: 73).

Die hohe Irrtumsanfälligkeit komplexen Lernens läßt sich am Einfluß demonstrieren, den oft die konkreten Lernanlässe auf das Ergebnis von Lernprozessen ausüben, auch wenn die Parameter anlaßgebender Ereignisse keine systematische Beziehung zu den im Wissenssystem initiierten Veränderungen aufweisen. In Ermangelung zuverlässiger Informationen wird jedoch regelmäßig der Anlaß von Wahrnehmungen und Entdeckungen als Teil des Bündels relevanter Information behandelt. Beispielsweise erhalten selbstgeschriebene Ereignisse (resp. Lernanlässe) und solche, die mit Erfolgserlebnissen assoziiert sind, regelmäßig ein höheren Informationswert zugebilligt als fremdverursachte und mit Nachteilen behaftete Sachverhalte (March/Olsen 1988). Bei hoher Umweltkomplexität sind jedoch nur äußerst unscharfe Kausalitäts- und Erfolgzuschreibungen möglich. Auch entziehen sich die Ursachen von Erfolgen, die einer Organisation als Ganzer zugerechnet werden, häufig schon deshalb genauerer Bestimmung, weil in Organisationen, die ja parallel prozedierende Akteure sind, an vielen Stellen gleichzeitig gehandelt (und gelernt) wird. Irrtümer bei der Informationsverwertung sind endemisch. Pathologisch wird die Praxis der Informationsverarbeitung und damit der Lernprozeß, wenn Zuschreibungsfehler (first-order errors) zwar bemerkt werden, aber nicht zur Korrektur der handlungsleitenden Annahmen führen. In manchen Organisationen sind für den Umgang mit den Folgen systematischer Ignoranz "defensive Routinen" ausgebildet, die Fehler "zweiter Ordnung", second-order errors in der Terminologie von Argyris (1988), hervorrufen.³

Gegenstand des komplexen Lernens ist das Wissenssystem (organizational knowledge base)

³Die nach dem Zusammenbruch der DDR bekannt gewordenen Praktiken der amtlichen Schönung von Produktionskennziffern und Wahlergebnissen sind Beispiele solcher Lernfehler zweiter Ordnung.

bzw. das "Organisationsgedächtnis", in dem neben operativen Regeln, normative Prämissen und kognitive Annahmen bewahrt sind. Als Speicher des normativen und kognitiven Organisationswissens ist das Organisationsgedächtnis ein Kollektivphänomen. Im Unterschied zum prinzipiell individualisierbaren Regelwissen kann von kognitiven Kompetenzen der Organisation nur mit Blick auf die Intersubjektivität des Wissensbestandes (Duncan/Weiss 1979) gesprochen werden. Das Organisationswissen ist die Gesamtheit des Wissens, das Organisationsmitglieder in der Interaktion miteinander oder mit der Umwelt kommunikativ aktualisieren können.⁴ Das heißt: Organizational knowledge ist aufgrund seiner Bindung an eine Verteilungsstruktur "mehr", aufgrund seiner unvermeidlichen Inkonsistenzen "weniger" als die Summe individuellen Wissens. Beispielsweise sind die für die Gesamtorganisation wichtigen Partien des organizational knowledge nur den strategic-level managers der Führungsebene bekannt, wo jedoch nur spärliche Kenntnisse der operativen Routinen vermutet werden. Da Arbeitsrollen und Kommunikationskompetenzen mit je besonderen Wissenshorizonten assoziiert sind, überrascht es nicht zu erfahren, daß "neues" Wissen regelmäßig zur Veränderung der tatsächlichen Kompetenzverteilung führt (Duncan/Weiss 1979). In Antizipation dieser Konsequenz kommt es u.U. zur Abwehr neuer Informationen und defensiven Reaktionen auf manifeste Lernanlässe (Argyris 1976: 369).

Elemente der knowledge base sind zum einen Annahmen über die Wirklichkeit in Kategorien von Ursache-Wirkungszusammenhängen, die sich als "Theorien" der Handlungssituation (local theories) und Wissen von weiteren Kontextbedingungen (contextual knowledge) präsentieren (Finne 1991). Einen anderen Teil des Organisationswissens bilden normative Prämissen: "organizations' memories preserve certain behaviours, mental maps, norms, and values over time" (Hedberg 1981: 3). Normen und Werte werden gelegentlich dem Begriff der "organizational culture" subsumiert. Unzutreffend ist allerdings die Annahme, Organisationen zeichneten sich durch eine integrierende Binnenkultur aus, da Hinweise auf die Koexistenz sehr unterschiedlicher Subkulturen existieren, die der Organisation zu einem "'multikulturellen' Charakter" (Berger 1993: 27) verhelfen. Da sich zwischen kognitiven Annahmen und normativen Ideen keine scharfe Trennlinien ziehen läßt, ist der Übergang zwischen "rationalen" Kognitionen und Organisationsmythen fließend (Shrivastava 1983). Mythen besetzen vielfach die Lücken empirischen und theoretischen Wissens. Sind sie einmal etabliert, verlieren sie nicht automatisch an Boden, wenn die Komplexität des Wissens steigt.⁵ Denn auch für Organisationswissen gilt die Problemformel der Informationsgesellschaft, "that more information generally leads to more uncertainty" (Michael 1993: 84). Unter Unsicherheit ist das "paradigmatic framework" (Duncan/Weiss 1979: 91) sowohl Instrument als auch Ergebnis der gleichermaßen selektiven wie simplifizierenden Interpretation von Wirklichkeit.

Reichweite und Anspruchsniveau von Strategien bestimmen sich nach der wahrgenommenen und interpretativ bewältigten Umweltunsicherheit. In unsicherer Umwelt erscheinen

⁴In dieser Perspektive erscheinen Organisationen als "bodies of thought" (Weick 1979), "interpretation systems" (Daft/Weick 1984) oder gleich als "cognitive maps" (Weick/Bougon 1986).

⁵Natürlich werden Mythen auch als manipulative "Orientierungswerkzeuge" geschätzt (vgl. Jönsson/ Lundin 1977), da sie eine Entkoppelung der für die Bestandssicherung zweckmäßigen Selbstdarstellungen von den realen Organisationsfunktionen ermöglichen (vgl. Meyer/Rowan 1977; Yanow 1992).

die Bedingungen erfolgreichen (bestandssichernden) Organisationshandelns als unzureichend entschlüsselbar und die Informationsbasis für anspruchsvolle (holistische) Strategien entsprechend schwach. Analysierbare Umweltbedingungen lassen kalkulierbare Handlungsergebnisse erwarten. Wenn Organisationen, wie Daft und Weick (1984) unterstellen, zwischen passiver und aktiver Bezugnahme auf die Umwelt wählen können, ergeben sich die in Schema 3 dargestellten Alternativen. Die passive Reaktion auf hohe Unsicherheit liegt in der Selbstbeschränkung auf Ad-hoc-Informationen, die sich ungerichteter Wahrnehmung anbieten (Feld 1). Aktiver Umgang mit Unsicherheit stützt sich auf Informationen, die über selbstdefinierte Umweltausschnitte vorliegen und eine zwar begrenzte, aber überschaubare Gelegenheitsstruktur umreißen (Feld 2). Bei geringer Unsicherheit läßt sich das für Defensivstrategien nötige Wissen schon mit anlaßbedingten Beobachtungen gewinnen (Feld 3). Mit der Disposition zum aktiven Handeln unter geringer Unsicherheit ist der Aufbau komplexer Wissenssysteme möglich, die die Organisation zum Einsatz anspruchsvoller Strategien befähigen (Feld 4).

UNGEFÄHR HIER: SCHEMA 3

Komplex lernende Organisationen, die sich in dynamischer Umwelt zu behaupten verstehen, erscheinen dem Beobachter als autonom Handelnde, d.h. zur Selbststeuerung befähigte Akteure (vgl. Virany et al. 1992). Inwieweit ihre Selbststeuerungsfähigkeit die Kompetenz zu strategischen Interaktionen mit anderen Akteuren einschließt, läßt sich jedoch kaum anhand lerntheoretischer Unterscheidungen bestimmen. Zwar scheinen Organisationen, denen Akteurstatus zukommt, regelmäßig über "komplexe" Lernfähigkeit zu verfügen. Der Umkehrschluß ist indes unzulässig. Strategische Handlungsfähigkeit ist von weiteren internen und externen Variablen abhängig.

2.3 Reflexives (deutero-) Lernen

Die von Argyris und Schön (1978) gegebenen Hinweise auf einen höheren Grad der Lernfähigkeit als den des komplexen (double-loop) Lernens basieren auf der Annahme, daß Techniken des Lernens selbst Lerngegenstand werden und die diskretionäre Wahl von Lernstrategien ermöglichen können. Damit sind hohe Reflexionsfähigkeiten vorausgesetzt. Die learning entities müssen u.a. in der Lage, "(to) reflect on and inquire into previous episodes of organizational learning, or failure to learn" (Argyris/Schön 1978: 27). Entsprechende Kompetenzen lassen sich zweifellos bei Individuen antreffen bzw. von ihnen entwickeln, z.B. die Fähigkeit, frühere Lernprozesse zu analysieren und erleichternde wie erschwerende Lernumstände zu identifizieren. Es geht bei diesen "learning skills" um das intellektuelle Vermögen, um Konsistenz bemühte Aussagensysteme (Theorien) mit empirischem, kausalanalytischem und/oder prognostischem Gehalt zu entwickeln und vergleichend zu bewerten. Ungleich schwieriger scheint dagegen die Präzisierung der Gegenstände des Lernens zweiter Ordnung auf der Ebene der Organisation. Zumindest müßte das Kollektivvermögen konzipierbar sein, zwischen mehreren in Frage kommenden organizing frameworks (Löwstedt 1993) zu wählen und dabei die Auslassungen und Inkonsistenzen der mit ihnen assoziierten Orientierungssysteme im Blick zu behalten. Resultat des anspruchsvollsten Lernmodus wären demgemäß nicht "bessere" Wirklichkeitsinterpretationen, sondern metakognitive Kompetenzen, zumindest jedoch komplexere "cognitive strategies and attitudes" (Dodgson 1993: 381). Derartige Leistungen lassen sich ausschließlich auf der Ebene individueller Kompetenzen verorten. Als Kollektivphänomene scheinen sie nicht konzipierbar. Das kognitive Leistungsvermögen von Organisationen dürfte von den Gegenständen des "komplexen" Lernens ausgeschöpft sein.⁶

Auch Dodgson (1993) beklagt einen Mangel an überzeugenden empirischen Belegen für reflexives Organisationslernen. Die meisten Organisationen produzieren gute Lernergebnisse allein beim einfachen (Routinen-)Lernen, aber haben erhebliche Schwierigkeiten mit der Implementation des komplexen Lernmodus. Selbst die Urheber der Dreifachtypologie, Argyris und Schön (1978), fanden kein schlagendes Beispiel des deutero-learning. Ihre Beispiele liegen auf individueller Ebene und betreffen bezeichnenderweise vor allem die Hindernisse für höhere Lernformen. Daß japanische Unternehmen ein geeignetes Exempel sein könnten, ist lediglich eine Vermutung. Zwar lassen sich ihnen überdurchschnittliche Fähigkeiten zur Organisation kontinuierlicher Lernprozesse und in Einzelfällen "an almost fanatical devotion towards learning" (Dodgson 1993: 379) attestieren, doch scheinen derartige Prädikate gegebenenfalls auf alle Lernmodi anwendbar.

⁶Aus diesem Grund ist das rechte untere Feld im Schema 1 unbesetzt.

3. Unkonventionelles Organisationslernen

In Theorien des Organisationslernens bleiben die maximal erwartbaren Kompetenzgewinne an Potentiale der lernenden Organisation, nämlich die Adäquanz des Regelsystems und die Anschlußfähigkeit der core beliefs, gebunden. Weiterreichende Lernresultate, z.B. ein tiefgreifender Wandel des Deutungssystems und der darin begründeten Strukturmerkmale, sind ausgeschlossen. Fälle des abrupten und tiefgreifenden Lernens, die empirisch belegt sind, bedürfen deshalb einer alternativen Erklärung. Diese wird verfügbar, wenn wir eine Prämisse des konventionellen Organisationslernens aufgeben und beobachten, was geschieht, wenn Organisationen entgegen den Standardannahmen der Organisationstheorie ihre Grenze zur Umwelt nicht (mehr) zuverlässig zu kontrollieren verstehen. Grenzverletzungen als Modus des Organisationslernens lassen sich allerdings nicht ohne weiteres im Koordinatensystem der Organisationstheorie verorten.⁷ Hier rechnet man zwar mit unterschiedlichen Graden der Koppelung von Organisation und Umwelt, also mit mehr oder weniger selektiven Grenzsicherungsanlagen der Organisation. Gleichwohl gilt die Maxime: "(F)ür Systeme ist die Unterscheidung von System und Umwelt die identitätskonstituierende Differenz" (Luhmann 1988: 182). Danach sind Organisationen per definitionem kompetent, qua Verfügung über die Zugehörigkeitsnorm den Grenzverkehr zu kontrollieren und die Rationalität exklusiven Kommunikationssinns - z.B. als organisationspezifische Antwort auf die Frage "Welche Kommunikation gehört zur Organisation, welche nicht?" - zu behaupten. In der Logik selbstreferentieller Sinnbildung sind ausschließlich endogene Definitionen für "Innen" und "Außen" erwartbar. Exogene Bemühungen um Sinntransfer in die Organisation müssen scheitern; "Information ist mithin eine rein systeminterne Qualität" (Luhmann 1986: 45).

Die Vorstellung von verlässlich überwachten Organisationsgrenzen, die durch Zugehörigkeitsregeln konstituiert und durch einen Sinngraben vor Umweltzumutungen geschützt sind, wird gelegentlich empirisch in Frage gestellt. Provoziert hohe Umweltunsicherheit einen hohen und unstillbaren Orientierungsbedarf, so werden u.U. auch die Identität verbürgenden Annahmen von Ambiguität erfaßt. Wenn Organisationen genötigt sind, sich auf unerwartete Umweltereignisse einzulassen (statt sich hinter ihren Konventionen zu verschanzen), müssen sie u.U. Einbußen an ihrer Fähigkeit zur Kontrolle der Organisation-Umwelt-Grenze erleiden. Bei diffusen Grenzen verlieren jedoch die exklusiven Orientierungen an Instruktivität und es kann zu Sinnimporten kommen, die nicht auf ihre Verträglichkeit mit den core beliefs getestet sind.

Im folgenden werden einige Erscheinungsformen des unkonventionellen Organisationslernens benannt. Empirische Belege sind unschwer zu entdecken, handelt es sich doch um Phänomene von einer gewissen Krudität, die wohl nur deswegen in Theorien der Organisation und des Organisationslernens übersehen bleiben, weil sie deren konzeptionellen Apparat unterfordern. Daß es gleichwohl Formen von Organisationslernen sind, ist an den Folgen abzulesen: Sie werden ebenso wie die Resultate konventionellen Lernens auf anderem Wege als durch einen Wandel der regulären Anlaßbedingungen des Handelns ausgelöst, und auch sie bewirken - analog den Mechanismen des komplexen Lernens - einen als

⁷Hier ist jedoch ein Hinweis, für den ich Ulrike Berger danke, auf interorganisatorische Diffusionsprozesse angebracht, die als "social contagion" (Burt 1987) thematisiert werden.

Kompetenzgewinn zu verbuchenden Wandel der Zweckprogramme und/oder Kognitionsbestände. Als Sammelbegriff für Lernprozesse dieses Typs bietet sich Intrusion an. Die folgenden Beispiele für Invasion, Dissidenz und Intersektion verdeutlichen, was gemeint ist.

3.1 Invasion

Organisationen, welche Willensbekundungen Ihrer Mitglieder rezipieren, um ihnen in aggregierter Form zur internen oder externen Repräsentation zu verhelfen, unterwerfen sich im Regelfall verfaßten Entscheidungsordnungen (Satzungen), welche u.a. die (beabsichtigte) Wirkung haben, das zukünftige Entscheidungsverhalten der Organisation zu präjudizieren. Erstreckt sich die Organisationsverfassung auch auf die Bedingungen des Erwerbs der Mitgliedschaft durch Dritte, so ist es nicht ungewöhnlich, daß damit Nichtmitglieder Quasi-Organisationsrechte erhalten. Beispielsweise begründen Formalkriterien, denen Mitgliedschaftsbewerber genügen müssen, einen Anspruch der Bewerber, daß ihr Aufnahmesuch nicht aufgrund anderer (in der Satzung ungenannter) Kriterien abschlägig beschieden wird. Bewerber können vielmehr ihre Aufnahme unter Berufung auf die Selbstbindung der Organisation beanspruchen, sofern sie den Satzungsbestimmungen genügen. Selbst wenn sich das (Quasi-)Recht auf Mitgliedschaftserwerb lediglich einem Vermeidungskalkül verdankt, aufgrund dessen sich die Organisation vor den Transaktionskosten einer Satzungsreform drückt, bedeutet es de facto die Externalisierung der Mitgliedschaftsentscheidung. Über den Beitritt entscheidet letztenendes nur der Mitgliedschaftsbewerber, nicht die Organisation. Je universeller und abstrakter die Aufnahmekriterien gefaßt sind, desto weniger ist die Organisation in der Lage, "motivierte" Mitgliederbewegungen zu kontrollieren.

Gewähren Organisationen Teilen ihrer Umwelt einen internen Status, wie z.B. das Recht auf Beitritt, so sind sie kaum mehr im Stande, eine identitätssichernde Kontrolle ihrer Umweltgrenze zu gewährleisten. Sie laufen Gefahr, nach Maßgabe externer Interessen und Gesichtspunkte abrupten Lernprozessen ausgesetzt und in deren Folge "umgekrepelt" zu werden. Als Protagonisten derartiger Unterwanderungsaktionen kommen interessierte Teile der Organisationsumwelt und der Mitgliedschaft in Betracht. Gesteuerte Invasion ist ein Standardinstrument oppositioneller Minderheiten, um die innerorganisatorischen Wettbewerbsverhältnisse zum eigenen Vorteil zu verändern. Entsprechende Beispiele finden sich auf den unteren Organisationsebenen von Parteien, Verbänden und Vereinen. Auch die Institutionalisierung sozialer Bewegungen, bei der es nicht nur zur Entstehung neuer Organisationen, sondern auch zu Übernahmen und Fusionen kommt, verläuft oft in den Bahnen der invasiven Intrusion. So wurden in den siebziger Jahren verschiedentlich lokale Vereine (z.B. Mieterverbände) von Aktivisten der Alternativ- und Studentenbewegung erobert, was regelmäßig von der Revision des Verbandsprofils begleitet war. Auf dieselbe Weise vollzog sich mancherorts der "Lernprozeß" der Partei DIE GRÜNEN, als die krasse Spaltung in einen fundamentalistischen und einen realpolitischen Flügel überwunden wurde.

3.2 Dissidenz

Das abweichende Verhalten "ungehorsamer" Außenseiter, Querulanten oder Verräter findet in einem Nebenzweig der Organisationsforschung Beachtung. Einschlägige Phänomene werden als "Aufruhr" (Zald/Berger 1978), "principled organizational dissent" (Graham 1986) oder "whistle-blowing" (Miceli/Near 1991) registriert. Sie kehren in Lobpreisungen der "difficult people" (Jos et al. 1989) wieder, die Organisationen zur Anpassung an gewandelte Umweltbedingungen verhelfen, indem sie die Normen des Mitgliedschaftsverhältnisses absichtlich verletzen. Organisationsdissidenten widersetzen sich den vielfältigen Sanktionen, die Mitgliedern drohen, die ihre "Privatansicht" nicht den Zwecken und Zwängen der Organisation unterordnen mögen, sondern die Organisation mit Zumutungen konfrontieren, wie sie z.B. in Formeln wie "all organizations are public" (Bozeman 1987) zum Ausdruck kommen. Angesichts eines derartigen Transfers externer Orientierungen und Entscheidungsgesichtspunkte verlieren Organisationen viel vom Bild einer festgefügten, eigenlogischen Ordnung. Sie erscheinen als instabile Gebilde, die Profil und Bestand weniger durch Konventionen als durch Aushandlung interner Kompromisse zu sichern verstehen (Jos 1988: 335).

Die Einflußchancen von Organisationsdissidenten steigen unter unsicheren Umweltbedingungen, wenn diese die Ausrichtung der Entscheidungen an mehr Rationalitätsreferenzen zur Folge haben, als sich nach Gesichtspunkt der Regelkonformität ergibt. Unter diesen Umständen mangelt es funktionalen Entscheidungskriterien oft genug an Eindeutigkeit und Instruktivität, so daß exogene Kognitionen der Mitglieder, die Orientierungslücken der Organisation füllen, auch das Spektrum der Entscheidungsoptionen konditionieren. Wegen der Unentbehrlichkeit ihrer Kenntnisse oder Leistungen müssen die Repräsentanten externer (im Sinnzusammenhang der Organisation: privater) Gesichtspunkte nicht notwendig Sanktionen fürchten. Zumindest wenn die Bestandsbedingungen der Organisation von hoher Ambiguität geprägt sind, entziehen sich die diversen Kanäle kognitiver und normativer Intrusion den klassischen Kontrolltechniken.

3.3 Intersektion

Im Unterschied zur Dissidenz handelt es sich hier um eine Form der Präsenz externer Orientierungen, die als bedeutsam für die Erfüllung zentraler Organisationsfunktionen gelten, obwohl auch sie sich der Kontrolle durch die Organisation entziehen.⁸ Das ist regelmäßig der Fall, wenn Organisationen auf die Orientierungsleistungen von Professionen angewiesen sind, ohne die Wirkungen der selbstreferentiellen professionellen Wissenssysteme auf das Organisationsschicksal kontrollieren zu können. Ein prominentes Beispiel ist der Einfluß der medizinischen Profession auf die Politik der Kassenärztlichen Vereinigungen, die maßgeblich den Leistungskatalog und das Kostenvolumen der Gesetzlichen Krankenversicherung steuern. Der Einfluß professioneller Orientierungen auf politische Entscheidungen ist ein weiteres Beispiel.

Ein anderes Beispiel sind die in Untersuchungen über internationale Verhandlungen zutage

⁸Dahingestellt sei, ob es sich deshalb um "Interpenetration" (Luhmann 1981), d.h. um die Verwendung systemischer Umwelteigenschaften zum Aufbau von Systemstrukturen, handelt.

geförderten epistemic communities: transnationale Expertennetzwerke, denen überdurchschnittliche Innovations- und Konsenspotentiale bescheinigt werden. Ihre Mitglieder sind Spezialisten auf wohldefinierten Themenfeldern, die Regierungen mit der Doppelfunktion wissenschaftlicher Ratgeber und Verhandlungsführer betrauen. Als Angehörige derselben wissenschaftlichen community stecken die Experten den Rahmen der Definition von Problemen und Lösungen (z.B. in der Rüstungs- und Umweltpolitik) ab. Als Regierungsbeauftragte für den Umgang mit komplizierter Verhandlungsmaterie lokalisieren sie konsensfähige Lösungen innerhalb des Sets der unter professionellen Gesichtspunkten, also im Lichte wissenschaftlicher Problemdiagnosen und Kausalhypothesen, präferierten Alternativen (Haas 1990, 1992). Da die Einheit der epistemic communities auf einem Konsens über wissenschaftliche und normativ-politische Ideen beruht, unterscheiden sich die Orientierungen der Experten signifikant vom Interaktionswissen der politischen Akteure: Letzteres ist an Statusfragen und Interessendifferenzen orientiert, die Experten rekurren auf eine "consensual knowledge base" (Haas 1992: 18; Hervorhebung durch HW). Wissenschaftliche Experten in (internationalen) politischen Verhandlungen repräsentieren in keinem ernstzunehmenden Sinne so etwas wie eine "politische Macht" der Wissenschaft, doch ziehen sie den eigenlogischen Sinnbildungen der Politik Geltungsgrenzen und bewirken eine notwendige, aber ungewollte Hybridisierung der Entscheidungskriterien.

4. Resultate des Organisationslernens

Die zum Thema Organisationslernen vorliegenden Untersuchungen informieren nicht nur über unterschiedliche Lernmodi, sondern auch über spezifische, teilweise als "typisch" etikettierte Lernfolgen, von denen die folgenden in knapper Form skizziert werden: (1) Erfahrungsgewinne, deren Zugänglichkeit und Instruktivität oft überschätzt wirken, (2) Personalaustausch als praktikables, aber riskantes Instrument zur Bewirkung komplexen Wandels, (3) Orientierungswandel, der als prototypisches Resultat komplexen Lernens betrachtet wird, und schließlich (4) multiple Identität als Ausdruck der Befähigung zum Umgang mit fragmentierten Orientierungen. In allen Fällen handelt es sich potentiell komplementäre (Meta-)Folgen von Lernprozessen, die Kompetenzgewinne ermöglichen.

4.1 Erfahrungsgewinn

Dem umgangssprachlichem wie dem frühen organisationswissenschaftlichem Lernbegriff liegt die Vorstellung von einem kumulativen "erfahrungsbildenden" Lernprozesses zugrunde, in dessen Verlauf Lernsubjekte ihre Fähigkeit verbessern, künftige Ereignisse auf der Basis früherer Beobachtungen und "bewährter" Interpretationen zuverlässig zu prognostizieren bzw. hervorbringen (Honkapohja 1993: 588). Da diese Annahme eine in ihren Kausalbeziehungen sowohl transparente wie konstante Handlungswelt zur Voraussetzung hat, ist sie unvereinbar mit Konzepten, die die genuine Unsicherheit und Intransparenz künftiger Umweltbedingungen unterstellen. Unter Unsicherheit ist aus Informationen über frühere Weltzustände keine Theorie künftigen Wandels gewinnbar. Das Konzept des Erfahrungslernens bleibt von diesem Sachverhalt nicht unberührt. In der Organisationsforschung hat speziell die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie mit Studien im Umkreis

des bounded rationality-Ansatzes zur Demontage verbreiteter Annahmen über die Rationalität organisatorischer Informationsverarbeitung und Lernprozesse beigetragen (Simon 1976; Cyert/March 1963; March/Olsen 1976). Systematisch begründete Zweifel betreffen die (allemaal begrenzte) Zuverlässigkeit von Informationen, das (rational unlös-bare) Problem der Selektion relevanter und zuverlässiger Informationen sowie die (systematisch unzureichenden) Fähigkeiten zur Verarbeitung von Informationen. Im Ergebnis erscheint "Lernen aus Erfahrung" als ausgesprochen voraussetzungsvoll und wenig instruktiv.

Ein Grundproblem ist das Überangebot an Information. Wie lassen sich auf der Basis des notwendigerweise ungenügenden Vorwissens wichtige von unwichtigen und richtige von irreführenden Informationen unterscheiden? Informationsüberfluß und Ambiguität stellen beim ersten Zugriff Selektions- und sodann Interpretationsprobleme (March/Olsen 1988). Zu wissen, was alles beim Ausbruch des Ersten Weltkrieges der Fall war, heißt nicht zu wissen, warum die beteiligten "Faktoren" so und nicht anders interagierten. Erfahrung lehrt möglicherweise, unter welchen Bedingungen, aber kaum, wie notwendig das Ereignis stattfand. Ohne hinreichendes Wissen über die komplette Kausalstruktur von Ereignissen, das bekanntlich selbst die Sozialwissenschaften entbehren, bleibt der Wert gerade der umfangreichsten Datensammlungen interpretationsabhängig. Was die Daten lehren, bestimmt sich zuvörderst nach den Variablen, die Rezeption und Interpretation steuern.

Der Wert akkumulierter Erkenntnisse bleibt nicht nur aufgrund der Zeitindizes des Erfahrungswissens begrenzt. Die Übertragbarkeit auf künftige Verwendungsfälle ist auch deswegen gering, weil bereits einfache Situationen durch eine so große Zahl von Variablen charakterisiert sind, daß Wiederholungen i.S. einer Wiederkehr des Gleichen ausgeschlossen sind.⁹ Des weiteren treten beim Übergang vom individuellen Erfahrungswissen zur informierten Organisationspraxis verschiedene Filter der Wissensvermittlung auf. Die Problematik erfahrungsgestützten Organisationshandelns illustrieren March und Olsen (1988) am Modell eines vierstufigen Entscheidungszyklus (vgl. Schema 4).

UNGEFÄHR HIER: SCHEMA 4

Das Schema verweist auf vier Übersetzungsprobleme, die bereits bei konstanten Situationsparametern auftreten: (1) bei der Verwendung individueller Erfahrungen zur Information individuellen Handelns (z.B. weil das Handlungsrepertoire durch soziale Normen und Organisationsregeln eingeschränkt ist), (2) bei der Koordination individueller Handlungen zur Steuerung der Organisationsaktivitäten (z.B. weil nur eine Teilmenge der Handlungsoptionen zur Einfügung in organisierte Handlungsketten geeignet ist), (3) bei der Auslösung intendierter Umweltereignisse durch Organisationsaktivitäten (z.B. weil sich etliche erfolgsentscheidende Voraussetzungen dem Zugriff der Organisation entziehen. Statt dessen ist diese Relation durch typische Fehlzuschreibungen gekennzeichnet, etwa indem der Organisation die erzielten Erfolge, der Umwelt dagegen die Mißerfolge zugeschrieben

⁹Daß es in der sozialen Interaktion keine Wiederholungen im strikten Sinne geben kann, wenn individuelle Merkmale wie biographischer Status und eben "Erfahrung" zählen, versteht sich von selbst.

werden), (4) bei der Interpretation von Umweltereignissen im Medium individueller Wahrnehmung (weil z.B. mangels eindeutiger Informationen Mythen und konventionelle Deutungen Oberhand gewinnen; vgl. Staw 1976). Wahrnehmungs- und entscheidungspsychologische Studien zeigen, daß Individuen angesichts von Ambiguität in ihren Informationsgrundlagen Zuflucht zu übervereinfachten Zusammenhangsannahmen nehmen: Man vertraut Informationen, deren Überbringer man mag, und unterstellt, daß das, was Unbekannte wollen und tun, weniger akzeptabel ist als das, was man bei "guten" Bekannten beobachtet (March/Olsen 1988).

Der Rückgriff auf fremde statt auf eigene Erfahrungen (vicarious learning) verbürgt keine prinzipiell besseren Ergebnisse. Zwar mögen die Idiosynkrasien Dritter leichter kontrollierbar sein als der bias der eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen. Umso schwieriger kalkulierbar sind dagegen die durch strategisches Informationsverhalten bewirkten Asymmetrien und Verzerrungen, von welchen u.a. die Informationsökonomie handelt (vgl. Akerlof 1970; Hirshleifer/Riley 1979). Wissenstransfer scheint am ehesten im technischen Bereich und in den hard sciences zu gelingen (Shrivastava 1983), in anderen Feldern, etwa des Organisationsmanagements und der Strategieentwicklung, werden enge Schranken des Wissenstransfers beobachtet (Williams 1994). Auch in der Politik wird institutionellen Mustern und beispielhaften policies lediglich ein heuristischer Nutzen bescheinigt (Rose 1991). Ein effektsicherer Transfer gesellschaftlicher Institutionen ist ausgeschlossen, wenn allein das Wissen von Regeln und vergangenen Regelfolgen, nicht aber prozedurale Lernwirkungen, geschweige denn der Komplex der Anwendungsbedingungen übertragbar sind (vgl. Feldman 1986: 270).¹⁰

Aus den genannten Gründen scheint erfahrungsgestütztes Handeln nur zur Realisierung lokaler Optima tauglich (Herriot et al. 1985). Rekurrieren Organisationen ausschließlich auf Erfahrungen, so sind damit die Konservierung eines historischen Interpretationsmusters sowie die Risiken einer Kompetenzfalle impliziert: Akzeptable Ergebnisse, die mit suboptimalen Verfahren (eventuell zufällig) erzielt werden, liefern Schein-Bestätigungen und lenken von der Suche nach besseren Verfahren ab (Levitt/March 1988). Wird infolgedessen der instruktive Nutzen der Erfahrung überschätzt, drohen escalating commitments, d.h. endogene Widerstände gegen den Übergang zu einem komplexeren Orientierungsrahmen bzw. einen höheren Lernmodus (Staw 1981).

4.2 Personalaustausch

Unter instabilen und intransparenten Umweltbedingungen reichen Kommunikationsordnungen und Aufgabenprogramme nicht aus, Situationsadäquanz und Konsistenz organisatorischer Entscheidungen zu verbürgen. Vielmehr lassen Umweltwandel, Unsicherheit und endogene Dynamiken den zur Kodifizierung von Handlungsregeln und -routinen geeigneten Handlungsbereich schrumpfen. Damit wächst die Wahrscheinlichkeit von Organi-

¹⁰Probleme des Transfers institutionalisierten Steuerungswissens sind derzeit an den (nicht nur positiven) Folgen studierbar, die westdeutsche Institutionen in den neuen Bundesländern zeitigen. Musterfall eines in materialer Hinsicht problematischen Institutionentransfer ist das System der Tarifautonomie (vgl. Ettl/Wiesenthal 1994).

sationsentscheidungen, die durch "ein unformulierbares (...) Moment der 'subjektiven' Willkür, das erst die Entscheidung zur Entscheidung macht" (Luhmann 1993: 295), geprägt sind. Unter diesen Umständen wird das Führungspersonal, das Organisationen ohnehin durch seine Zweckinterpretationen, Strategiewahlen und Kommunikationspräferenzen eine "persönliche" Note verleiht, mit seinen je spezifischen Persönlichkeitseigenschaften zur maßgebenden Entscheidungsbedingung.

Gelten der Organisationstheorie Personen als "festverschnürtes Paket von Entscheidungsprämissen" (Luhmann 1988: 178), so entpuppen sie sich in unübersichtlichen Entscheidungssituationen idealiter als maximal komplexe Prämissenspeicher und damit als jedem Zweckprogramm und jeder Geschäftsordnung überlegen. Die Kompetenzvermutung betrifft besondere Fähigkeiten im Umgang mit den trade-offs von "Wissen" und "Macht". Angesichts der wechselseitigen Substituierbarkeit beider Ressourcen zielt Personalpolitik auf die Auswahl von Topentscheidern, denen einerseits zugetraut wird, mehr situativ relevante Entscheidungsgesichtspunkte heranzuziehen als sich im Vorhinein spezifizieren lassen, aber andererseits durch Rückgriff auf ihre Entscheidungsprärogative den Fallen des Attentismus und Perfektionismus zu entgehen. Topentscheidern wird zugetraut, zumindest ex post facto auch für die überraschendsten Entscheidungen plausible Rechtfertigungen zu liefern. Sie verfügen über einen Vertrauenskredit, der im Laufe der Zeit entweder bestätigt und ggf. aufgestockt oder in Reaktion auf die im Handeln offengelegten Entscheidungsprämissen reduziert bzw. aufgekündigt wird.

Auswahl und Austausch von Führungspersonal gestatten pragmatische Antworten auf das Paradox, daß die in wichtigen, aber intransparenten Situationen zur Anwendung gelangenden und ex ante unbestimmbaren Entscheidungsprämissen nur "blind" gewählt werden können. Darüber hinaus bietet die Option des Personalaustauschs einen Transaktionskostenvorteil: Sie ist weniger aufwendig und riskant als die Alternative, die Regelsysteme oder Deutungsrahmen der Organisation auszuwechseln. Dagegen impliziert neues Führungspersonal gleichermaßen die Möglichkeit wie die Entbehrlichkeit "harter" Interventionen. Es besitzt weitreichende Optionen der kommunikativen Steuerung unterhalb der Ebene einer radikalen "Um-Institutionalisierung", ohne doch auf letztere (z.B. in der Funktion einer Vermeidungsalternative) verzichten zu müssen.

Die Varianz, die mit dem Austausch von Personen in ihrer Funktion als intransparente, aber berechenbar scheinende "Entscheidungssysteme" Eingang in organisierte Entscheidungsprozesse findet, steigert das Varianzpotential der Organisation. Personalaustausch ist folglich sowohl eine Chance zur Erweiterung der Menge der Entscheidungsalternativen (choices) als auch Quelle der Gefahr, daß die Organisation der Idiosynkrasie einer intransparenten Persönlichkeits- bzw. Prämissenstruktur anheimfällt. Je nach Lage der Dinge mag ein Personalwechsel die Lernprozesse der Organisation beschleunigen und das Lernvermögen steigern oder aber Lernhindernisse und pathologisches Lernen zur Folge haben (Carley 1992). Oft ist der Austritt von Topentscheidern die einzige Möglichkeit, obsoletere Orientierungssysteme zum Einsturz zu bringen. Der Austritt einer als Adressat für Fehlerzuschreibungen geeigneten Person mag aber auch Voraussetzung für den legitimen Wechsel von Sichtweisen und Prioritäten, d.h. für einen umfassenden frame change sein. Durch Personalaustausch können sich Organisationen, die sich einer neuartigen Problemkonstellation zu adaptieren haben, jenen Rest von Identität sichern, der unver-

zichtbar bei der Absolvierung eines umfassendes Reformprogramms ist. Dunbar et al. (1982) berichten von der paradoxen Möglichkeit, daß u.U. die Initiatoren tiefgreifender Lernprozesse den Kürzeren ziehen: In einem von ihnen untersuchten Fall wurden Mitglieder zum Austritt genötigt, die ihrer Sorge um den Organisationsbestand nur durch Verstoß gegen die Loyalitätsnormen des Mitgliedschaftsverhältnisses verleihen konnten. Nach der Abstrafung des unbotmäßigen Verhaltens der Innovatoren wurde deren Reformprogramm angenommen und realisiert.

4.3 Orientierungswandel

Die Differenz zwischen (adaptivem) Organisationswandel und (komplexem) Organisationslernen läßt sich an unterschiedlichen Rezeptivitätsgraden des Organisationswissens sinnfällig machen. Die alltäglichen Anpassungsprozesse, in denen veränderte Umstände zur Korrektur der handlungsrelevanten Annahmen anregen, tangieren das Orientierungssystem allenfalls peripher. Selbstverständnis und kollektive Deutungen des Organisation-Umwelt-Verhältnisses, die das quasi-paradigmatische "Kernwissen" (cognitive core) bilden, bleiben davon unberührt. Der Identität und Kontinuität verbürgende Charakter der core beliefs veranlaßt Organisationen, ihre kognitiven und normativen Grundannahmen vor Infragestellung zu schützen und neuartigen Situationen vorzugsweise durch Wandel der peripheren Annahmen Rechnung zu tragen (vgl. Sabatier 1988). Ein Paradigmenwechsel im Kernwissen resp. kognitiven Rahmen¹¹ setzt entsprechend "starke" Lernanreize voraus und indiziert einen tiefgreifenden Lernprozeß (Imershein 1977).

Wie und was Organisationen zu lernen vermögen, ist nicht in erster Linie durch die Befunde der Umweltbeobachtung bestimmt, sondern ergibt sich als Resultat von Interpretationen, die durch die etablierten Deutungen gesteuert sind. Neues Wissen muß sich erst im vorhandenen Deutungsrahmen als sinnhaft erweisen, um als relevant identifiziert und akzeptiert zu werden. Auch die Ordnungs- und Differenzierungsschemata regulieren die Aneignung neuen Wissens. Inhalt und Struktur der vorhandenen Orientierungen wirken als Filter des einfließenden "Datenstroms", aus dem lediglich die anschlussfähigen Informationen Bestand erlangen. Es sind die auf aktuelle Leistungsbedingungen gerichteten Bestandsinteressen einerseits und die einem rigiden Strukturkonservatismus verpflichteten Regeln und Kompetenzordnungen andererseits, die die Organisation eines Großteils der individuellen Potentiale für komplexes (double-loop) Lernen berauben (Argyris/Schön 1978: 125f.).

Innovationen im kognitiven Rahmen werden als Ergebnis eines kumulativen Prozesses angesehen, (Cohen/Levinthal 1990), in welchem das Organisationswissen quantitativ wächst. Im günstigen Fall entwickeln sich synchron mit dem Umfang des Gedächtnisses (memory) auch seine Aufnahmekapazität (absorptive capacity) und die Lernfähigkeiten (learning skills), so daß die lernende Organisation auch höhere Fähigkeiten zur Wissensverwendung gewinnt (Cohen/Levinthal 1990). Hinsichtlich der Akkumulationsfähigkeit wird mit Skalenerträgen (economies of scale) gerechnet, was bedeutet: Je wichtiger

¹¹In diesem Zusammenhang sind die Metaphern core und frame ungeachtet ihrer semantischen Differenz bedeutungsgleich.

Informationsverarbeitung für die Organisation ist, desto größer ist ihre "Neugierde" und desto günstigere Voraussetzungen bestehen für die Aneignung und Verwendung zusätzlichen Wissens. Für die Erschließung von Fremdwissen gilt eine analoge Relation: Je größer die eigenen Explorations- und Speicherpotentiale sind, desto mehr "fremdes" Wissen ist verwertbar. Der positive Mengeneffekt ist geeignet, die Qualitäts- und Reliabilitätsmängel zu kompensieren, die regelmäßig dem von Dritten bezogenen Wissen attestiert werden.

Als Ursachen und Auslöser eines nachhaltigen Orientierungswandels sind Zweifel an "bewährten" Annahmen oder Inkonsistenzen nicht ausreichend. Daß in komplexen, in parallel prozessierende Subsysteme gegliederten Organisationen nur partiell übereinstimmende Sichtweisen existieren und viele Annahmen fiktiven Charakter haben, ist common sense. Man greift nicht zu hoch, eher manifeste Identitäts- und Organisationskrisen denn Zweifel und Konflikte als Auslöser eines frame change zu veranschlagen. Erleichternde Randbedingungen sind der Wechsel von Führungspersonen, die Anerkennung von Organisationsdissidenten und eine hohe Experimentierbereitschaft (Nystrom/Starbuck 1984). Eine generelle Erfolgsbedingung des streßvollen Lernprozesses ist das Vorhandensein von organizational slack - in der doppelten Bedeutung von freien Ressourcen und loser Koppelung.¹²

Da tiefgreifende Wandlungen des Orientierungssystems mit der Ersetzung "geglaubter" Annahmen einhergehen, verdienen die Voraussetzungen des Entlernens (unlearning) besondere Beachtung. Der Abschied von widersprüchlichen cognitive maps und obsolet gewordenen problem representations (Simon 1991) oder die Außerkraftsetzung fehlerbehafteter Regelsysteme (Oliver 1992) müssen gegebenenfalls der Aneignung neuer Orientierungen (Ventriss/Luke 1988). Das gilt auch bei der Ersetzung ausgedienter durch attraktivere Mythen (Hedberg 1981). Framebreaking actions und "deframing processes" (Westenholz 1993) sind notwendig, weil Orientierungssysteme keine ausgewiesenen Leerstellen kennen, sondern der Bedarf an (präziserer) Orientierung regelmäßig durch "Stellvertreter", d.h. Mythen oder vage Annahmen, markiert ist. Auch wenn deren Instruktivität fürs Handeln gering ist, unterscheidet sich Pseudowissen hinsichtlich der identitätsstiftenden Funktion nicht von zuverlässigeren Informationen.

4.4 Multiple Identität

Komplexere Orientierungen, wie sie im Verlauf organisatorischer Lernprozesse entstehen können, müssen sich nicht notwendig als integrierter und konsistenter Wissensfundus präsentieren. Unter Bedingungen hoher Umweltkomplexität können Organisationen regelmäßig nur für einzelne Segmente ihrer Umwelt instruktives Wissen gewinnen. Beim Versuch, die partikularisierten Wissensbestände zu integrieren, drohen Informationseinbußen und Inkonsistenzen. "Umfassende" Deutungen ließen sich nur um den Preis überkomplexer oder hochabstrakter Aussagen synthetisieren, für die es außerhalb epistemologischer Diskurse an Nachfrage mangelt. Auf der anderen Seite ist auch ein Verzicht auf Integration

¹²"Excess of achievement over aspiration" (Thompson 1969: 45) schafft ein günstiges "Klima" für Kreativität i.S. intentionsfreier Innovation wie auch für Selbstexperimente (Levitt/March 1988). Slack puffert hier die besonderen Risiken des komplexen Lernens ab.

nicht risikolos, da sich die simultan präsenten Partikulardeutungen u.U. gegenseitig in Frage stellen. Für das Problem der kognitiven Repräsentation segmentierter Umweltkomplexität resp. Handlungsfelder existiert keine Lösung, die ohne trade-off in bezug auf Systematik und Instruktivität des Organisationswissens wäre. Eine Antwort auf die Frage, wie Organisationen Handlungsfähigkeit auf der Basis von Orientierungen gewinnen, die entweder desintegriert oder überkomplex sind, offeriert die Kontingenztheorie der Organisation mit dem Axiom der Verteilung des disparaten Spezialwissens auf separate Subsysteme. Eine zweite Option wird in jüngeren Arbeiten über Organisationsidentität und organisatorische Wissenssysteme registriert: Sie liegt in der Lockerung der Konsistenzanforderungen, d.h. im Verzicht auf ein integriertes Orientierungssystem. Konkrete Erscheinungsformen einer Pluralität von simultan verfügbaren frames rangieren unter dem Stichwort multiple selves (Elster 1986; Wiesenthal 1990).¹³

In der Perspektive auf multiple Identitäten beinhaltet Organisationslernen vor allem eine Steigerung "prozeduraler" Kompetenzen: Orientierungsproblemen begegnet die Organisation mit Ambiguitätstoleranz anstelle von Rationalisierungsprogrammen. In diesem Fall manifestiert sich der "Lerneffekt" in Routinen und Konfliktdefinitionen, die den Hang zu integrierten Deutungen dämpfen. Statt widersprüchliches Wissen auf der Basis systematisch unzureichender Annahmen zu "bereinigen", wird es "regionalisiert". So bleibt eine als multiples Selbst agierende Organisation in der Lage, sich an den Besonderheiten disparater Handlungsfelder zu orientieren, obwohl das handlungsorientierende Sonderwissen in der Zusammenschau als inkonsistent erscheint. Die entscheidende Leistung des multiplen Selbst ist jedoch nicht die Gewinnung desintegrierter Kognitionen (diese fallen auch ohne Zutun an), sondern der "organisierte" Verzicht auf Anstrengungen zu ihrer Bereinigung oder Integration. Die Option der Enthaltensamkeit hat zwei Voraussetzungen: zum einen die praktische Entbehrlichkeit eines integrierten Orientierungsrahmens, zum anderen das Vorhandensein konkreter Erfahrungsräume (Handlungsfelder) für die partikularen Orientierungen.

Multiple Organisationsidentitäten sind u.a. dort zu erwarten, wo Willensverbände außerstande sind, mittels ihrer strategischen (außenweltbezogenen) Orientierungen auch die normative Integration der Mitgliedschaft zu gewährleisten (Wiesenthal 1993).¹⁴ Gelingt es Organisationen, die Koexistenz disparater, aber je für sich instruktiver Orientierungen unter Vermeidung unerwünschter Nebenfolgen zu gewährleisten, so erzielen sie weitere Vorteile bei der Verbesserung ihres Orientierungssystems. Die Aneignung neuer Erkenntnisse erfolgt unbehindert von den schärferen constraints, die ein integrierter Wissenskorpus setzt. Vielmehr lassen sich relativ leicht Gewinne an "regionalem" Wissen verbuchen und separat "abspeichern". Folglich können sich inadäquate cognitive frames nicht ohne weiteres zur Grundlage pathologischen Lernens entwickeln.¹⁵ Organisationen mit multipler Identität lassen eher als andere Innovationen im Aktivitätenkatalog und Selbstentwurf erwarten, weil sie auf eine Harmonisierung divergierender Partikularorientierungen verzichten.

¹³Hinweise auf plurale Wissenssysteme oder Identitäten finden sich u.a. bei Hedberg (1981), Albert/ Whetten (1985) und March et al. (1991).

¹⁴Orientierungen, die zur praktischen Auseinandersetzung mit der Umwelt taugen, differieren oft beträchtlich von den zur Bindung der Mitglieder an die Organisation geeigneten Deutungen. Das gilt z.B. für

5. Schluß

Welche Einsichten können die unter dem Topos Organisationslernen versammelten Befunde der akteurorientierten Forschung vermitteln? (1) An erster Stelle ist die verbreiteten Vorstellungen zuwiderlaufende Ambivalenz "einfacher" Lernprozesse festzuhalten. Übereinstimmende Beobachtungen begründen die Annahme einer per Saldo positiven Erfolgsbilanz in Kategorien von Risiko und Ertrag. Bei Effektivitätsproblemen unter Unsicherheit erweist sich der Rekurs auf Konventionen einer "freien" Suche nach geeigneten Innovationen als pragmatisch überlegen. Hier wiegen die Vorteile von Kontinuität und Redundanz das mit hohen Risiken belastete Ertragspotential strategisch-explorativen Handelns auf (Heiner 1985). Das spezifische Risiko des Konventionalismus liegt darum nicht im Verzicht auf Innovation unter den Extrembedingungen einer entweder stabilen oder turbulenten Umwelt, sondern in der Einbuße von Innovationspotentialen, die zum Umgang mit kalulierbarem Umweltwandel taugen. In der Welt des retrospektiven Konventionalismus haben nicht die Akteure, sondern die selektierende Umwelt das letzte Wort. "Konservative" Selektionsmechanismen (Hannan/Freeman 1984) und der kompetitive Vorteil der per Umweltadaption erzielten Isomorphie (DiMaggio/Powell 1983) verbessern zwar die Trefferquote der Aktivitäten, aber etablieren keine verlässliche Kausalbeziehung zwischen dem regelgeleiteten Organisationsprozeß und dem von Umweltvariablen konditionierten Organisationserfolg. Deswegen enthalten die als "Erfahrung" verbuchten Kausalzuschreibungen ebensoviel Mystifikationen wie Informationen.

(2) Beiden Modi des "konventionellen" Organisationslernens haftet ein konservativer Zug an. Bleibt einfaches Lernen auf die Alternativen der zufällig erreichten ökologischen Nische beschränkt, so ist komplexes Lernen an die Anschlußfähigkeit der Kernannahmen des cognitive frame gebunden. Wenn die kognitiven Identitätsgaranten allzu selektiv auf "neues" Wissen reagieren, sind allein graduelle und periphere Wissensgewinne möglich. Folglich zeichnet sich konventionelles Organisationslernen durch Pfadabhängigkeit aus.¹⁶ Die Adaption an die Gelegenheiten der Umwelt und der von Grundwerten kontrollierte Erwerb neuen Organisationswissens unterliegen einer suboptimalen Konditionierung durch (..fortgesetzt)

bundesdeutsche Industriegewerkschaften, die zwei separaten, institutionell nur lose verkoppelten Aktionsfeldern konfrontiert sind. In der sektoralen Tarifpolitik agieren die Gewerkschaften in der Logik eines Nullsummenkonflikts, den sie von Vorstellungen gemeinsamer Interessen mit dem Unternehmensmanagement freizuhalten und allein durch Bezugnahme auf die ("globale") Rationalität der Kollektivgutproduktion zu bestreiten suchen. Dagegen handeln (gewerkschaftlich organisierte) Betriebsräte auf der betrieblichen Ebene im Rahmen einer Nichtnullsummendefinition und orientieren sich an der "lokalen" Rationalität der partikularen Belegschaftsinteressen. Bemühungen um einen übergreifenden Deutungsrahmen verloren sich in den 70er Jahren. (Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Wiesenthal 1990.)

15 In Kenntnis der Risiken kruder Wissensrationalisierung wird Organisationen empfohlen, Pluralität, zumindest aber Dualismus in ihren Orientierungen und Prämissensystemen zuzulassen (Hedberg 1981) und darauf zu achten, daß der cognitive frame weder einseitig Stabilität noch Wandel sanktioniert (Dunbar et al. 1982).

16Zur tendenziellen oder prinzipiellen Pfadabhängigkeit des Organisationslernens vgl. Dosi (1988), Dodgson (1993), Honkapohja (1993) und Zhou (1993).

die Verlockung investitionsfreien Gewinns resp. den "langen Arm der Vergangenheit". Lediglich als analytische Konstruktion ist ein "reflexiver" Lernprozeß vorstellbar, der zur "rationalen" Wahl unter Orientierungsalternativen befähigt. Die "Welt der Organisationen" bietet dafür kein Beispiel. Die Dürftigkeit der Belege für tiefgreifendes Organisationslernens korrespondiert der Zurückhaltung, die die derzeit prominentesten Strömungen der Organisationstheorie trotz großer Publizität des Themas "Organisationslernen" an den Tag legen.¹⁷

(3) "Unkonventionelles" Lernen per Intrusion verspricht mehr Effektivität. Das belegen auch zahlreiche Fälle des gleichermaßen exogen wie endogen bedingten Wandels sozialistischer Parteien und Gewerkschaften zu "erneuerten" Kollektivakteuren in einer kompetitiven Organisationsumwelt. Vor allem "Dissidenz" und "Intersektion" waren im Spiel, als die extrem selbstreferentiellen und mit restrikten core beliefs ausgerüsteten Staatsparteien sich unter Wahrung von Teilen ihres Ressourcenbestandes ein deutlich verändertes Profil zulegten. Die unkonventionelles Lernen ermöglichenden Transferprozesse erweisen sich selbst zur Perzeption und Inkorporierung "wesensfremder" Umwelt- und Selbstdeutungen geeignet. Allerdings scheinen die Mechanismen des unkonventionellen Lernens für Organisationsanalysen nur von geringem Erklärungswert. Sie rekurrieren auf Faktoren und Vorgänge ohne systematischem Bezug zu genuinen Organisationsphänomenen: Nichtmitglieder, Illoyalität, Anomie und diffuse Grenzen zur Umwelt. Diese Faktoren entziehen sich einer Kontrolle durch die Organisation und kommen deshalb nicht als Elemente intentionaler Lernstrategien in Frage.

(4) Wo Organisationen tatsächlich komplexe Lernfähigkeiten demonstrieren, verdienen die unter dem Stichwort "multiple Identität" beschriebenen Phänomene stärkere Beachtung. Die einschlägige Kompetenz ist eher reaktiver als pro-aktiver Natur, jedoch nicht voraussetzungslos. In der Tradition abendländischer Rationalitätspostulate mutet Toleranz für Ambiguitäten und Inkonsistenzen zwar pathologisch an. Tatsächlich beruht der Verzicht auf simplifizierende Korrekturen an realitätstüchtigem, aber tendenziell widersprüchlichem "Regionalwissen" auf hoher, sozusagen "postkonventioneller" Ambiguitätstoleranz. Existieren zwingende Gründe, die Vorstellung von "sicheren" Handlungswelten aufzugeben, so sind hierarchische Akteurstruktur und interpretative Eindeutigkeit auch nicht mehr jederzeit und allerorten Garanten von Umweltsensibilität und Handlungsvermögen. Eine komplexe Theorie kollektiver Akteure, die sich weit genug von personalen Analogien entfernt hat, sollte keine Schwierigkeiten haben, plurale Identitäten als Voraussetzung von Akteurkompetenz zu identifizieren.

¹⁷Die institutionalistische Theorie (Meyer/Scott 1983; DiMaggio/Powell 1983) und die Populationsökologie (Hannan/Freeman 1989) unterstellen Organisationen lediglich die Fähigkeit zur defensiven Adaption. Allein die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie (Simon 1991; Berger/Bernhard-Mehlich 1992) räumt die Möglichkeit genuiner, aber riskanter und fehlerbehafteter Lernprozesse ein.

Literatur

- Akerlof, G.A., 1970: The Market for 'Lemons': Qualitative Uncertainty and the Market Mechanism. *Quarterly Journal of Economics* 84: 488-500.
- Albert, S./ Whetten, D.A., 1985: Organizational Identity. *Research in Organizational Behavior* 7: 263-295.
- Argyris, C., 1976: Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly* 21: 363-375.
- Argyris, C., 1988: Review Essay: First- and Second-Order Errors in Managing Strategic Change: The Role of Organizational Defensive Routines. S. 342-351 in: A.M. Pettigrew (Hrsg.): *The Management of Strategic Change*. Oxford: Blackwell
- Argyris, C./ Schön, D.A., 1978: *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Berger, U., 1993: Organisationskultur und der Mythos der kulturellen Integration. S. 11-38 in: W. Müller-Jentsch (Hrsg.): *Profitable Ethik - effiziente Kultur*. Mehring: Hampp.
- Berger, U./ Bernhard-Mehlich, I., 1992: Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. S. 127-159 in: A. Kieser (Hrsg.): *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bozeman, B., 1987: *All Organizations Are Public. Bridging Public and Private Organizational Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J.S./ Duguid, P., 1991: Organizational Learning and Communities-of-practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science* 2: 40-57.
- Burt, R.S., 1987: Social Contagion and Innovation: Cohesion versus Structural Equivalence. *American Journal of Sociology* 92: 1287-1335.
- Bush, P.D., 1989: The Concept of 'Progressive' Institutional Change and Its Implications for Economic Policy Formation. *Journal of Economic Issues* 23: 455-464.
- Carley, K., 1992: Organizational Learning and Personnel Turnover. *Organization Science* 3: 20-46.
- Cohen, W.M./ Levinthal, D.A., 1990: Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly* 35: 128-152.
- Cyert, R.M./ March, J.G., 1963: *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Daft, R.L./ Weick, K.E., 1984: Toward a Model of Organization as Interpretation Systems. *Academy of Management Review* 9: 284-295.
- DiMaggio, P.J./ Powell, W.W., 1983: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* 48: 147-160.

- Dodgson, M., 1993: Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies* 14: 375-394.
- Dosi, G., 1988: Sources, Procedures, and Microeconomic Effects of Innovation. *Journal of Economic Literature* 26: 1120-1171.
- Dunbar, R.L.M./ Dutton, J.M./ Torbert, W.R., 1982: Crossing Mother. Ideological Constraints on Organizational Improvements. *Journal of Management Studies* 19: 91-108.
- Duncan, R./ Weiss, A., 1979: Organizational Learning: Implications for Organizational Design. *Research in Organizational Behavior* 1: 75-123.
- Elster, J. (Hrsg.), 1986: *The Multiple Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J., 1987: *Subversion der Rationalität*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Ettl, W./ Wiesenthal, H., 1994: Tarifautonomie in de-industrialisiertem Gelände: Analyse eines Institutionentransfers im Prozeß der deutschen Einheit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 425-452.
- Feldman, J., 1986: On the Difficulty of Learning from Experience. S. 263-292 in: H.P. Sims, Jr./D.A. Gioia and Associates (Hrsg.): *The Thinking Organization*. San Francisco, London: Jossey-Bass.
- Finne, H., 1991: Organizational Adaptation to Changing Contingencies. *Futures* 23: 1061-1074.
- Fiol, C.M./ Lyles, M.A., 1985: Organizational Learning. *Academy of Management Review* 10: 803-813.
- Geser, H., 1990: Organisationen als soziale Akteure. *Zeitschrift für Soziologie* 19: 401-417.
- Graham, J.W., 1986: Principled Organizational Dissent: A Theoretical Essay. *Research in Organizational Behavior* 8: 1-52.
- Haas, P.M., 1990: Obtaining International Environmental Protection through Epistemic Consensus. *Millennium* 19: 347-364.
- Haas, P.M., 1992: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization* 46: 1-35.
- Hannan, M.T./ Freeman, J., 1989: *Organizational Ecology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hedberg, B., 1981: How Organizations Learn and Unlearn. S. 3-27 in: P.C. Nystrom/ W.H. Starbuck (Hrsg.): *Handbook of Organizational Design*, Vol. 1. New York: Oxford University Press.
- Heiner, R.A., 1985: Origin of Predictable Behavior: Further Modeling and Applications. *American Economic Review* 75: 391-396.

- Herriott, S.R./ Levinthal, D./ March, J.G., 1985: Learning from Experience in Organizations. *American Economic Review* 75: 298-302.
- Hirshleifer, J./ Riley, J.G., 1979: The Analytics of Uncertainty and Information. An Expository Survey. *Journal of Economic Literature* 17: 1375-1421.
- Honkapohja, S., 1993: Adaptive Learning and Bounded Rationality: An Introduction to Basic Concepts. *European Economic Review* 37: 587-594.
- Huber, G.P., 1991: Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literature. *Organization Science* 2: 88-115.
- Imershein, A.W., 1977: Organizational Change as a Paradigm Shift. *Sociological Quarterly* 18: 33-43.
- Jacoby, H., 1969: *Die Bürokratisierung der Welt*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Jönsson, S.A./ Lundin, R.A., 1977: Myths and Wishful Thinking as Management Tools. S. 157-170 in: P.C. Nystrom/ W.H. Starbuck (Hrsg.): *Prescriptive Models of Organizations*. Amsterdam: North-Holland.
- Jos, P.H., 1988: Moral Autonomy and the Modern Organization. *Polity* 21: 321-343.
- Jos, P.H./ Tompkins, M.E./ Hays, S.W., 1989: In Praise of Difficult People: A Portrait of the Committed Whistleblower. *Public Administration Review* 49: 552-561.
- Kurke, L.B., 1988: Does Adaptation Preclude Adaptability? Strategy and Performance. S. 199-222 in: L.G. Zucker (Hrsg.): *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Lant, T.K./ Mezias, S.J., 1992: An Organizational Learning Model of Convergence and Reorientation. *Organization Science* 3: 47-71.
- Levitt, B./ March, J.G., 1988: Organizational Learning. *Annual Review of Sociology* 14: 319-340.
- Löwstedt, J., 1993: Organizing Frameworks in Emerging Organizations: A Cognitive Approach to the Analysis of Change. *Human Relations* 46: 501-526.
- Luhmann, N., 1981: Interpenetration - Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme. S. 151-169 in: ders., *Soziologische Aufklärung* 3. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N., 1986: *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N., 1988: Organisation. S. 165-185 in: W. Küpper/G. Ortman (Hrsg.): *Mikropolitik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N., 1993: Die Paradoxie des Entscheidens. *Verwaltungsarchiv* 84: 287-310.
- Luhmann, N., 1994: Die Gesellschaft und ihre Organisationen. S. 189-201 in: H.-U. Derlien/U.

- Gerhardt/F.W. Scharpf (Hrsg.): Systemrationalität und Partialinteressen. Baden-Baden: Nomos.
- March, J.G., 1981: Footnotes to Organizational Change. *Administration Science Quarterly* 26: 563-577.
- March, J.G., 1991: Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science* 2: 71-87.
- March, J.G./ Olsen, J.P., 1976: *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- March, J.G./ Olsen, J.P., 1988: The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity. S. 335-358 in: J.G. March (Hrsg.): *Decisions and Organizations*. Oxford: Blackwell.
- March, J.G./ Olsen, J.P., 1989: *Rediscovering Institutions*. New York: Free Press.
- March, J.G./ Sproull, L.S./ Tamuz, M., 1991: Learning from Samples of One or Fewer. *Organization Science* 2: 1-13.
- Mayntz, R., 1986: Corporate Actors in Public Policy: Changing Perspectives in Political Analysis. *Norsk Statsvitenkapelig Tidsskrift* Nr. 3: 7-25.
- Meyer, J.W./ Rowan, B., 1977: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83: 340-363.
- Meyer, J.W./ Scott, W.R., 1983: *Organizational Environments*. Beverly Hills: Sage.
- Miceli, M.P./ Near, J.P., 1991: Whistle-Blowing as an Organizational Process. *Research in the Sociology of Organizations* 9: 139-200.
- Michael, D.N., 1993: Governing by Learning: Boundaries, Myths and Metaphors. *Futures* 25: 81-89.
- Nelson, R.R./ Winter, S.G., 1982: *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nystrom, P. C./ Starbuck, W.H., 1984: To Avoid Organizational Crisis, Unlearn. *Organizational Dynamics* 12: 53-65.
- Oliver, C., 1992: The Antecedents of Deinstitutionalization. *Organization Studies* 13: 563-588.
- Perrow, C., 1989: Eine Gesellschaft von Organisationen. *Journal für Sozialforschung* 29: 3-20.
- Rose, R., 1991: What is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy* 11: 3-30.
- Sabatier, P.A., 1988: An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-oriented Learning Therein. *Policy Sciences* 21: 129-168.
- Scharpf, F.W., 1990: Games Actors May Play. The Problem of Predictability. *Rationality and*

- Society 2: 471-494.
- Schelling, T.C., 1960: *The Strategy of Conflict*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schimank, U., 1988: Gesellschaftliche Teilsysteme als Akteurfiktionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40: 619-639.
- Schimank, U., 1992: Erwartungssicherheit und Zielverfolgung. Sozialität zwischen Prisoner's Dilemma und Battle of the Sexes. *Soziale Welt* 43: 182-200.
- Shrivastava, P., 1983: A Typology of Organizational Learning Systems. *Journal of Management Studies* 20: 8-28.
- Simon, H.A., 1976: *Administrative Behavior*. New York: Free Press.
- Simon, H.A., 1991: Bounded Rationality and Organizational Learning. *Organization Science* 2: 125-134.
- Staw, B.M., 1976: Knee-deep in the Big Muddy. A Study of Escalating Commitment to a Chosen Course of Action. *Organizational Behavior and Human Performance* 16: 27-44.
- Staw, B., 1981: The Escalation of Commitment to a Course of Action. *Academy of Management Review* 6: 577-587.
- Thompson, V.A., 1969: *Bureaucracy and Innovation*. University, Al.: University of Alabama Press.
- Ventriss, C./ Luke, J., 1988: Organizational Learning and Public Policy: Towards a Substantive Perspective. *American Review of Public Administration* 18: 337-357.
- Virany, B./ Tushman, M.L./ Romanelli, E., 1992: Executive Succession and Organization Outcomes in Turbulent Environments: An Organizational Learning Approach. *Organization Science* 3: 72-91.
- Weber, H., 1992: Persistenz und Wandel in Organisationen. S. 923-935 in: Meyer, Hansgünther (Hrsg.): *Soziologen-Tag Leipzig 1991*. Berlin: Akademie Verlag.
- Weick, K.E., 1979: Cognitive Processes in Organizations. *Research in Organizational Behavior* 1: 41-74.
- Weick, K.E., 1991: The Nontraditional Quality of Organizational Learning. *Organization Science* 2: 116-124.
- Weick, K.E./ Bougon, M.G., 1986: Organizations as Cognitive Maps. Charting Ways to Success and Failure. S. 103-135 in: H.P. Sims Jr./D.A. Gioia and Associates (Hrsg.): *The Thinking Organization*. San Francisco, London: Jossey-Bass.
- Westenholz, A., 1993: Paradoxical Thinking and the Change in the Frames of Reference. *Organization Studies* 14: 37-58.

- Wiesenthal, H., 1990: Unsicherheit und Multiple-Self-Identität. MPIFG Discussion Paper 90/2. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Wiesenthal, H., 1993: Akteurkompetenz im Organisationsdilemma. Grundprobleme strategisch ambitionierter Mitgliederverbände und zwei Techniken ihrer Überwindung. Berliner Journal für Soziologie 3: 3-18.
- Williams, T., 1994: The End of Strategy. Futures 26: 365-377.
- Yanow, D., 1992: Silences in Public Policy Discourse: Organizational and Policy Myths. Journal of Public Administration Research and Theory 2: 399-423.
- Zald, M.N./ Berger, M.A., 1978: Social Movements in Organizations: Coup d'Etat, Insurgency, and Mass Movements. American Journal of Sociology 83: 823-861.
- Zald, M.N./ McCarthy, J.D. (Hrsg.), 1987: Social Movements in an Organizational Society: Collected Essays. New Brunswick, N.J.: Transaction Books.
- Zhou, X. 1993: The Dynamics of Organizational Rules. American Journal of Sociology 98: 1134-1166.