

Lernkonventionen und Leitbilder: zum Organisationslernen in Krisen

Dierkes, Meinolf; Marz, Lutz

Veröffentlichungsversion / Published Version
Arbeitspapier / working paper

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dierkes, M., & Marz, L. (1998). *Lernkonventionen und Leitbilder: zum Organisationslernen in Krisen*. (Schriftenreihe / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Technik - Arbeit - Umwelt, Abteilung Organisation und Technikgenese, 98-101). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-125554>

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.

Schriftenreihe der Abteilung „Organisation und Technikgenese“
des Forschungsschwerpunktes Technik-Arbeit-Umwelt
am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

FS II 98-101

**LERNKONVENTIONEN UND LEITBILDER
Zum Organisationslernen in Krisen**

Meinolf Dierkes/Lutz Marz

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH (WZB)
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin Telefon
(030) 25491-0, Fax (030) 25491-684

Zitierhinweis

Das vorliegende Dokument ist die pdf-Version zu einem Discussion Paper des WZB. Obwohl es inhaltlich identisch zur Druckversion ist, können unter Umständen Verschiebungen/Abweichungen im Bereich des Layouts auftreten (z.B. bei Zeilenumbrüchen, Schriftformaten und –größen u.ä.).

Diese Effekte sind softwarebedingt und entstehen bei der Erzeugung der pdf-Datei.

Sie sollten daher, um allen Missverständnissen vorzubeugen, aus diesem Dokument in der folgenden Weise zitieren:

Dierkes, Meinolf; Marz, Lutz: Lernkonventionen und Leitbilder. Zum Organisationslernen in Krisen. Discussion Paper FS-II 98-101. Berlin : Wissenschaftszentrum, Berlin, 1998.

URL: <http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/1998/ii98-101.pdf>

Zusammenfassung

Vieles deutet darauf hin, daß sich die Gesellschaften der Moderne in einer umfassenden und tiefgreifenden Krise befinden, und zwar einer Krise, von der nicht mehr nur einzelne, sondern zunehmend alle Organisationen der Gesellschaft betroffen sind, und in der deren Existenzberechtigung nachhaltig und von Grund auf in Frage gestellt wird. In dieser Situation ist Lernen für Organisationen in doppelter Hinsicht ein zentrales Problem. Zum einen gewinnt das Organisationslernen eine existenzielle Bedeutung, weil der Fortbestand einer Organisation entscheidend davon abhängt, ob und inwieweit in ihr Lernbereitschaft und Lernfähigkeit ausgeprägt sind. Zum anderen erweist sich Organisationslernen speziell in Krisenzeiten als äußerst schwierig und fallweise auch als unmöglich. Die vorliegende Studie ist darauf fokussiert, diese Problemlage aus zwei sich ergänzenden theoretisch-konzeptionellen Perspektiven zu analysieren, nämlich der Konventions- und der Leitbild-Perspektive. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei drei Fragen: erstens, was sind Lernkonventionen; zweitens, wie bilden sie sich heraus; und drittens, welche Rolle spielen Leitbilder bei ihrer Formierung. Diese Fokussierung ermöglicht es, Lernprozesse und -Strukturen in den Blick zu bekommen, die sowohl in der Theorie als auch in der Praxis des Organisationslernens bislang kaum oder gar nicht beachtet wurden, die jedoch gerade im Hinblick auf eine erfolgreiche Krisenbewältigung zunehmend bedeutsamer werden dürften.

Abstract

The crisis of modernity which is being experienced by a significant number of contemporary societies has a severe impact not only on individuals, but also on nearly all organizations. Their function and the way they operate is being profoundly challenged. The longterm existence and wellbeing of many organizations, therefore, increasingly depends on their preparedness and ability to learn. Organizational learning has become a crucial issue. However, in times of deep crises, it is a very difficult, often an impossible task. This paper discusses the problems of organizational learning in crisis situations using two conceptual angles: the theory of conventions and the concept of 'Leitbilder' (guiding visions). It focusses on three central questions: the definition of conventions, their genesis, and the role of 'Leitbilder' in the formation of conventions. This approach serves as the basis for a new orientation in the study of organizational learning processes and those factors enabling or hindering it. The paper attempts to demonstrate that such a conceptual perspective is of specific relevance in an organization's struggle with the current crisis of modernity.

Inhalt

1. Das Problem: Organisationslernen in Krisen.....	7
2. Der Fokus: Konventions- und Leitbild-Perspektive	9
2.1. Die Konventions-Perpektive.....	9
2.2. Die Leitbild-Perspektive	15
2.3. Das analytische Potential der Konventions- und Leitbild-Perspektive	21
3. Das Organisationslernen: Lernkonvention und Leitbild.....	24
3.1. Der Kern der Konvention: Die Kohärenz der Lerntypen und Lernebenen	25
3.2. Die Ausformung der Konvention: Kohärenzbildung und Leitbilder.....	34
3.2.1 <i>Die Kohärenzbildung: Felder und Resultate der Annäherungsarbeit.....</i>	<i>34</i>
3.2.2. <i>Die Leitbilder: Hilfen und Katalysatoren der Annäherungsarbeit</i>	<i>42</i>
4. Ein Ausblick: Naturalisierung und Denaturalisierung der Konvention.....	51
5. Literatur	54

1. Das Problem: Organisationslernen in Krisen

Vieles deutet darauf hin, daß sich die Gesellschaften der Moderne in einer tiefgreifenden Krise befinden. In den Sozialwissenschaften wird diese Krise aus sehr verschiedenen Perspektiven beschrieben, so etwa als „große Krise“¹, als „Formkrise“², als „Paradigmenkrise“³, als „Krise der Arbeitsgesellschaft“⁴, als „Krise der organisierten Moderne“⁵ oder als „Krise des Sozialstaates“⁶. In diesen unterschiedlich fokussierten Krisenanalysen wird immer wieder zweierlei deutlich. Zum einen, daß es sich um eine langandauernde Fundamentalkrise handelt, deren weiterer Verlauf und Ausgang gegenwärtig noch nicht absehbar sind. Zum anderen, daß diese Krise nicht nur einzelne, sondern alle Organisationen der Gesellschaft betrifft, angefangen von den Unternehmen und Gewerkschaften über den Staat und die Parteien bis hin zu den Universitäten und Verbänden.

Trifft dies zu, dann müssen sich die Organisationen auf eine längerfristige Krisenperiode einstellen, und zwar eine Periode, in der ihre Existenzberechtigung nachhaltig und von Grund auf in Frage gestellt wird. In dieser Krisenperiode ist Lernen für Organisationen in dreifacher Hinsicht ein zentrales Problem. Erstens gewinnt das Organisationslernen eine existenzielle Bedeutung, weil der Fortbestand einer Organisation entscheidend davon abhängt, ob und inwieweit in ihr Lernbereitschaft und Lernfähigkeit ausgeprägt sind.⁸ Zweitens erweist sich Organisationslernen speziell in Krisenzeiten als äußerst schwierig und fallweise auch als unmöglich.⁹ Drittens schließlich wird dem Organisationslernen gerade in Krisenphasen gemeinhin wenig oder gar keine Aufmerksamkeit geschenkt, weil das Handeln der Organisationsmitglieder von „muddling through“-Taktiken bestimmt wird.¹⁰

Aus dieser dreifachen Problemlage ergibt sich eine auf den ersten Blick paradox erscheinende Situation. Wenn nämlich Organisationslernen einerseits eine

1 Lutz 1984, 50ff.; Boyer 1986

2 Altvater 1991, 56ff.

3 Dierkes 1997a, 47f.

4 Offe 1984, 7

5 Wagner 1995, 185ff.

6 Dierkes/Zimmermann 1996a

7 Bernoux 1996, 15; Baecker 1997

8 Berthoin-Antal/Merkens 1992, 201ff.; Dierkes 1996a, 17ff.

9 Dierkes 1992, 29; Schein 1993, 85; Dierkes 1994a

10 Dierkes 1997b; Canzler/Marz 1997, 367ff.

so gewichtige Rolle spielt und wenn es andererseits nicht als eine Art natürlich gegebener Grundinstinkt unterstellt werden kann, der bei existenziellen Gefährdungen automatisch aktiviert wird, dann läge die Annahme nahe, daß Organisationen Lernen als eine grundlegende Voraussetzung erfolgreicher Krisenbewältigung behandeln und ins Zentrum ihrer dementsprechenden Strategien rückten.

Daß dem in der Regel nicht so ist, läßt sich nur sehr bedingt damit erklären, daß die Organisationsmitglieder im allgemeinen und die Entscheidungsträger im besonderen nicht um die Bedeutung des Lernens wüßten und diesbezügliche Aufklärung nötig hätten. Im Gegenteil, daß und warum Menschen und ihre Organisationen in Krisenperioden, noch dazu in langanhaltenden und tiefgreifenden, lernen müssen, dürfte weithin unstrittig sein und vielfach geradezu als Binsenweisheit gelten. Mehr noch, die Bedeutung des Lernens wird nicht nur allgemein anerkannt, sondern Lernbereitschaft und Lernfähigkeit werden sowohl innerhalb als auch zwischen den Organisationen vehement wechselseitig eingeklagt. Der Vorwurf, nicht lernwillig oder lernfähig zu sein, kommt einem sozialen Platzverweis gleich. Wenn das Organisationslernen trotz dieser Einsicht und Rhetorik im Alltagsgeschäft und in der Strategiebildung nur eine untergeordnete oder überhaupt keine Rolle spielt, dann liegt eine wesentliche, wenngleich nicht die alleinige Ursache dafür darin, daß durch die angelaufene Fundamentalkrise in den Organisationen Lernblockaden erzeugt werden, die mit richtigen Einsichten und gutem Willen vieler einzelner allein nicht zu überwinden sind.

Um diese Lernblockaden in den Blick zu bekommen und mögliche Wege zu suchen, wie sie durchbrochen beziehungsweise umgangen werden können, ist es hilfreich, Organisationslernen aus zwei sich ergänzenden theoretisch-konzeptionellen Perspektiven zu analysieren, nämlich der Konventions- und der Leitbild-Perspektive.

2. Der Fokus: Konventions- und Leitbild-Perspektive

2.1. Die Konventions-Perspektive

Der Ausgangspunkt dieser Perspektive besteht zunächst darin, Organisationen als Institutionen zu betrachten. Dies ist natürlich nicht neu, doch die Perspektive, von der hier die Rede ist, und die vor allem im Rahmen und im Umfeld der sogenannten „neuen Sozialwissenschaften“¹¹ in Frankreich entwickelt wurde, unterscheidet sich von anderen Institutions-Perspektiven¹² dadurch, daß Organisationen nicht auch, sondern vor allem als Institutionen betrachtet werden und daß dabei das Problem der Konventionen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Neben und außerhalb dieser „neuen Sozialwissenschaften“ finden sich wesentliche Elemente dieser konventionszentrierten Perspektive auch in einer ganzen Reihe anderer Arbeiten¹⁴, darunter auch in solchen, die sich explizit mit dem Lernen in Krisenperioden beschäftigen, die jedoch in den Debatten über das Organisationslernen bislang nicht zur Kenntnis genommen wurden .

Wenn hier von Konventionen oder Vereinbarungen die Rede ist, handelt es sich dabei nicht um irgendwelche juristischen oder sonstigen vertraglichen Regelungen, die schriftlich fixiert und von den Vertragsparteien durch Gegenzeichnung abgesegnet und in Kraft gesetzt werden. In den neuen Sozialwissenschaften wird der Begriff der Vereinbarung in einem deutlich anderen Sinne benutzt, der sich nicht auf derartige formale Vertragsabschlüsse herunterbuchstabieren läßt.¹⁶

11 Espaces Temps 1992, 5; Dodier 1993, 427ff.; Wagner 1993

12 Coase 1937; Williamson 1985

13 Bernoux 1996, 12ff., 22

14 So etwa in G. Kirsch 1991, Joas 1992a, Joas 1992b oder G. Kirsch 1996

15 Hier ist insbesondere die Arbeit „Regelvertrauen, Prosperität und Krisen. Die Ungleichmäßigkeit wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung als Ergebnis individuellen Handelns und sozialen Lernens“ von Hansjörg Siegenthaler (Siegenthaler 1993) zu nennen, in der sich viele theoretische und empirische Anregungen finden, um das Organisationslernen in Krisenperioden zu untersuchen.

16 Philippe Bernoux beschreibt diese Differenz zwischen Konvention beziehungsweise Vereinbarung einerseits und Vertrag andererseits so: „Der Begriff 'Konvention' kommt von '*conveniere*', was soviel wie übereinstimmen, zusammenkommen heißt. Der Begriff Vertrag' (*contract*) von '*contrahere*', bedeutet einengen, begrenzen, an ihren Platz weisen,“ (Bernoux 1996, 22).

Vereinbarungen stellen in der konventionszentrierten Institutions-Perspektive vielmehr eine Form des Handelns dar, „die es ermöglicht, widersprüchliche Interessen, die gegensätzlichen Logiken folgen, miteinander zu koordinieren“¹⁷. Konventionen sind nach Salais ein Arrangement „von gegenseitigen Erwartungen an die Kompetenzen und an das Verhalten, derart, daß sie wie von selbst und für sich selbst funktionieren“, wobei die erwarteten Verhaltensweisen „nicht im Vorhinein bestimmt, aufgeschrieben und organisiert werden (müssen), damit sie eintreten“¹⁸. Um wie von selbst und für sich selbst zu funktionieren, ist es auch nicht notwendig, daß Konventionen »wahr« oder »richtig« sind. Entscheidend ist vor allem, daß die Konventionsteilnehmer über die Vereinbarung „einer Meinung sind“¹⁹ und dementsprechend handeln.

Ein Beispiel, das diesen Charakter der Konventionen anschaulich deutlich macht, ist eine Vereinbarung, die im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert in England zwischen nahezu allen Unternehmen sowie jenen Organisationen existierte, die sich in irgendeiner Weise mit Wirtschafts- und speziell Konjunktur-Problemen beschäftigten. Diese Vereinbarung bestand darin, die Diskontrate als den zentralen volkswirtschaftlichen und konjunkturellen Indikator zu betrachten und zu behandeln.²⁰ Diese Konvention wurde nicht aufgeschrieben, organisiert, dekretiert oder kontrolliert, doch sie existierte und besaß eine hohe Handlungsrelevanz.

„Bewegungen der Diskontrate wurden vor dem ersten Weltkrieg scharf beobachtet, die Tageszeitungen referierten über sie und interpretierten sie, die Geschäftsleute nahmen, was sie lasen, mit eminentem Interesse zur Kenntnis“, weil alle der Meinung waren, „aus solcher Bewegung weitreichende Schlüsse bezüglich des weiteren Verlaufes gesamtwirtschaftlicher Aktivitäten zu ziehen“²¹. Die Konventionsteilnehmer hatten „eine Modellvorstellung vom konjunkturellen Wirkungszusammenhang im Kopf gehabt, die sie dazu anleitete, die Diskontrate für besonders beachtenswert zu halten“²². Auf dieser Grundlage entwickelten sie ganz konkrete Erwartungen im Hinblick auf die Kompetenzen und Reaktionsweisen der anderen Konventionsteilnehmer. Entsprechend diesen Erwartungen reagierten sie auf die Bewegungen der Diskontrate „und weil sie reagierten, verliehen sie der

17 Salais 1989, 213; siehe auch Favereau 1989

18 Salais 1989, 213

19 ebd.

20 Hawtrey 1970a; Hawtrey 1970b; Siegenthaler 1993, 21, 212

21 Siegenthaler 1993, 21

22 ebd.

Diskontrate genau jene Bedeutung, die sie ihr eben unterstellten. Die Welt der Konjunktur hat sich dem Bild gefügt, das man sich von ihr gemacht hat, und das Bild hat in einer Welt Bestätigung gefunden, der sich das Bild aufgeprägt hat.“²³ Die Diskontrate funktionierte wie von selbst und für sich selbst. Es schien so, als käme ihr ihre zentrale handlungs- und entscheidungsleitende Bedeutung nicht durch das Konventionsverhalten der Menschen, sondern von Natur aus zu.

Nach dem ersten Weltkrieg verlor die Diskontrate erheblich an Bedeutung und büßte ihre dominierende Stellung ein.²⁴ Und zwar nicht deshalb, weil sie sich als »unwahr« oder »falsch« erwies, sondern weil sich neue, mächtigere Konventionen herausbildeten, die andere Kennziffern als zentrale Gradmesser für den Zustand einer Volkswirtschaft erscheinen ließen, wie beispielsweise die Arbeitslosigkeit, die erstmals 1896 im französischen Office de travail definiert wurde, und die dann nach der Weltwirtschaftskrise von 1929 und im Rahmen keynesianischer Wirtschaftspolitik zu einem strategischen Indikator avancierte.²⁵

An solchen Beispielen wie der Diskontrate oder der Arbeitslosenquote wird ein weiteres Charakteristikum von Konventionen sehr anschaulich deutlich. In dem Maße nämlich, wie derartige Vereinbarungen an Stabilität, Verbreitung und Verbindlichkeit gewinnen, erscheinen sie schrittweise den Konventionsteilnehmern immer selbstverständlicher und normaler, bis sie schließlich als naturgegeben angesehen werden und in den Köpfen der Vereinbarungsträger als gesicherte Hintergrundgewißheiten auskristallisieren. Die alltagsweltliche Erfolgsgeschichte der Konventionen löscht ihren ursprünglichen Entstehungs- und permanenten Reproduktionsprozeß schrittweise aus. Zug um Zug verwandeln sich die Vereinbarungen von konkret-historischen Resultaten in allgemein-ewige Voraussetzungen menschlichen Handelns. Und zwar in Voraussetzungen, die für die Beteiligten so »klar«, »vernünftig« und »logisch« sind, daß sie keiner weiteren Begründung bedürfen und nicht mehr hinterfragt werden. Konventionen sind nicht das verborgene Wesen sozialer Erscheinungen, das sich dem Blick der Handelnden entzieht, sondern sie liegen auf der Hand und werden durch die ihnen zugeschriebene Selbstverständlichkeit unsichtbar.²⁶

23 ebd.

24 ebd., 212

25 Salais/Baverez/Reynaud 1986; Zimmermann 1996a; Zimmermann 1996b; Dierkes 1996a, 20

26 Ein Beispiel dafür, wie Konventionen sich durch Verselbstverständlichung dem Blick der daran Beteiligten entziehen, ist der Personalausweis, mit dem die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Nationalstaat sichtbar gemacht und das Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Institution

Die konventionszentrierte Institutions-Perspektive ist darauf fokussiert, diese Verselbstverständlichung zu problematisieren und zu untersuchen, wie derartige Vereinbarungen durch das Handeln der Menschen entstehen, an Stabilität und Verbindlichkeit gewinnen und schließlich auch wieder zerfallen. Im Lichte dieser Fokussierung stellen Institutionen „relativ dauerhafte Anordnungen von sozialen Konventionen“²⁷ dar. Ausgehend von diesem grundsätzlichen Institutionen-Verständnis werden dann auch die besonderen Arten von Institutionen über die Konventionen analysiert, die ihnen zugrunde liegen und das soziale Fundament bilden, auf dem sie errichtet sind. Dies gilt auch für Organisationen, die ebenfalls „als Institutionen“²⁸ und damit „als Ort der Genese von Vereinbarungen und Konventionen“²⁹ konzeptualisiert werden. Um die Spezifik des Organisationslernens in Krisenperioden in den Blick zu bekommen, ist diese Perspektive in zweifacher Hinsicht hilfreich.

Erstens beugt sie all jenen systemtheoretisch bedingten Sichtverkürzungen vor, in denen Organisationen primär oder gar ausschließlich als Elementareinheiten mehr oder weniger autonomer und gegeneinander verselbständigter sozialer Handlungssphären betrachtet werden. Aus einer solchen Sicht, in der etwa Unternehmen als Gewinn- und Parteien als Macht-Maximierungsmaschinen erscheinen, deren Funktionsmechanismus im harten Kern letztlich rein ökonomischen respektive rein politischen Gesetzmäßigkeiten gehorcht, wird die Eigenlogik des Organisationslernens nur verzerrt und im Grunde gar nicht verständlich, weil sie entweder als bloßes Resultat dieser Gesetzmäßigkeiten oder als systemfremdes und damit marginales Phänomen wahrgenommen wird.

Demgegenüber gestattet die konventionszentrierte Institutions-Perspektive eine doppelte Blicköffnung. Zum einen wird nicht unterstellt, daß alles, was in einer Organisation geschieht, durch eine spezielle Sphärenlogik diktiert wird, sondern durchaus auch anderen Logiken folgen kann, was es einerseits ermöglicht, alle

sowie die Grenzziehung gegenüber anderen Nationen und Staaten gestärkt wird (Noiriel 1994, 155ff.; Mehrrens 1990, 460f.). Wie mächtig die Vereinbarung ist, daß sich Menschen durch eine Kombination von Name, Bild und Nummer eindeutig einem bestimmten sozialen Ordnungsgefüge zuordnen lassen, wird dann erkennbar, wenn sie sich »ausweisen« müssen und es nicht können, sei es auf Reisen, bei Verkehrsdelikten, bei der Wohnungs- und Arbeitssuche oder bei Bankgeschäften und Amtsgängen.

27 Wagner 1995, 63

28 Bernoux 1996, 12

29 ebd., 19

Bestimmungsfaktoren des Organisationslernens in den Blick zu bekommen, ohne bestimmte Faktoren von vornherein als sphärenfern oder sphärenfremd auszublenden, wodurch jedoch andererseits nicht ausgeschlossen wird, daß fallweise in der Tat einzelne Logiken das Organisationslernen dominieren oder vollständig beherrschen können. Zum anderen werden aus einer solchen Perspektive deutlicher die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge des Lernens zwischen Organisationen erkennbar, weil nicht die sie trennende Sphärenzugehörigkeit, sondern der sie verbindende Konventionscharakter im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Dies wird insbesondere dann bedeutsam, wenn sich das Lernen der Organisationen in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander vollzieht und es Leitorganisationen gibt, deren Lernen eine Orientierungs- und Vorbildfunktion zugeschrieben wird.³⁰

Zweitens schärft die konventionszentrierte Institutions-Perspektive den Blick für die Eigenart und Reichweite einer Krise. Wenn nämlich „Institutionenbildung als Prozeß der Konventionalisierung und eine Krise als eine Tendenz zur Dekonventionalisierung“³¹ betrachtet wird, dann sind Institutionen-Krisen im allgemeinen und Krisen der Organisationen oder Unternehmen im besonderen Perioden der Dekonventionalisierung, in denen sich einerseits bislang gültige, bewährte und allgemein anerkannte soziale Konventionen auflösen und in denen andererseits Individuen und Gruppen, die diesen Auflösungsprozeß wahrnehmen, nach neuen trag- und konsensfähigen Vereinbarungen suchen und um deren Einhaltung ringen.³²

30 Ein instruktives Beispiel für derartige Abhängigkeiten liefert ein Modell, das in den 80er Jahren im japanischen Autokonzern Toyota entstand, dann Anfang der 90er Jahre von Wissenschaftlern des amerikanischen MIT als »Revolution« gehandelt wurde (Womack/Jones/Roos 1990) und das dann in der Folgezeit nicht nur bei Unternehmen, sondern auch darüber hinaus bei einer Vielzahl anderer Organisationen en vogue wurde, nämlich die »Leanifizierung« (Canzler/Marz 1997, 368ff.; Marz/Dierkes 1997, 26f., 35). Längst geht es nicht mehr nur um lean production, sondern um die lean society. Abschlanken ist angesagt. Down Sizing heißt die Devise, (Heenan 1991; Cameron/Freeman/Mishra 1991; Cameron 1994; Berthoin-Antal 1996) Je mehr Unternehmen und Organisationen sich an dem orientierten, was Toyota und MIT-Wissenschaftler gelernt hatten, desto gesicherter und verbindlicher erschien dieses Wissen, bis es schließlich nicht mehr darum ging ob, sondern wie »leanifiziert« werden sollte.

31 Wagner 1995, 63

32 Marz/Dierkes 1997, 22ff.

In solchen Übergangsperioden, in denen die alten Konventionen zunehmend durchbrochen werden und neue, verbindliche Vereinbarungen noch nicht in Sicht sind, durchkreuzen und durchdringen sich beständig zwei gegenläufige Tendenzen. Einerseits bemühen sich Konventionsträger auf vielfältige Weise, der Erosion gewohnter und erprobter Vereinbarungen entgegenzuwirken, sie zu erhalten und zu stabilisieren. Diese Anstrengungen, die sich auch als Rekonventionalisierungs-Tendenz bezeichnen ließen, reichen vom abstrichlosen Einklagen bis hin zur flexiblen Reformierung der Vereinbarungen. Andererseits gibt es Versuche, neue Vereinbarungen zu finden, die die in Auflösung befindlichen Konventionen ersetzen und an deren Stelle treten können. Diese Versuche, die sich auch als Neukonventionalisierungs-Tendenz bezeichnen ließen, zielen in sehr unterschiedliche Richtungen, angefangen von dem Bemühen, möglichst breite Konsense zu finden, bis hin zu dem Unterfangen, Eigeninteressen in den Status allgemein verbindlicher Konventionen zu erheben. Die Dekonventionalisierung bestehender Vereinbarungen vollzieht sich mithin in einem widersprüchlichen Prozeß, in dem sich Rekonventionalisierungs- und Neukonventionalisierungs-Tendenzen wechselseitig blockieren und vorantreiben, wodurch Krisen für die Beteiligten hochgradig unübersichtlich werden können.

Durch diese konventionszentrierte Krisen-Perspektive läßt sich auch die Reichweite von Organisations-Krisen verorten. Organisationen befinden sich in einer Fundamentalkrise, wenn die Dekonventionalisierung nicht nur organisationsspezifische oder organisationstypische Vereinbarungen betrifft, sondern wenn soziale Basis- oder Kernkonventionen zerfallen, in die alle gesellschaftstragenden Organisationen über einen längeren Zeitraum eingebunden waren. Eine solche Basiskonvention, die im »Golden Age« im Zentrum keynesianischer Wirtschaftspolitik stand und die sich seit Mitte der 70er Jahre schrittweise aufzulösen begann, war beispielsweise die Vereinbarung, daß die nationalen Regierungen die Verantwortung für die Vollbeschäftigung tragen.³³ Obgleich sich, von Ausnahmen abgesehen³⁴, bis heute weder die Parteien, der Staat oder die Unternehmen noch die Gewerkschaften oder die Arbeitgeberverbände offiziell und endgültig von dieser Konvention verabschiedet haben und es auch nicht an prominenten wirtschaftspolitischen Versuchen fehlte,

33 Wagner 1995, 139, 188, 191

34 Reich 1993

ihrer Auflösung entgegen zu wirken³⁵, wurde zunehmend klarer erkennbar, daß diese Vereinbarung erodierte.³⁶

Da sich die Dekonventionalisierung derartiger Kernvereinbarungen nicht nur im Umfeld einer Organisation vollzieht, sondern mitten durch sie hindurch geht³⁷, und sich überdies sowohl außerhalb als auch innerhalb der Organisation die unterschiedlichsten Rekonventionalisierungs- und Neukonventionalisierungs-Anstrengungen überlagern und durchkreuzen, entsteht für die Organisationsmitglieder eine unübersichtliche und Ungewisse Situation, in der die Unsicherheit im Hinblick auf den künftigen Umfang und Verlauf der Dekonventionalisierung und in bezug auf die weitere Gültigkeit bisheriger Orientierungs-, Kooperations- und Motivationsroutinen wächst. Auf diese Unsicherheit und den Umgang mit ihr ist die Leitbild-Perspektive fokussiert.

2.2. Die Leitbild-Perspektive

Die Leitbild-Perspektive wurde zeitlich parallel zur Konventions-Perspektive, aber weitestgehend unabhängig von ihr, vor allem im Rahmen der Sozialwissenschaftlichen Technikgenese-forschung³⁸ aufgegriffen und fortentwickelt. Die aus dieser Perspektive bislang durchgeführten Untersuchungen betrafen jedoch nicht nur bestimmte Technikfelder, wie Motor-, Schreib- und Telefontechniken³⁹, Bio- und Gentechnologie⁴⁰, »Künstliche Intelligenz«⁴¹ oder Kommunikations- und Informationstechniken⁴², und technikfeldübergreifende Problemstellungen, wie beispielsweise den Zusammenhang zwischen Technikleitbildern und Anwenderinteressen⁴³ oder die Verbindung von Politik und Technikgenese⁴⁴,

35 Hall 1987

36 Giersch/Paque/Schmieding 1992; Wagner 1995, 184ff.; Dierkes/Zimmermann 1996b

37 Marz/Dierkes 1997, 36f.

38 Dierkes 1988; NRC 1988, 145; Dierkes/Marz 1991; Rammert 1991; Dierkes/Hoffmann 1992; Strangmeier et al. 1992; Dierkes 1993; Kubicek/Seeger 1994; Verbund 1995

39 Rogers 1990; Canzler/Knie/Bertold 1993; Buhr/Knie 1993; Canzler/Knie 1994; Canzler 1996

40 Barben/Dierkes/Manz 1993; Barben 1997

41 Marz 1993a; Marz 1993b; Dierkes/Marz 1994a; Dierkes 1994b

42 Grote/Helmers/Hoffmann/Hofmann 1994; Canzler/Helmers/Hoffmann 1995; Dierkes 1995; Breuer 1996; Hellige 1996

43 Dierkes/Marz 1992a; Hofmann 1996; Hofmann 1997

44 Dierkes/Canzler/Marz/Knie 1995

sondern auch Fragestellungen, die über den Rahmen der Technikgeneseforschung hinauswiesen, wie etwa die Rolle von Leitbildern bei technischen Innovationen⁴⁵,

ihre Bedeutung für der Entwicklung von Regionen⁴⁶ und Unternehmen⁴⁷ oder die Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung von Leitbildern⁴⁸. Verallgemeinert zusammengefaßt basiert der Leitbild-Ansatz⁴⁹ auf folgender Überlegung:

Wenn sich Menschen in Situationen großer Offenheit und Unsicherheit befinden, entwickeln sie zu deren Bewältigung die verschiedensten Formen der Zukunftsantizipation und -projektion, angefangen von Trendanalysen und Prognosen über Strategien, Programme und Pläne bis hin zu kühnen Visionen und Utopien. In diesen Zukunftsprojektionen sind Rationales und Nichtrationales zumeist unterschiedlich ausbalanciert; die einen sind mehr machbarkeits-, die anderen mehr wunschzentriert, die einen sind mehr realitäts-, die anderen mehr phantasiehaltig, die einen bauen mehr auf den kalkulierenden Verstand, die anderen mehr auf Sehnsüchte und Ängste, die einen organisieren tendenziell einen Diskurs über Notwendigkeiten, Entscheidungslogiken und Sachzwänge, die anderen einen über Möglichkeiten, Freiräume und Alternativen.

Leitbilder stellen nun eine besondere Form der Zukunftsantizipation dar, weil sie derartige Dominanzen der einen oder anderen Projektionsrichtung weitgehend aufheben. In ihnen bündeln sich die Intuitionen und das (Erfahrungs-)Wissen der Menschen darüber, was sie einerseits als machbar und andererseits als wünschbar

ansehen⁵⁰, und zwar so, daß das, was ihnen machbar erscheint, und das, was sie für wünschbar halten, untrennbar ineinander verschmilzt und in anschaulicher Gestalt auskristallisiert. Durch diese Synthese, diese spezifische Ausbalancierung und Veranschaulichung, in der das Wünschbare machbar und das Machbare wünschbar erscheint, sind Leitbilder für die Bewältigung von Situationen großer Offenheit und Unsicherheit in dreifacher Hinsicht hilfreich, weil sie erstens die Orientierung, zweitens die Motivierung und drittens die Koordinierung von Menschen, die sich in solchen Situationen befinden, ermöglichen und unterstützen können.⁵¹

45 Hoffmann/Marz 1992

46 Krupp 1995; Kahlenborn et al. 1995; Kahlenborn/Dierkes 1996

47 Dierkes/Marz 1992b; Dierkes/Marz 1994b

48 Dierkes/Marz 1992b; Marz/Dierkes 1994

49 Dierkes/Hoffmann/Marz 1992; Dierkes/Hoffmann/Marz 1996

50 Dierkes 1988, 54; Dierkes 1990, 14ff.

51 Dierkes/Hoffmann/Marz 1992, 41ff.; Dierkes/Marz 1992b, 229ff.

Leitbilder ermöglichen und unterstützen eine Orientierung, weil sie in Situationen der Offenheit und Unsicherheit, in denen vertraute Maßstäbe des Handelns ihre Gültigkeit verlieren und Menschen ihre individuellen und kollektiven Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen neu ausbalancieren und aufeinander abstimmen können und müssen, als ein Orientierungsangebot fungieren, auf das sich Menschen in ihren Selbstverständigungs- und Kommunikationsprozessen zustimmend oder ablehnend beziehen können.⁵² Dieses in Leitbildern unterbreitete Orientierungsangebot öffnet bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Entscheidungshorizonte - und schließt andere aus.

So orientiert zum Beispiel die »autogerechte Stadt« auf andere Problemstellungen und Lösungsrichtungen als das »stadtgerechte Auto«. Obwohl es in beiden Fällen um Autos und Städte geht und die den beiden Leitbildern zugrundeliegende Fragestellung - nämlich wie sich das zunehmende Verkehrschaos beseitigen läßt - die gleiche ist, divergieren die Antwortrichtungen erheblich. Ob das Wahrnehmen, Denken und Entscheiden der Menschen darauf gelenkt wird, die Stadt dem Auto oder das Auto der Stadt anzupassen, macht einen Unterschied und hat jeweils andere Folgen. Und wenn von »Multimobilität« statt von »Automobilität« die Rede ist, öffnet sich der Problemlösungshorizont wiederum in eine andere Richtung, weil damit nicht nur Autos und Städte, sondern auch Fahrräder, Busse, Straßen-, Eisen-, Untergrund- und Magnetschwebbahnen oder Flugzeuge und deren verkehrstechnische Vernetzungen in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt werden.⁵³

Leitbilder können eine Motivierung ermöglichen und unterstützen, weil sie nicht nur die kognitiven, sondern immer auch die emotionalen, volitiven und affektiven Potentiale der Handelnden aktivieren. Sie sprechen Menschen nie nur einseitig als logisch denkende und rational kalkulierende Wesen an, sie berühren stets auch jene verinnerlichten Normen, Werte und Vor-Urteile, die ihrem Wahrnehmen, Denken und Entscheiden zugrunde liegen und die oft tief im Unbewußten verankert sind und weder dem analytischen Denken noch dem guten Willen der einzelnen einfach zur freien Verfügung stehen.⁵⁴

52 Dierkes/Canzler/Marz/Knie 1995, 12ff.; Krupp 1995, 146ff.

53 Dierkes/Buhr/Canzler/Knie 1995; Canzler 1996

54 Marz 1993a; Marz 1993b; Krupp 1995, 146ff.

Wenn beispielsweise ein Datennetz wie das Internet als »Globales Dorf«⁵⁵, »Datenautobahn«⁵⁶, oder »Schattenreich« vorgestellt wird, so weichen die Bilder, die über diese Begriffe assoziiert werden, deutlich voneinander ab. Das »Globale Dorf« ist ein sozialer Raum, in dem sich Menschen begegnen, miteinander reden, diskutieren und streiten, ein Raum mit eigenen Kulturen und Gesetzen.⁵⁸ Im Gegensatz dazu ist die »Datenautobahn« kein Begegnungsort, sondern ein menschenloses Transportnetz. Hier werden Texte, Sprache und Bilder in Datenpäckchen verschnürt, die den Superhighway hinauffahren, mit Lichtgeschwindigkeit aneinander vorbeirasen, ihn wieder verlassen, um dann schließlich am Zielort ausgepackt zu werden.⁵⁹ Und das »Schattenreich« erscheint als ein dämonisches Gefilde, in dem zwielichtige Gestalten und finstere Mächte ihr Unwesen treiben, die die Menschen und ihre Alltagswelten bedrohen.⁶⁰ Keines dieser Bilder ist wertneutral. Mit jedem von ihnen verbinden Menschen bestimmte Sympathie- oder Antipathiegefühle, Neigungen oder Abneigungen, Hoffnungen oder Ängste. Jedes dieser Bilder rührt an Weltanschauungen und Ideologien. So kann etwa eine diffuse Furcht vor dem »Schattenreich«, vor Anarchie und Chaos, die einen dazu mobilisieren, Recht und Ordnung einzuklagen, den freien Fluß der Daten zu unterbinden und einer Kontrolle zu unterwerfen, während für andere gerade dieser freie Datenfluß ein unverzichtbares liberales Gut darstellt, das es zu schützen und zu verteidigen gilt.⁶¹

Leitbilder können eine Koordinierung ermöglichen und unterstützen, weil sie zwischen den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Denkweisen der Menschen zu vermitteln vermögen und die Verständigung unter ihnen erleichtern.⁶² Exemplarisch zeigt sich dies bei der Überwindung von Kommunikationsbarrieren zwischen alltagsweltlichen und expertenkulturellen Problemsichten und -beschreibungen. Leitbilder können diese Kommunikationsbarrieren selbstredend nicht beseitigen wohl aber senken und - für Laien und Experten - leichter überwindbar machen.⁶³

55 Gore 1991; Helmers 1994, 24

56 Gore 1993; Raport Théry 1994; EG-Kommission 1993, 101f.

57 Spiegel 1996, 132

58 Helmers 1994; Helmers/Hoffmann/Hofmann 1994, 245

59 Canzler/Helmers/Hoffmann 1995; Dierkes/Canzler/Marz/Knie 1995, 13ff.

60 Helmers 1997, 45; Helmers/Hoffmann/Hofmann 1997, 186

61 Rucker et al. 1993, 88ff.; Helmers 1996

62 Dierkes/Marz 1991, 175ff.; Dierkes/Marz 1994b; 95ff.

63 Dierkes/Hoffmann/Marz 1992, 56ff.; Dierkes/Canzler/Marz/Knie 1995, 13ff.

So schrieb Michael Lang, der Chefredakteur der Zeitschrift „Online-ISDN“, 1995 mit Blick auf die Datennetz-Technik und die »Datenautobahn«, daß „die Fachleute etliche Jahre Zeit hatten, die Technik an den Mann zu bringen. Aber außer einem kaum verständlichen Technikkaunderwelsch kam dabei in all den Jahren nicht viel heraus. ... Mehr noch: Mit eigensinnigen Wortschöpfungen, deren umgangssprachliche Interpretation zwangsläufig zu Mißverständnissen führt, schreckt man seit Jahren potentielle Kunden ab. ... Da muß erst ein amerikanischer Politiker kommen und für all diese Technik einen plastischen, im Sprachstil der Zeit einprägsamen Begriff finden: Information Super Highway. Darunter kann sich jeder etwas vorstellen. Mag dieser Begriff fachlich auch noch so untauglich sein und zudem Assoziationsketten in eine z.T. ganz falsche Richtung auslösen, er hat - sozusagen als Nebenprodukt - hierzulande für die Popularität von ISDN mehr bewirkt als alle Fachbroschüren.“⁶⁴

Dies resultiert unter anderem daraus, daß Leitbilder als Zukunftsprojektionen zwar über die Gegenwart hinausweisen, aber zugleich tief in gemeinsamen Erfahrungswelten der Menschen verankert sind. Daß es Auf- und Abfahrten zu einer (Daten)Autobahn gibt, daß (Daten)Verkehrsregeln existieren und (Daten)Staus auftreten, daß Highspeed ebenso wünschenswert ist wie die Sicherheit des (Daten)Transports, daß und wie mit der (Daten)Maut gerechnet werden muß, all diese Metaphern sind keine wissenschaftlich-technisch exakten Erklärungen, sondern lediglich Eselsbrücken und noch dazu nicht ganz unproblematische⁶⁵, aber sie können eine Verbindung zwischen laienhaften und expertenkulturellen Wahrnehmungs- und Denkweisen erleichtern und so zu einer vergleichsweise kosten- und verlustarmen Kommunikation und Kooperation beitragen.

Alle drei zuvor skizzierten Leitbildpotentiale, das Orientierungs-, Motivierungs- und Koordinierungspotential, existieren nicht isoliert voneinander, sondern durchdringen sich wechselseitig und stützen einander ab. Leitbilder wirken zugleich orientierend, motivierend und koordinierend. Gerade in Situationen großer Offenheit und Unsicherheit, in denen sich traditionelle Orientierungs-, Motivierungs- und Koordinierungsmuster auflösen und ihre soziale Bindekraft verlieren, können sich Leitbilder bei der Bewältigung dieser Situationen als hilfreich erweisen, weil sie Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen bündeln, die Menschen einzeln oder gruppenweise an ganz unterschiedlichen Orten des sozialen Raumes entwickeln und die für sie handlungsleitend werden.

64 Lang 1995

65 Canzler/Helmers/Hoffmann 1995; Dierkes 1995

So gesehen sind Leitbilder Resultat und Bezugspunkt voneinander unabhängigen aber konvergenten Handelns. Resultat insofern, als sie aus einem sozialen Feld bereits vorhandener Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen erwachsen, die in eine ähnliche Richtung weisen und die in ihnen ineinander verschmelzen. Bezugspunkt insofern, als die Menschen ihre individuellen und kollektiven Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen an ihnen ausrichten, präzisieren und aufeinander feinabstimmen können, wodurch diese Projektionen personell und interpersonell stabilisiert und verstärkt werden. Leitbilder sind somit sowohl Ergebnis als auch Katalysator sich formierenden kollektiven Handelns.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Doppelrolle spricht deshalb vieles dafür, daß Leitbilder oder leitbildförmige Projektionen⁶⁶ die Entwicklung von Organisationen nachhaltig prägen. Zum einen gibt es zunächst eine ganze Reihe von Hinweisen darauf, daß Leitbilder oder leitbildförmige Projektionen beispielsweise die Gründung und den Aufstieg vieler erfolgreicher Unternehmen nicht nur beeinflusst, sondern oft auch wesentlich befördert haben.⁶⁷ Zum anderen lassen neuere firmenvergleichende Langfristanalysen den Schluß zu, daß der jahrzehntelange Erfolg marktführender Unternehmen in einem beträchtlichen Maße auf deren

66 Leitbilder, so hieß es, bündeln die Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen der Menschen so, daß das, was ihnen machbar erscheint und das, was sie für wünschbar halten, untrennbar ineinander verschmilzt und in konkreter anschaulicher Gestalt auskristallisiert. Der Grad der Konkretheit indes variiert. Im Vergleich zum »papierlosen Büro«, zur »menschenleeren Fabrik« oder zur »Datenautobahn«, ist er bei Leitbildern wie Rudolph Diesels »vollkommenen Motor« (Dierkes/Hoffmann/Marz 1992, 60ff.) oder Alexander Graham Bells »universal service« (Rogers 1990; Dierkes/Hoffmann/Marz 1992, 76ff.) geringer. Und bei solchen Visionen, wie etwa King C. Gillettes »World Company« beziehungsweise »People's Company« (Rottenburg 1993, 144ff.), ist die Verschmelzung von Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen noch vieldeutiger und interpretationsoffener. Demzufolge sind die Bilder, die Menschen damit assoziieren auch mannigfaltiger. In solchen Fällen ist es deshalb angemessener von leitbildförmigen Projektionen zu sprechen.

67 Solche Hinweise finden sich vor allem in Arbeiten, in denen die Visionen der Gründungsväter erfolgreicher Unternehmen rekonstruiert werden, wie beispielsweise die von James Hill (»Pacific Railroad«) (Martin 1976; Siegenthaler 1993, 118ff.), King C. Gillette (Rottenburg 1993, 144ff.) oder Andre Citroen (Schweitzer 1982; Bernoux 1996, 15), um hier nur einige zu nennen. Wie stark und nachhaltig solche Firmengründer und deren Visionen Unternehmen über Jahrzehnte hinweg prägen können, zeigt die Feststellung eines Kodak-Managers, der erklärte: „The ghost of George Eastman still walks the halls“ (Schein 1991, 244).

Leitbilder oder leitbildförmige Projektionen zurückzuführen ist.⁶⁸ Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur erklärlich, sondern folgerichtig, daß die Leitbildperspektive auch in Untersuchungen zum Organisations- und speziell Unternehmenslernen Eingang gefunden hat.⁶⁹

2.3. Das analytische Potential der Konventions- und Leitbild-Perspektive

Das analytische Potential beider zuvor skizzierter Perspektiven, der Konventions- und der Leitbild-Perspektive, ermöglicht es, ein Problem in den Blick zu bekommen und einer Lösung näher zu bringen, das in den bisherigen Debatten zum Organisationslernen nur indirekt aufgeworfen und bislang kaum diskutiert wurde. Dieses Problem betrifft die Reichweite der bis dato entwickelten Theorien im Hinblick auf das Organisationslernen in der gegenwärtigen Krise.

Im Vergleich zu den Untersuchungen zum individuellen und Gruppenlernen einerseits sowie zur Analyse von Organisationen andererseits steckt die Erforschung des Organisationslernens noch in den Kinderschuhen.⁷¹ Von Ausnahmen abgesehen⁷², wurde dieses Problem systematisch und in größerem Umfang erst seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre untersucht⁷³, und zwar zunächst vor allem in den USA⁷⁴ und gegen Ende der 80er Jahre dann auch verstärkt in Deutschland.⁷⁵ Zwar wird in vielen dieser Untersuchungen nicht etwa nur das Organisationslernen in gesellschaftlichen Stabilitäts- und

68 Diese Analysen legten James C. Collins und Jerry I. Porras von der Stanford Universität in Ihrem Buch „Built to Last. Successful Habits of Visionary Companies“ vor (Collins/Porras 1994). In einem repräsentativen Sample (ebd., 12ff.) untersuchten sie insgesamt 18 Firmen, darunter »3M«, »American Express«, »Boing«, »Ford«, »General Electric«, »Hewlett-Packard«, »IBM«, »Marriott«, »Motorola«, »Philip Morris«, »Sony« und »Walt Disney«, und verglichen sie mit anderen Unternehmen, die in gleichen Märkten agierten.

69 Senge 1990, 9ff.; Dierkes 1992, 27ff.; Dierkes 1994a; Krebsbach-Gnath 1996, 52ff.

70 Dierkes 1994a; Dierkes 1997b; Marz/Dierkes 1997, 38ff.

71 Nachreiner 1992, 57ff.; Dierkes/Hähner 1994, 252ff.; Krebsbach-Gnath 1996, 27ff.

72 Cyert/March 1963; Kappler 1972; March/Olson 1976

73 Dierkes 1994a, Pawlowsky 1994, 267ff., Krebsbach-Gnath 1996, 27ff.

74 Starbuck/Hedberg 1977; Argyris/Schön 1978; Duncan/Weiss 1979, Hedberg 1981; Shrivastava 1983; Fiol/Lyles 1985; Morgan 1986; Lundberg 1989; Garratt 1990; Senge 1990

75 Pautzke 1989; Geißler 1991; Klimecki et al. 1991; Staehle 1991; Sattelberger 1992; Dierkes/Raske 1994; Dierkes/Hähner 1994; Berthoin-Antal/Dierkes/Hähner 1994b; Pawlowsky 1994; Krebsbach-Gnath 1996

Prosperitätsphasen erforscht, sondern auch und gerade analysiert, ob und wie in Organisationen und speziell Unternehmen unter Krisenbedingungen gelernt wird⁷⁶, doch handelt es sich dabei in der Regel um begrenzte Krisen, die lediglich die jeweiligen Organisationen und deren spezifisches Umfeld betreffen, und nicht um Fundamentalkrisen, in denen sich gesellschaftliche Basis- oder Kernvereinbarungen auflösen.

Damit ist keinesfalls gesagt, daß derartige begrenzte Krisen für die davon betroffenen Organisationen nicht auch existenzgefährdend sein könnten. Aber wenn bestimmte Unternehmen, Parteien, Verbände oder gar ganze Nationalstaaten eine Krise nicht bewältigen und untergehen, heißt dies nicht, daß damit die Organisationen als solches, also Unternehmen, Parteien, Verbände und Nationalstaaten schlechthin in Frage gestellt werden. Aber genau dies scheint, wie eingangs skizziert, in der gegenwärtigen Fundamentalkrise der Fall zu sein. Deshalb lassen sich Theorien des Organisationslernens für begrenzte Krisen nicht umstandslos auf das Lernen in Fundamentalkrisen übertragen.

Ob und inwieweit sich beispielsweise das Wissen darüber, was in einzelnen Parteien in begrenzten Krisen gelernt oder nicht gelernt wurde, nutzen läßt, um zu verstehen, wie dort gelernt oder nicht gelernt wird, wenn sich nicht nur die jeweilige Partei, sondern die Institution Partei in der Krise befindet⁷⁷, bedarf einer Prüfung und kann nicht als selbstverständlich unterstellt werden. Um nämlich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Organisationslernen in begrenzten und in fundamentalen Krisen herauszuarbeiten, wären historischvergleichende Analysen vonnöten, die zwar angeregt⁷⁸, aber soweit zu sehen bislang noch nicht in Angriff genommen wurden.

Die Konventions- und die Leitbild-Perspektive gestatten es nun, einen Ausweg aus diesem konzeptionellen Engpaß zu finden, ohne die Erkenntnisse über das Organisationslernen in begrenzten Krisen entweder ungeprüft auf das Lernen in Fundamentalkrisen zu extrapolieren oder sie einfach pauschal ad acta zu legen.

76 In gewisser Hinsicht stehen Krisen im Sinne mehr oder weniger gravierender Umfeldveränderungen sogar im konzeptionellen Zentrum vieler Theorien des Organisationslernens. Bereits in den Arbeiten von Cyert/March 1963 und Kappler 1972 werden sie als eine wesentliche Determinante des Organisationslernens behandelt. Vergleiche hierzu auch Pawlowsky 1994, 291f. und Krebsbach-Gnath 1996, 27ff.

77 Zur Krise der Partei als Institution siehe Dalton/Kuechler 1990; Klingemann/Stöss/Weßels 1991, 34; Wagner 1995, 201ff.; Dierkes/Zimmermann 1996b

78 Dierkes 1996a, 20f.; Marz/Dierkes 1997, 42ff.

Diese beiden Perspektiven ermöglichen es nämlich, den Blick für einen Prozeß zu schärfen, der sich ansatzweise auch in begrenzten Krisen beobachten läßt, der jedoch in Fundamentalkrisen besonders spürbar wird und dort sehr deutlich in Erscheinung tritt. Auf einen kurzen Begriff gebracht ließe sich dieser Prozeß vielleicht am besten als dreifache Dekonventionalisierung bezeichnen und wie folgt thesenhaft beschreiben:

In einer Fundamentalkrise findet eine Dekonventionalisierung gesellschaftlicher Basis- oder Kernvereinbarungen statt. Dieser Dekonventionalisierungsprozeß macht sich für die Organisationen auf drei unterschiedlichen Ebenen geltend, die jedoch im Verlauf dieser Krise zunehmend enger ineinandergreifen. Erstens vollzieht sich die Dekonventionalisierung im Umfeld der Organisationen. Sie erscheint zunächst als ein externes Phänomen und wird als eine mehr oder weniger gravierende Umfeldveränderung wahrgenommen, an die sich die Organisation anpassen muß, um ihre Existenz zu sichern.⁷⁹ Zweitens macht die Auflösung gesellschaftlicher Basis- oder Kernvereinbarungen um die Organisationen keinen Bogen, sondern geht immer auch mitten durch sie hindurch. Das heißt, die Dekonventionalisierung greift in Fundamentalkrisen stets auch organisationsintern Raum.⁸⁰ Drittens schließlich führen solche Krisen zu einer lernzentrierten Dekonventionalisierung, denn durch die Entfaltung und das widersprüchliche Ineinandergreifen externer und interner Re- und Neukonventionalisierungs-Anstrengungen kommt es notwendigerweise zu einer Erosion und zumeist dann auch zu einer Auflösung der organisationsspezifischen Lernkonventionen, das heißt jener bislang gültigen und bewährten Vereinbarungen darüber, was und wie in der Organisation gelernt werden muß, um Krisen zu bewältigen.

Durch diese dreifache Dekonventionalisierung werden die Organisationsmitglieder in mehrfacher Hinsicht verunsichert. Zum einen, weil sich sowohl die organisationsexterne als auch die organisationsinterne Auflösung der gesellschaftlichen Basis- oder Kernvereinbarungen in einem unübersichtlichen Wechselspiel von Re- und Neukonventionalisierungs-Versuchen vollzieht, in dem immer wieder unklar ist, welche dieser Tendenzen sich mittel- und langfristig im Umfeld der Organisation und in dieser selbst durchsetzen wird. Zum anderen führt die lernzentrierte Dekonventionalisierung dazu, daß die Ungewißheit darüber

79 Dierkes 1994a

80 Marz/Dierkes 1997, 36

wächst, wo, was und wie in der Organisation eigentlich gelernt wird, um mit dieser Situation fertig zu werden. Auch hier durchkreuzen sich Re- und Neukonventionalisierungs-Anstrengungen. Während die einen dafür plädieren, die bislang erfolgreichen Lernpfade nicht zu verlassen, suchen andere nach alternativen Wegen, um die neuen Erfahrungen zu verarbeiten.

Die Organisationsmitglieder befinden sich gewissermaßen in einer Situation, in der sich mitten im Spiel die Regeln ändern, und in der nicht nur unklar ist, ob und wie weiter gespielt wird, sondern auch, inwieweit sowohl das, was sie bisher gelernt haben, als auch die Art und Weise, in der dies geschah, künftig noch Gültigkeit besitzen werden. Eine solche Ungewißheit erzwingt und ermöglicht es, daß sich die Beteiligten einzeln und gruppenweise umorientieren und dabei ihre Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen sowohl für sich selbst als auch untereinander neu aufeinander abstimmen. In diesem Umorientierungs- und Abstimmungsprozeß, in dem sich traditionelle Beziehungsgeflechte und Bündnisse zwischen den Organisationsmitgliedern auflösen und neue gesucht werden, entstehen in der Organisation unterschiedliche und zumeist auch gegensätzliche Felder konvergenten Handelns, und zwar sowohl im Hinblick auf die externe und interne Dekonventionalisierung der Basis- oder Kernvereinbarungen, als auch in bezug auf die lernzentrierte Dekonventionalisierung. Als Resultat und Katalysator dieses Prozesses bilden sich in diesen Feldern konvergenten Handelns alternative Leitbilder heraus, an denen sich die jeweils Ähnlich- oder Gleichgesinnten orientieren und die so zu einem wesentlichen Faktor bei der Formierung dieser Felder sowie der Entstehung neuer verbindlicher Konventionen werden.

3. Das Organisationslernen: Lernkonvention und Leitbild

Wenn sich die gegenwärtige Fundamentalkrise für die Organisationen in einer dreifachen Dekonventionalisierung geltend macht, dann sind dabei sowohl für die Theorie als auch für die Praxis des Organisationslernens drei Fragen von besonderem Interesse: erstens, was sind Lernkonventionen; zweiten, wie bilden sie sich heraus; und drittens, welche Rolle spielen Leitbilder bei ihrer Formierung.

3.1. Der Kern der Konvention: Die Kohärenz der Lerntypen und Lernebenen

Läßt man einmal die Palette der konzeptionell und empirisch sehr breit gefächerten Untersuchungen zum Organisationslernen Revue passieren, dann wird in diesen Arbeiten, direkt oder indirekt und unter wechselnden Begrifflichkeiten, immer wieder auf zwei grundlegende Unterscheidungen zurückgegriffen. Die eine betrifft die Lerntypen, die andere die Lernebenen.

Die Unterscheidung der Lerntypen bezieht sich auf die Frage, wie in Organisationen gelernt wird. Bei einer Zusammenschau der auf diese Frage in der Literatur gegebenen Antworten kristallisieren sich drei unterschiedliche Lerntypen heraus, für die sich zwar bislang noch keine einheitliche Bezeichnung durchgesetzt hat, die es jedoch sehr nahelegen, sie auf Gregory Batesons Unterscheidung zwischen Lernen I, Lernen II und Lernen III⁸¹ zu beziehen⁸². Nach Bateson finden Lernprozesse immer in bestimmten (Lern-)Umwelten oder Kontexten statt. Für ihn liegt der wesentliche Unterschied zwischen den Lerntypen darin, wie diese Kontexte erlernt werden.

Der erste Lerntyp ist das Programm-Lernen.⁸³ Hierbei wird ein Kontext zunächst über ein bestimmtes Verhaltensrepertoire nach der Versuch-und-Irrtum-Methode ergründet. Im Erfolgsfall führt dies zu einer Anpassung an die für das Überleben entscheidenden Kontextmerkmale. Jeder weitere Kontext wird dann genauso erlernt. Das heißt, die Erfahrungen und Ergebnisse des Lernens haben keinerlei Einfluß auf das Verhaltensrepertoire, mit dem gelernt wird. Es ist lerninvariant und lernresistent. Dieses Repertoire wird in jedem neuen Lernprozeß

81 Bateson 1985, 389ff.

82 Eine solche Bezugnahme liegt aus zwei Gründen nahe. Zum einen berufen sich eine ganze Reihe dieser Arbeiten terminologisch (etwa Argyris/Schön 1978 mit ihrem Begriff des „Deutero-learning“) oder konzeptionell (beispielsweise Pawlowsky 1994, 263, 288ff.; Krebsbach-Gnath 1996, 38; Marz/Dierkes 1997, 39ff.) explizit auf Bateson. Zum anderen laden sowohl vergleichende Übersichten und Analysen der verschiedenen Theorien des Organisationslernens (etwa Pawlowsky 1994, 284ff.; Krebsbach-Gnath 1996, 37ff.) als auch wissenssoziologische Interpretationen des Batesonschen Lern-Modells (Engler 1992a, 114ff.) zu einer solchen Bezugnahme ein.

83 Dieser Lerntyp wird auch als „Single-loop learning“ (Argyris/Schön 1978), „First-order learning“ (Starbuck/Hedberg 1977), „Adjustment learning“ (Hedberg 1981), „Lower-level learning“ (Fiol/Lyles 1985), „Mechanistisches Lernen“ (Klimecki et al. 1991), „Assimilation“ (Staehele 1991), „Ideiosynchratische Adaption“ (Pawloswsky 1994) oder als „Anpassungslernen“ (Krebsbach-Gnath 1996) bezeichnet.

wie ein starres Programm abgearbeitet. Dieser erste Lerntyp steht unter der Knechtschaft des Verhaltensrepertoires, mit dem gelernt wird.

Der zweite Lerntyp ist das Erfahrungs-Lernen.⁸⁴ Bei diesem Lernen wird die Knechtschaft, unter der das Programm-Lernen steht, Zug um Zug aufgebrochen, weil es sich systematisch auf Vergangenheitserfahrungen stützt. Jeder neue Kontext wird hier zunächst so behandelt, als sei er eine Variante bereits erlernter Kontexte. Gibt es keine Kontextbrüche oder -Sprünge, wird sich diese Grundannahme immer wieder in vielerlei Hinsicht bestätigen, aber auch stets in einer ganzen Reihe von Punkten als korrekturbedürftig erweisen. Während die Bestätigungen zu einer Stabilisierung des Verhaltensrepertoires führen, ermöglichen die Korrekturen seine Erweiterung und Modifizierung. In dem Maße, wie so im Laufe der Zeit Schritt um Schritt das ursprüngliche Verhaltensrepertoire aus- und umgebaut wird, lockert sich zwar die Repertoireabhängigkeit, zugleich erhöht sich jedoch die Vergangenheitsabhängigkeit. Der zweite Lerntyp steht unter der Knechtschaft der Erfahrungen.

Der dritte Lerntyp ist das Meta-Lernen.⁸⁵ Bei diesem Lernen geht es darum, die Grenzen der beiden zuvor genannten Lerntypen, also die Knechtschaft vom Verhaltensrepertoire und die Knechtschaft von den Erfahrungen, zu überwinden. Meta-Lernen ist darauf ausgerichtet, die Kontexte der Kontexte zu erlernen oder, was nur die Kehrseite davon ist, zu Lernen, wie man lernt.⁸⁶ Das heißt, dieses Lernen ist zum einen darauf fokussiert, den Horizont der eigenen, gewohnten (Lern-)Umwelt zu überschreiten und zu ergründen, in welche umfassenderen Kontexte diese eingebettet ist und wie sie von diesen abhängt. Zum anderen zielt das Meta-Lernen darauf, die Hintergrundgewißheiten, stillschweigenden

84 Das Erfahrungslernen wird beispielsweise auch als „Double-loop learning“ (Argyris/Schön 1978), „Second-order learning“ (Starbuck/Hedberg 1977), „Turnover learning“ (Hedberg 1981), „Assumption sharing“ (Shrivastava 1983), „Higher-level learning“ (Fiol/Lyles 1985), „Adaptive learning“ (Senge 1990); „policy learning cycle“ (Garratt 1990), „Evolutionslernen“ (Klimecki et al. 1991); „Akkommodation“ (Staehele 1991), „Umweltadaption“ (Pawlowsky 1994), oder „einfach reflexives Lernen“ (Marz/Dierkes 1997) beschrieben.

85 Auf das Kontextlernen beziehen sich etwa solche Begriffe, wie „Deutero-learning“ (Argyris/Schön 1978), „Turnaround learning“ (Hedberg 1981), „Holographie learning“ (Morgan 1986), „Generative learning“ (Senge 1990), „integrated learning cycle“ (Garrat 1990), „Entwicklungslernen“ (Klimecki et al. 1991), „Äquilibration“ (Staehele 1991), „Problemlösungslernen“ (Pawlowsky 1994) oder „doppelt-reflexives Lernen“ (Marz/Dierkes 1997)

86 Engler 1992a, 116f.; Krebsbach-Gnath 1996, 38f.; Marz/Dierkes 1997, 39f.

Vorannahmen und ungeprüften Prämissen, auf denen das eigene Programm- und Erfahrungs-Lernen beruhen, in Frage zu stellen und einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Die zweite grundlegende Unterscheidung, auf die die Untersuchungen zum Organisationslernen zurückgreifen, betrifft die Lernebenen und bezieht sich auf die Frage, wo in Organisationen gelernt wird. Unterschieden wird in der Regel zwischen drei Lernebenen, die sich kurz als individuelles, kollektives und institutionelles Lernen bezeichnen lassen.⁸⁷ Im Gegensatz zu den Untersuchungen der Lerntypen, die zwar terminologisch divergieren, aber inhaltlich konvergieren, verhält es sich bei den Analysen der Lernebenen vielfach genau umgekehrt. Hier weichen die Konzeptionen oft begrifflich nur wenig, aber inhaltlich nicht nur beträchtlich, sondern diametral voneinander ab. Dabei geht es weniger um die Zusammenhänge und Unterschiede zwischen diesen drei Lernebenen, die in einer Vielzahl von Untersuchungen aus unterschiedlichen konzeptionellen Perspektiven herausgearbeitet und problematisiert wurden⁸⁸, als vielmehr um vorgelagerte Fragen, die viel grundsätzlicherer Natur sind, weil sie nicht nur den Status, sondern auch die bloße Existenz dieser Lernebenen betreffen.

- 87 Begrifflich ließe sich diese Unterscheidung ohne weiteres variieren und nuancieren, denn ähnlich wie bei der Beschreibung der Lerntypen hat sich auch hier in der Literatur bislang noch keine einheitliche Terminologie durchgesetzt. So könnte beispielsweise das individuelle Lernen auch als intrapersonales Lernen (Pawlowsky 1994, 261), das kollektive Lernen auch als interpersonales (Pawlowsky 1994, 259) oder Team- (Senge 1990, 10) respektive Gruppen-Lernen (Krebsbach-Gnath 1996, 39) und das institutionelle Lernen auch als organisatorisches (Pautzke 1989, 112) beziehungsweise organisationales Lernen (Dierkes/Hähner 1994, 253ff.) oder, ausdifferenzierter, als intra- und interorganisationales Lernen (Pawlowsky 1994, 260f.) bezeichnet werden.
- 88 Dies gilt insbesondere für das Verhältnis von individuellem und kollektivem Lernen einerseits und für die Beziehungen zwischen individuellem und institutionellem Lernen andererseits. Das Verhältnis von individuellem und kollektivem Lernen wurde nicht nur in diversen Arbeiten zum Organisationslernen (beispielsweise Shrivastava/Mitroff 1983; Shrivastava/Schneider 1984; Argyris 1990; Weick 1991; Senge 1990; Berthoin-Antal 1992; Dierkes 1992), sondern bereits vor und auch unabhängig von diesen Forschungen (etwa Hofstätter 1965; Schlicksupp 1976; Miller 1986) untersucht. Und die Beziehungen zwischen individuellem und institutionellem Lernen, die zu den meistdiskutierten und umstrittensten Fragen in den Debatten über das Organisationslernen gehören, nehmen dort von Anfang an einen sehr breiten Raum ein (Argyris 1964; Duncan/Weiss 1979; Hedberg 1981; Morgan 1986; Grunwald 1987; Pautzke 1989; Stryjan 1990; Müller-Stewens/Pautzke 1991; Reber 1992; Nonaka 1992; Dierkes 1994a; Dierkes/Hähner 1994; Pawlowsky 1994; Krebsbach-Gnath 1996).

So gibt es, um hier nur einige Beispiele zu nennen, Ansätze, die es sehr nahelegen, das institutionelle Lernen in direkter Analogie zum individuellen Lernen zu konzeptualisieren und die darauf hinauslaufen, eine lernende Organisation als eine lernende Person vorzustellen⁸⁹, während einer solchen Auffassung in anderen Arbeiten nicht nur reserviert begegnet,⁹⁰ sondern auch widersprochen wird⁹¹. Oder es wird darauf verwiesen, daß eine solche Lernebene wie das kollektive Lernen in einem so entscheidungsrelevanten Bereich, wie dem Top-Management von Organisationen so gut wie gar nicht vorhanden ist⁹², während demgegenüber andere Untersuchungen nicht nur die Existenz und die zentrale Rolle des kollektiven Lernens gerade auf dieser Ebene betonen⁹³, sondern das Gruppen-Lernen überhaupt zur fundamentalen und im Grunde einzigen Form des Organisationslernens erklären.⁹⁴

Trotz der großen terminologischen Unterschiede im Hinblick auf die Charakterisierung der Lerntypen und die erheblichen konzeptionellen Differenzen und auch Gegensätze in bezug auf den Status und die Bestimmung der Lernebenen, ist es unseres Erachtens dennoch möglich, den Begriff der Lernkonvention zu präzisieren, und zwar so, daß sich diese Präzisierung aus der Sicht vieler, wenngleich auch nicht aller, konkurrierender Theorieangebote nicht nur akzeptieren, sondern auch forschungsprogrammatisch nutzen läßt. Ausgehend von der oben diskutierten Konventions-Perspektive und unter Einbeziehung der zuvor skizzierten Untersuchungen zum Organisationslernen können Lernkonventionen kurz, und zunächst noch etwas abstrakt, wie folgt beschrieben werden:⁹⁵

Eine Lernkonvention ist eine Vereinbarung von Organisationsmitgliedern darüber, wie (also mit welchen Lerntypen) wo (also auf welchen

89 Sandelands/Stablein 1987

90 Pawlowsky 1994, S. 264

91 Silvermann 1971; Dierkes 1994a

92 Katzenbach/Smith 1994

93 Shrivastava/Mitroff 1983; Argyris 1990; Weick 1991

94 Senge 1990

95 Um möglichen Mißverständnissen oder Fehlinterpretationen vorzubeugen, sei hier nochmals ausdrücklich an die Ausführungen zur Konventions-Perspektive (S. 17ff.) erinnert, in denen gezeigt wurde, daß es sich bei einer Konvention oder Vereinbarung um keinen offiziellen oder offiziösen Vertragsabschluß handelt, sondern um eine Arrangement „von gegenseitigen Erwartungen an das Verhalten, derart, daß sie wie von selbst und für sich selbst funktionieren“ und das „es ermöglicht, widersprüchliche Interessen, die gegensätzlichen Logiken folgen, miteinander zu koordinieren“ (Salais 1989, 213).

Lernebenen) in ihrer Organisation gelernt wird. Der Kern dieser Konvention besteht in einer solchen Kohärenz der Lerntypen (Programm-, Erfahrungs- und Meta-Lernen) und Lernebenen (individuelles, kollektives und institutionelles Lernen), daß die Organisation nicht durch die in ihr ablaufenden Lernprozesse zersetzt wird.

Diese Kurzcharakteristik mag auf den ersten Blick konzeptionell dürftig und empirisch wenig erhellend anmuten. Bei Lichte besehen ist sie es nicht, denn sie ermöglicht eine forschungsprogrammatische Präzisierung und alltagsweltliche Öffnung der Theorieangebote zur Analyse des Organisationslernens, insbesondere im Hinblick auf das Organisationslernen in der gegenwärtigen Fundamentalkrise. Die Richtung dieser forschungsprogrammatischen Präzisierung und alltagsweltlichen Öffnung läßt sich sehr anschaulich an einer suggestiven Annahme verdeutlichen, die sich dem Leser in vielen Arbeiten zum Organisationslernen teils explizit, teils implizit aufdrängt.

Diese Annahme betrifft eine vermeintliche Rangfolge und Wertigkeit der Lerntypen. Sowohl in den verschiedenen Arbeiten, in denen die drei Lerntypen beschrieben und gegeneinander abgegrenzt werden⁹⁶ als auch in vergleichenden und systematisierenden Analysen dieser Arbeiten⁹⁷, entsteht immer wieder sehr leicht der Eindruck, als bildeten die Lerntypen eine Art Stufenleiter, auf der das Programm-Lernen auf der untersten, das Erfahrungs-Lernen auf der mittleren und das Meta-Lernen auf der obersten Stufe rangieren. Das Programm-Lernen erscheint als primitivste, das Meta-Lernen als höchste Form des Lernens. Dieser Eindruck entsteht vor allem dadurch, daß die Grenzen und die Dysfunktionalität des Programm-Lernens immer wieder sehr nachhaltig herausgearbeitet werden⁹⁸, wohingegen das Meta-Lernen in dieser Hinsicht vergleichsweise nur selten mit ähnlicher Konsequenz hinterfragt und problematisiert wird.⁹⁹ Von daher sieht es dann so aus, als bestünde die theoretisch ideale und alltagspraktisch beste Kohärenz der Lerntypen und Lernebenen darin, daß auf allen Ebenen, der individuellen, kollektiven und institutionellen, das Meta-Lernen entfaltet und die anderen Lerntypen, vor allem das Programm-Lernen überwunden oder wenigstens

96 Etwa Argyris/Schön 1978; Hedberg 1981; Shrivastava 1983; Lundberg 1989; Pautzke 1989; Garratt 1990; Klimecki et al. 1991; Staehle 1991; W. Kirsch 1992; Sattelberger 1992

97 Beispielsweise Pawlowsky 1994, 285ff. oder Krebsbach-Gnath 1996, 37ff.

98 Hierzu siehe zum Beispiel Garrat 1990; Geißler 1991; Klimecki et al. 1991; Staehle 1991; oder Pawlowsky 1994

99 Zu solchen Ausnahmen gehören beispielsweise Bateson 1981, 393ff. und Engler 1992a, 116ff.

zurückgedrängt werden.¹⁰⁰ Eine solche tendenziell Idealisierung und Idyllisierung des Meta-Lernens ist mindestens aus zwei Gründen wissenschaftlich zweifelhaft und alltagsweltlich irreführend, und zwar sowohl was die Machbarkeit als auch was die Wünschbarkeit einer Vor- oder gar Alleinherrschaft dieses Lerntyps anbelangt.

Erstens erweist sich allein schon beim individuellen Lernen der Übergang vom zweiten zum dritten Lerntyp in der Regel als „schwierig und selten“¹⁰¹, weil einerseits das Erfahrungs-Lernen „fast unauslöschlich ist“¹⁰² und andererseits das Meta-Lernen überdurchschnittlich hohe Ansprüche an die „Dezentrierung des eigenen Selbst“¹⁰³ stellt und zwangsläufig mit „einer tiefgreifenden Neustrukturierung der Persönlichkeit einher(geht)“¹⁰⁴.¹⁰⁵ Die meisten Menschen sind nur ausnahms- und ansatzweise zum Meta-Lernen in der Lage. Ähnliches gilt für das kollektive Lernen. Auch hier ist Meta-Lernen offensichtlich eher als Ausnahme-, denn als Regelfall zu betrachten.¹⁰⁶ Angesichts dieser Sachlage besteht die Gefahr, daß die explizite oder implizite Orientierung, auf allen Ebenen zum Meta-Lernen überzugehen, schlicht an den, wie Max Weber es einmal ironisch nannte, „durchschnittlichen Defekten der Menschen“¹⁰⁷ scheitert, zum bloßen gesinnungsethischen Appell verkommt und in Bausch und Bogen alltagsweltlich abgewiesen wird.

100 Auch in jenen Fällen, in denen das Programm-Lernen nicht rundum als überholt und eliminierungsbedürftig angesehen wird, sondern wo man ihm eine gewisse Existenzberechtigung zugesteht, beschränkt sich diese zumeist auf solche Handlungsfelder, wie „z. B. Eingriffe bei Routinefehlern am Fließband“ (Pawlowsky 1994, 312).

101 Bateson 1985, 389

102 ebd., 393

103 Engler 1992a, 116

104 ebd.

105 Bateson begründet dies so: „Wenn ich auf der Ebene des Lernens II stehenbleibe, bin 'ich' die Gesamtheit derjenigen Charakteristika, die ich als meinen 'Charakter' bezeichne. 'Ich' bin meine Gewohnheiten, im Kontext zu handeln und die Kontexte zu gestalten und wahrzunehmen, in denen ich handle. Individualität ist ein Resultat oder eine Ansammlung aus Lernen II. In dem Maße, wie ein Mensch Lernen III erreicht und es lernt, im Rahmen der Kontexte von Kontexten wahrzunehmen und zu handeln, wird sein 'Selbst' eine Art Irrelevanz annehmen“.(Bateson 1985, 393)

106 So weist beispielsweise Krebsbach-Gnath darauf hin, daß „das Lernen in Gruppen nicht mystifiziert werden (darf)“ und schreibt unter Bezugnahme auf Senge 1990, häufig sei das Ergebnis kollektiven Lernens „'skilled incompetence': Gruppen sind ausgesprochen effizient, sich vom Lernen abzuhalten“ (Krebsbach-Gnath 1996, 40).

107 M. Weber 1992, 238

Zweitens, und das klang bereits schon an, ist Meta-Lernen nicht so unumschränkt überlebensförderlich, wie es häufig dar- und vorgestellt wird, denn es „kann gefährlich sein“¹⁰⁸, weil es auf der individuellen, kollektiven und institutionellen Ebene identitätsauflösend wirkt.¹⁰⁹ Die Versuche, Lernen zu lernen und die Kontexte der Kontexte zu ergründen, können sich nur allzuleicht ins Uferlose verselbständigen, indem letztlich nur noch nach dem Lernen des Lernens des Lernens ... und den Kontexten der Kontexte der Kontexte ... gesucht wird, was dazu führen kann, daß man „den Erwerb kosmischer Vernunft mit dem Verlust elementarer Handlungsfähigkeiten bezahlt“¹¹⁰. Ein solches Lernen orientiert nicht mehr das Verhalten, sondern lahm es, der Mensch, die Gruppe oder die Institution reflektieren sich in die Handlungsunfähigkeit und damit in den Untergang.¹¹¹

»Metanoia« - „a fundamental shift or movement of mind“¹¹² -, wie Senge das Meta-Lernen charakterisiert, kann so fundamental sein, daß es alle Fundamente sprengt und nicht nur ins Abseits, sondern ins Nichts führt.

Beides, die Schwierigkeit und die Gefährlichkeit des Metalernens, bedeutet nicht, diesen Lerntyp wissenschaftlich oder alltagsweltlich auf den Index zu setzen. Es geht vielmehr darum, den Platz und die Potentiale des Meta-Lernens nüchterner zu verorten und das Niveau des Organisationslernens nicht von vornherein daran zu messen, inwieweit dieser Lerntyp auf der individuellen, kollektiven oder institutionellen Ebene verbreitet ist. Sowohl im Hinblick auf die Theorie als auch die Praxis des Organisationslernens wäre es hilfreich, sich von derartigen blickverengenden Vorfixierungen zu lösen und stattdessen den Focus der Analysen

108 Bateson 1985, 393

109 Im Hinblick auf das individuelle Lernen macht Bateson diese Gefahr an zwei Varianten des Ich-Verlustes deutlich. Zum einen gebe es Menschen, die am Meta-Lernen scheitern. „Diese werden von der Psychiatrie oft als psychotisch etikettiert, und viele von ihnen sehen sich daran gehindert, das Pronomen der ersten Person zu benutzen. Für andere, Erfolgreichere, kann die Auflösung der Gegensätze ein Zusammenbrechen von vielem sein, was auf Ebene II gelernt wurde, und zur Offenbarung einer Einfachheit führen, in der Hunger direkt zum Essen führt und das identifizierte Selbst nicht mehr für die Organisation des Verhaltens verantwortlich ist. Sie sind die unbestechlichen Unschuldigen dieser Welt.“ (Bateson 1985, 394) Diese zweite Variante kann, wenn man so will, auch als „glücklicher Positivismus“ (Engler 1992a, 116) bezeichnet werden.

110 Engler 1992a, 117

111 Auf erschütternde Art und Weise dokumentieren Alfred Seidels Buch »Bewußtsein als Verhängnis« (Seidel 1927) den Prozeß und sein Tod den Ausgang eines solchen Meta-Lernens.

112 Senge 1990, 13

auf den Kern der Lernkonventionen, also auf die Kohärenz der Lerntypen und Lernebenen zu verschieben.

Der Schlüssel zum Verständnis gelungenen oder gescheiterten Organisationslernens dürfte weniger bei einzelnen Lerntypen oder auf bestimmten Lernebenen zu finden sein, sondern muß vielmehr in der Paßfähigkeit und dem Zusammenspiel aller Lerntypen und -ebenen gesucht werden. Gerade die einander widersprechenden Resultate vieler empirisch gestützter Theorieangebote, in denen jeweils verschiedenen Lerntypen beziehungsweise Lernebenen eine Vorrangstellung als Hemmschuh respektive Motor des Organisationslernens zugewiesen wird, deuten darauf hin, daß es falsch wäre, den Erfolg oder Mißerfolg des Organisationslernens hauptsächlich oder gar ausschließlich auf einzelne Typen oder Ebenen herunterzubuchstabieren. Um den unterschiedlichen Mustern des Organisationslernens auf die Spur zu kommen, ist es erfolgversprechender, den Blick von diesen oder jenen Lerntypen oder Lernebenen zu lösen und sich statt dessen auf die konkreten organisationsspezifischen Arrangements zu konzentrieren, die diese bilden.

Wenn die Analyse auf die organisationsspezifische Kohärenz der Lerntypen und Lernebenen fokussiert wird, also darauf, wie in einer bestimmten Organisation Programm-, Erfahrungs- und Meta-Lernen beim individuellen, kollektiven und institutionellen Lernen so miteinander verzahnt sind, daß sie möglichst verlust- und reibungsarm ineinandergreifen und sich die Lernprozesse nicht wechselseitig blockieren, dann schließt eine solche Fokussierung dreierlei ein. Zunächst öffnet sie den Blick für die Vielzahl prinzipiell denkbarer und alltagsweltlich realisierter Varianten einer solchen Kohärenz, wodurch die daraufhin ausgerichteten Theorieangebote zugleich möglichkeitsoffener und praxisnäher werden. Vor diesem Hintergrund gestattet es eine solche Fokussierung ferner, besser zu verstehen, warum einzelne Lerntypen oder -ebenen in bestimmten Organisationen eine wichtige, in anderen hingegen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Drittens schließlich zwingt diese Fokussierung dazu, nie aus dem Auge zu verlieren, daß eine Kohärenz zwischen Lerntypen und Lernebenen nicht das Resultat irgendeiner zeit- und menschenlosen Systemlogik ist, sondern daß sie auf Vereinbarungen beruht, die die Organisationsmitglieder unter bestimmten Bedingungen und für eine gewisse Zeit, aber nicht auf Ewigkeit getroffen haben.

Wie groß die Gefahr ist, gerade dies zu vergessen, wird insbesondere in jenen Arbeiten deutlich, die von dem Bemühen getragen sind, unterschiedliche

konzeptionelle Ansätze und empirische Befunde zu integrieren und/oder eine allgemeine und grundlagentheoretisch fundierte Theorie des Organisationslernens zu entwickeln, denn offensichtlich ist immer wieder die Versuchung groß, sich dabei system- oder evolutionstheoretischer Modelle und Argumentationsfiguren zu bedienen, in denen Menschen entweder gar nicht oder nur als bloße Vollstrecker systemischer respektive evolutionärer Logiken auftauchen.¹¹³ Der Rückgriff auf solche Modelle und Argumentationsfiguren erfolgt dabei besonders häufig bei der Beschreibung der Beziehungen zwischen den Lernebenen, speziell bei der Charakterisierung des Verhältnisses, in dem das institutionelle Lernen zum individuellen und kollektiven Lernen steht.

Auch wenn system- und evolutionstheoretisch gestützte Konzepte des Organisationslernens dies oft sehr nahelegen, bildet das institutionelle Lernen keine separate vom individuellen und kollektiven Lernen getrennte und diesen gegenüber verselbständigte Denk- und Handlungssphäre. Es wäre irrig, anzunehmen, Organisationslernen vollzöge sich so, daß die Menschen in der Organisation einzeln beziehungsweise in Gruppen lernen und sich dann »die Organisation« ihren Mitglieder zugesellt, um daneben, darüber hinaus oder an ihnen vorbei noch extra zu lernen. Institutionelles Lernen findet nicht außerhalb, sondern innerhalb des individuellen und kollektiven Lernens statt, und zwar ohne daß es damit identisch oder darauf reduzierbar wäre. Dieser Grundzusammenhang zwischen den drei Lernebenen wird bereits erkennbar, wenn man sich zunächst vor Augen führt, daß und inwiefern institutionelles Lernen einerseits weniger, andererseits aber auch mehr als individuelles und kollektives Lernen ist.¹¹⁴

Es ist weniger, weil nicht alles, was Menschen individuell oder kollektiv innerhalb und außerhalb der Organisation lernen, für sie als Organisationsmitglieder oder die Organisation von Bedeutung ist. Rosenzüchter, Volksmusikliebhaber oder Fußballfans, die in einer Bank arbeiten, mögen zuhause, im Verein, beim Kantinenplausch mit gleichgesinnten Kollegen und möglicherweise auch in Gesprächen mit Kunden viel über Rosen, Volksmusik und Fußball lernen, institutionell wird dies jedoch kaum oder gar nicht von Belang sein, und zwar auch dann nicht, wenn beispielsweise die Rosenzüchter vom Erfahrungs- zum Meta-

113 Hierzu siehe beispielsweise Geißler 1991, 25ff.; Klimecki et al. 1991, 110ff. oder Pawlowsky 1994, 285ff.

114 Dierkes/Hähner 1994, 252ff.; Dierkes 1994a

Lernen wechseln und über die Kontexte der Kontexte, sprich über Umweltverschmutzung, Klimakatastrophe, Ökologie etc. reflektieren.

Institutionelles Lernen ist mehr als individuelles und kollektives Lernen, weil das, was Menschen individuell oder kollektiv innerhalb oder außerhalb der Organisation in ihrer Rolle als Organisationsmitglieder lernen, sich nicht notwendigerweise als institutionelles Lernen niederschlagen muß. In der gleichen Bank kann die überwiegende Mehrzahl der Mitarbeiter einschließlich des gesamten Managements einzeln und gruppenweise zu der Einsicht gelangen, daß ihr Geldinstitut dringend der Reform bedarf, um wettbewerbsfähig zu bleiben, ohne daß sich jedoch etwas verändert, und zwar auch dann nicht, wenn ein Großteil der Dienstberatungen, Kantinengespräche, Vorstands- und Aufsichtsratssitzungen diesem Thema gewidmet ist und dabei auch individuell oder kollektiv zum Meta-Lernen übergegangen wird, um aus eigener Kraft oder mit Hilfe von Unternehmensberatern, Trainern und Wissenschaftlern zu lernen, wie man in solchen Situationen lernt. Institutionelles Lernen ist nicht einfach die Addition all jener individuellen oder kollektiven Lernprozesse, die die Organisation betreffen. Ob und inwieweit jeder dieser einzelnen Prozesse institutionelles Lernen darstellt, hängt nicht nur und auch nicht in erster Linie von ihm allein ab, sondern vor allem davon, ob und inwieweit die verschiedenen Prozesse zusammenpassen und ineinandergreifen. Es verhält sich hier ähnlich wie mit der Frage, ob ein Kettensegment tatsächlich ein Kettenglied ist. Diese Frage läßt sich nur beantworten, wenn man weiß, ob und wie das betreffende Segment mit anderen Kettensegmenten zusammenhängt.

3.2. Die Ausformung der Konvention: Kohärenzbildung und Leitbilder

3.2.1. Die Kohärenzbildung: Felder und Resultate der Annäherungsarbeit

Das Bank-Beispiel illustriert in extremer Weise zwei grundlegende Problemfelder, die für die Ausformung organisationsspezifischer Lernkonventionen und die Herausbildung einer Kohärenz der Lerntypen und Lernebenen von entscheidender Bedeutung sind, Zum einen geht es um eine Grenzziehung zwischen institutionellem Lernen einerseits und individuellem beziehungsweise kollektivem Lernen

andererseits. Zum anderen geht es um die Verkettung jener Bereiche der verschiedenen individuellen und kollektiven Lernprozesse, die die Organisation betreffen.

Was die Grenzziehung anbelangt, müssen die Organisationsmitglieder darin übereinkommen, welche Bereiche ihres individuellen und kollektiven Lernens die Organisation betreffen und welche nicht. Neben solchen Bereichen, wie der Rosenzüchtung, der Volksmusik oder dem Fußball, wo dies auf der Hand liegen mag, gibt es andere Bereiche, wo dies nicht so selbstverständlich ist. Ob und inwieweit beispielsweise das, was eine Bank-Mitarbeiterin als langjähriger Computer- und Internetfreak gelernt hat, überhaupt zur Kenntnis genommen, geschweige denn als Expertenwissen anerkannt und berücksichtigt wird, wenn die Bank ins Internet geht oder ein unternehmensinternes Kommunikationsnetz wie das Intranet aufbaut, versteht sich nicht von selbst und dürfte in verschiedenen Banken auch unterschiedlich gehandhabt werden.

Was die Verkettung jener Bereiche des individuellen und kollektiven Lernens anbelangt, die die Organisation betreffen, müssen die Organisationsmitglieder darin übereinkommen, wie die Paßfähigkeit zwischen den verschiedenen Lernprozessen hergestellt wird. Das heißt, die Organisationsmitglieder sehen sich wechselseitig vor die Aufgabe gestellt, das, was sie in ihren jeweiligen Handlungssphären im Hinblick auf die Organisation lernen, so aufeinander abzustimmen, daß es in andere diesbezügliche Lernprozesse Eingang findet. Nur indem und insoweit unterschiedliche Lernsegmente ineinandergreifen, erlangen sie institutionellen Charakter und können in der Organisation Raum greifen. Die Wege des Eingangfindens und Ineinandergreifens müssen dabei keineswegs kooperativ oder gar harmonisch und einvernehmlich verlaufen. Es geht hier zunächst noch gar nicht um (Ein-)Verständnis oder auch nur Verständigung, sondern überhaupt um

Verstehen. Ein Beispiel, das in der Literatur zum Organisationslernen verschiedentlich angeführt wird¹¹⁷, macht dieses Problem sehr plastisch deutlich.

Unabhängig voneinander wurden im US-Hauptbüro einer japanischen Bank, der japanische Präsident und der amerikanische Vize-Präsident des Geldinstitutes interviewt. Beide äußerten sich rundherum sehr lobend über die Zusammenarbeit. Dabei gab es allerdings eine Ausnahme, und die betraf das Verstehen der Zielsetzungen. Der Vize-Präsident meinte: „Diese Japaner verstehen einfach nicht, wie man Ziele setzt und das macht uns ganz verrückt“. Der Präsident erklärte: „Diese Amerikaner verstehen ganz einfach die Zielsetzungen nicht“. Sie begründeten ihre Antworten jeweils so:

Der Vize-Präsident: „Wir haben hier alle Daten und Berichte, aber wir kriegen einfach keine Zielgrößen von Ihm. Er will uns weder die notwendigen Zuwachsraten für das Kreditgeschäft vorgeben, noch werden uns konkrete Erwartungen mitgeteilt, um wieviel Prozent die Betriebsausgaben in einem bestimmten Zeitraum reduziert werden müssen. Wie sollen wir unsere Leistungsfähigkeit beurteilen, wenn keine Leistungsvorgaben gesetzt werden, an denen wir uns messen können?“ Der Präsident „Wenn ich die Amerikaner doch nur dazu bringen könnte, unsere Philosophie des Bankwesens zu verstehen. Einzusehen, was den Sinn dieses Geschäftes ausmacht. ... Wenn sie dies unter ihre Haut bekämen, dann könnten sie sich selbst die Antwort darauf geben, wie die konkreten Ziele in jeder beliebigen Situation auszusehen haben, ganz egal, wie ungewöhnlich oder neu diese Situation auch sein mag; und ich müsste ihnen nie Ziele oder Anweisungen geben.“

In beiden Problemfeldern, sowohl bei der Grenzziehung zwischen institutionellem Lernen einerseits und individuellem beziehungsweise kollektivem Lernen andererseits als auch bei der Verkettung jener Bereiche des individuellen und kollektiven Lernens, die die Organisation betreffen, müssen die Organisationsmitglieder ihr Denken und Handeln aufeinander abstimmen. Weder die

116 Einverständnis, Verständnis und Verständigung setzen Verstehen voraus, also ein Wissen darüber, worum es überhaupt geht und was gemeint ist. Umgekehrt gilt dies nicht. Es ist möglich, jemanden zu verstehen, ohne deshalb auf Verständigung, Verständnis oder Einverständnis aus zu sein. Ja es ist sogar denkbar, ihm all dies zu verweigern, gerade weil man ihn verstanden hat. Hierzu siehe auch ausführlicher Engler 1989, 551f. und Engler 1992a, 129

117 Das Beispiel stammt aus Ouchi 1981 und wurde unter anderem auch in Morgan 1986, 94 und Pawlowsky 1992, 211 aufgegriffen und analysiert. Die folgenden Zitate sind Pawlowsky 1994, 274/275 entnommen.

Grenzen noch die Verkettungen stellen sich ohne das Zutun der Menschen von selbst her. Sie kommen nur zustande, wenn die Organisationsmitglieder eine bestimmte Arbeit leisten, und zwar eine „Annäherungsarbeit“.¹¹⁸ Die Grenzen und Verkettungen sind das Resultat dieser gemeinsamen Annäherungs- und Abstimmungsarbeit. Sehr kurz, schematisch und formelhaft zusammengefaßt¹¹⁹, besteht die Richtung der Annäherungsarbeit darin, daß die Organisationsmitglieder im Laufe dieser Arbeit Zug um Zug Ad-hoc-Regeln der Grenzziehung und Verkettung in Ex-ante-Regeln verwandeln.

Ad-hoc-Regeln sind der Annäherungsarbeit nicht vorausgesetzt, sondern bilden sich im Vollzug derselben heraus.¹²⁰ Sie erwachsen aus konkreten Abstimmungssituationen und sind auf diese Situationen zentriert. Durch ihre große Situationsnähe ermöglichen Ad-hoc-Regeln ein sehr „feines 'tuning'“¹²¹ der Abstimmung zwischen den Organisationsmitgliedern. Die Kehrseite dieses Vorteils ist ein gravierender Nachteil: Ad-hoc-Regeln verursachen erhebliche „Transaktionskosten“¹²². Es ist zeitaufwendig und sozial wie psychisch belastend, wenn die Organisationsmitglieder, im Extrem, in jeder Abstimmungssituation zunächst ins Leere greifen und die Regeln der Abstimmung erst finden oder neu aushandeln müssen. Die Transaktionskosten lassen sich nur sehr bedingt senken, denn investieren die Organisationsmitglieder nicht hinreichend viel Zeit, Mühe und guten Willen, kommen in vielen Fällen entweder überhaupt keine Ad-hoc-Regeln zustande oder nur solche, die beliebig ausdeutbar sind und keine Verbindlichkeit besitzen. Und die Transaktionskosten lassen sich auch nur sehr bedingt ausdehnen, denn der Tag hat nur 24 Stunden und der Punkt, an dem die Organisationsmitglieder ihre ad-hoc-geleitete Annäherungsarbeit abbrechen oder gar nicht erst aufnehmen und den Dingen schlicht ihren Lauf lassen, ist oft ziemlich schnell erreicht. Die Folge davon ist, daß die Grenzziehungen diffus und die Verkettungen brüchig sind.

118 Zu dieser „Arbeit der Annäherung“ (Thevenot 1993, 276) oder „Annäherungsarbeit“ (Wagner

1993, 469) siehe auch Boltanski 1990 und Hoarau 1992, 17-19

119 Zu differenzierten Analysen der Annäherungsarbeit und ihren verschiedenen Facetten siehe neben Boltanski 1990, Thevenot 1993 und Wagner 1993 auch Salais/Thevenot 1986; Revue économique 1989; Kramarz 1991; Desrosières 1991; G. Kirsch 1991; Salais/Storper 1992; Siegenthaler 1993; G. Kirsch 1996

120 G.Kirsch 1996,257

121 ebd., 257/258

122 G. Kirsch 1991,92

Der sicherste Weg, die Kosten der Annäherungsarbeit zu senken und sowohl die Grenzziehung zwischen institutionellem Lernen einerseits und individuellem beziehungsweise kollektivem Lernen andererseits als auch die Verkettung jener Bereiche des individuellen und kollektiven Lernens, die die Organisation betreffen, zu stabilisieren, besteht darin, Ex-ante-Regeln zu finden und festzuschreiben. Ex-ante-Regeln entstehen nicht im Verlauf eines bestimmten Abstimmungsprozesses, sondern sind diesem vorausgesetzt.¹²³ Diese Regeln brauchen nicht jedesmal neu erarbeitet, sondern auf sie kann im Bedarfsfall zurückgegriffen werden. Dies befreit die Organisationsmitglieder von der Doppelarbeit, sich einander anzunähern und dabei zugleich die Regeln zu suchen, nach denen dies geschieht. Ex-ante-Regeln haben den nicht zu leugnenden Vorteil, daß sie die Arbeit der Annäherung insofern erleichtern, als durch sie Abstimmung und Regelfindung voneinander getrennt werden, was es den Organisationsmitgliedern ermöglicht, sich in ihrer Annäherungsarbeit voll darauf zu konzentrieren, »Nägel mit Köpfen zu machen« und sie davon entlastet, dabei immer wieder den Hammer neu erfinden zu müssen. Der unbestreitbare Nachteil der Ex-ante-Regeln besteht darin, daß sie nie so situationsnah sein können, wie Ad-hoc-Regeln. Je allgemeiner sie sind und je größer ihr Geltungsbereich ist, desto situationsferner, -fremder und –feindlicher werden sie.¹²⁴

Ex-ante-Regeln entstehen weder aus dem Nichts noch lassen sie sich per Dekret in einer Organisation einführen. Sie entspringen auch nicht eines Tages der Annäherungsarbeit in fix und fertiger Gestalt, wie Pallas Athene dem Haupte des Zeus. Ex-Ante-Regeln kristallisieren sich im Verlauf der Abstimmungsarbeit zwischen den Organisationsmitgliedern aus dem Pool der sich immer wieder verflüchtigen und neu bildenden Ad-hoc-Regeln heraus. Ex-ante-Regeln sind verdichtete und geronnene Ad-hoc-Regeln. In Organisationen gibt es drei charakteristische soziale Formen, in denen diese Regeln auskristallisieren und gerinnen, nämlich die Struktur und die Kultur der Organisation sowie der Habitus der Organisationsmitglieder.

In der Organisationsstruktur nehmen Ex-ante-Regeln am sichtbarsten und klarsten Gestalt an. Organigramme, Stellenkegel, Instanzenzüge, Geschäftsverteilungspläne, Aktenflüsse, Arbeitsplatzbeschreibungen,

123 G. Kirsch 1996, 257; G. Kirsch 1991, 93

124 ebd.

125 Dierkes 1994a; Dierkes/Raske 1994, 142ff.; Dierkes/Hähner 1994, 254ff.

Dienstvorschriften oder Verwaltungsordnungen verkörpern Ex-ante-Regeln in geradezu handgreiflicher Art und Weise.¹²⁶ Organisationsstrukturen geben den formalen Rahmen vor, innerhalb dessen sich die Annäherungsarbeit vollzieht. Wie eng und starr ein solcher Rahmen sein kann, zeigt sich besonders deutlich in stark hierarchisierten Strukturen, in denen mehr oder weniger minutiös und regide festgelegt ist, wer überhaupt wann mit wem entlang welcher Stufenleiter zusammentrifft. Die in ihrer Struktur in Erscheinung tretenden Regeln sind jedoch nur ein Teil, und wenn man so will, nur die Oberfläche des gesamten Ex-ante-Regelwerks einer Organisation.¹²⁷

Im Vergleich zur Organisationsstruktur tieferliegende und weiterreichende Ex-ante-Regeln bekommt man in den Blick, wenn man Organisationen als Kulturen betrachtet.¹²⁸ Die ungeschriebenen Gesetze solcher Kulturen, ihre Gebote und Verbote, ihre stillschweigenden Reglements darüber, was sich schickt und was nicht, was Tabu ist und was zur Sprache gebracht werden muß, ihre Mythen, Symbole und Riten verkörpern Ex-ante-Regeln, die denen, die in Organisationsstrukturen auskristallisiert sind, an Verbindlichkeit und Wirkungsmacht nicht nur entsprechen, sondern vielfach weit überlegen sind. Die Kultur einer Organisation ist dabei nie homogen, sondern besteht aus unterschiedlichen Subkulturen, die sich mehr oder weniger voneinander unterscheiden und gegeneinander abgrenzen.¹²⁹

Die in der Struktur und Kultur einer Organisation verankerten Ex-ante-Regeln bilden für deren Mitglieder nicht nur einen äußeren formellen und informellen Abstimmungsrahmen, innerhalb dessen sie ihre Annäherungsarbeit verrichten. In dem Maße, wie sie sich in diesem Rahmen bewegen, schreibt er sich zu großen Teilen und im Extremfall auch ganz in das Ich der Organisationsmitglieder ein.¹³⁰

126 G. Kirsch 1991,94

127 Mayntz 1976, 116ff.; Hill/Fehlbaum/Ulrich 1981; Neuberger 1984; Küpper/Ortmann 1988; 65ff.; Dierkes/Marz 1992b, 227ff.

128 Zwar gab es bereits in den 50er und 60er Jahren einzelne Versuche in dieser Richtung (Garfinkel 1956; Trice/Belasco/Alutto 1969), doch erst 1977 erlangte der Organisationskulturansatz in dem weitgehend unbeachtet gebliebenen Artikel von Turner (1977) erstmalig den Status eines Forschungsprogramms (Helmerts 1990). Die Initialzündung für den Organisationskultur-Diskurs lieferte dann zwei Jahre später Pettigrew (1979). In den 80er Jahren entfaltete sich dieser Diskurs geradezu explosionsartig und avancierte alsbald selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen (Bartey/Meyer/Gash 1988).

129 Berthoin-Antal 1991; Dierkes 1992, 22ff.; Helmerts/Knie 1992; Dierkes 1994a

130 Marz 1993c; Dierkes 1994a; Dierkes/Hähner 1994, 255

Die Ex-ante-Regeln werden habitualisiert, das heißt, sie werden verinnerlicht und schlagen sich in bestimmten mentalen Dispositionen der Organisationsmitglieder nieder.¹³¹ Anders gesagt: Die in der Struktur und Kultur einer Organisation geronnenen Ex-ante-Regeln wachsen in der Arbeit der Annäherung in deren Mitglieder hinein, verschmelzen mit ihrem Ich und werden so zu einem Teil ihrer selbst, von dem sie sich nur schwer und zumeist auch nur sehr bedingt wieder trennen können.¹³² Und habitualisierte Ex-ante-Regeln erscheinen den Organisationsmitgliedern nicht als strukturelle Fremd- oder kulturelle Selbstzwänge, sondern häufig als ihr eigener und freier Wille.

Das ausgebildete Ex-ante-Regelwerk einer Organisation ist gewissermaßen dreifach gesichert. Es ist in der Struktur und der Kultur der Organisation sowie im Habitus ihrer Mitglieder verankert. Menschen, die von außen in so eine Organisation hineinkommen und sich in deren Ex-ante-Regelwerk einzuüben suchen, wird von alteingesessenen Organisationsmitgliedern, die diesen Prozeß unterstützen und abkürzen wollen, im Laufe der Zeit dreierlei erklärt, und zwar zumeist auch in dieser Reihenfolge: erstens, was »man« zu tun hat (Struktur); zweitens, was »wir« im allgemeinen (Kultur) und im besonderen (Subkultur) tun; und schließlich drittens, was »ich« tue (Habitus). Diese drei Erklärungen werden für gewöhnlich weder absolut deckungsgleich noch völlig inkongruent sein. Je ähnlicher sie sich sind, desto größer ist die Verankerungstiefe der Ex-ante-Regeln, und je mehr diese Erklärungen voneinander abweichen, desto kleiner ist sie.

Aus diesen Erklärungen erfährt der Neuankömmling auch viel über die organisationsspezifische Grenzziehung zwischen institutionellem Lernen einerseits und individuellem beziehungsweise kollektivem Lernen andererseits sowie über die Verkettung jener Bereiche des individuellen und kollektiven Lernens, die die Organisation betreffen. Wenn er in seiner Annäherungsarbeit erkennen läßt, was er früher oder andernorts gelernt hat, wird ihm meist sehr schnell und unmißverständlich beigebracht, was er »hier« - sprich »in dem

131 Dieses Problem der Habitualisierung wurde insbesondere von Soziologen aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven analysiert, so etwa in Giddens 1979, 5ff.; Elias 1987, 17ff.; oder Elias 1989, 46ff. Dabei hat vor allem Bourdieu, der in diesem Zusammenhang auch von „Matrix“, „Habitus“, „System von Dispositionen“ oder kurz „Dispositionen“ spricht (Bourdieu 1979, 169, 446), die Mächtigkeit mentaler Dispositionen an einer Vielzahl aktueller Beispiele sehr plastisch deutlich gemacht (Bourdieu 1988a; Bourdieu 1988b). Zu einer Kritik der Konzeptionen Bourdieus siehe unter anderem Engler 1991.

132 Engler 1990; Bourdieu 1991; Marz 1991 a; Marz 1993d;

Laden«, »bei uns« oder »bei mir« - »gleich völlig vergessen kann«, was er zwar denken darf, aber tunlichst nicht sagen sollte, was er in welchem Kreis und unter welchen Umständen zur Sprache zu bringen hat, was er noch von wem lernen muß und vieles mehr.

Darüber, wie solche ausgebildeten Ex-ante-Regelwerke das Organisationslernen prägen und welchen Einfluß sie auf die Lerntypen oder Lernebenen der Organisation haben, gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen.¹³³ Weit weniger Beachtung fand jedoch bisher die Frage, wie sich derartige Regelwerke im Prozeß des Lernens herauskristallisieren.¹³⁴ Sicher, wenn die Ex-ante-Regeln erst einmal eine gewisse Stabilität und Festigkeit erlangt haben und in der Struktur und der Kultur einer Organisation sowie im Habitus ihrer Mitglieder auskristallisiert sind, dann werden sie zu Determinanten der Lernprozesse.¹³⁵ Nur sind sie dies eben nicht von Anfang an.

In der Gründungsphase von Organisationen beispielsweise existiert nämlich ein solch ausgebildetes Ex-ante-Regelwerk noch nicht. Zum einen gibt es hier zunächst nur eine vorläufige und sich in der Folgezeit dann auch verändernde Struktur, während die Organisationskultur und der organisationsspezifische Habitus der Mitglieder noch gar nicht existieren können, weil sie sich erst herausbilden müssen.¹³⁶ Zum anderen sind die in der

133 Dies gilt insbesondere für den Einfluß der Struktur und der Kultur auf das Organisationslernen. Erinnert sei hier beispielsweise nur an jene Arbeiten, in denen das Organisationslernen primär aus einer Kultur-Perspektive analysiert wird (Frost et al. 1991, Hawkins 1991; Sackmann 1991; Cook/Yanow 1993; Ketteier 1994) oder an Untersuchungen zum Lernen in hierarchiestarken und hierarchieschwachen Strukturen (Senge 1990; Argyris 1990; Klimecki et al. 1991; Scholl et al 1993). Der Einfluß des Habitus auf das Organisationslernen wurde demgegenüber bislang weit weniger systematisch untersucht (zu Versuchen in dieser Richtung siehe beispielsweise Marz 1991a; Marz 1993d).

134 Natürlich fehlt es nicht an Arbeiten, in denen untersucht wird, wie sich die Struktur und die Kultur von Organisationen oder der Habitus ihrer Mitglieder herausbilden. Hier geht es jedoch um einen ganz bestimmten Teil dieser Strukturen, Kulturen und mentalen Dispositionen, nämlich um die Ex-ante-Regeln, der Grenzziehung und Verkettung, und die Frage, wie sie sich aus den Lernprozessen heraus entwickeln, bevor sie zu Voraussetzungen derselben werden.

135 So spricht zum Beispiel Krebsbach-Gnath von „strukturellen und kulturellen Determinanten“, die „das Lernen in positiver wie negativer Richtung wesentlich beeinflussen“ (Krebsbach-Gnath 1996, 44)

136 Darüber, wie lange dies dauert, gibt es unterschiedliche Auffassungen. So wurde beispielsweise bisher in der einschlägigen Literatur direkt oder indirekt davon ausgegangen, daß die Herausbildung einer Organisationskultur viele Jahre, wenn nicht gar einige Jahrzehnte in Anspruch nimmt. Neuere Untersuchungen (Ch. Weber 1996) deuten jedoch darauf hin, daß

anfänglich gesetzten Struktur eingeschriebenen Ex-ante-Regeln nicht das Ergebnis des Lernens in der Organisation, sondern des individuellen beziehungsweise kollektiven Lernens ihrer Gründungsväter, in deren Köpfen sie gedanklich Gestalt annahm, bevor sie das Licht der sozialen Welt erblickte.

Das Gros und der harte Kern der organisationsspezifischen Ex-ante-Regeln muß sich mithin erst herausbilden. Darauf können die Organisationsmitglieder weder in der Gründungsphase noch in Krisenperioden zurückgreifen, und zwar sowohl was die Grenzziehung zwischen institutionellem Lernen einerseits und individuellem beziehungsweise kollektivem Lernen andererseits betrifft als auch was die Verkettung jener Bereiche des individuellen und kollektiven Lernens anbelangt, die die Organisation betreffen. Das einzige, worauf sie sich hier zunächst stützen können, sind die Ad-hoc-Regeln, die sie in ihrer Annäherungsarbeit entwickeln.

Die Frage ist also, wie sich aus dem Feld situativ festgelegter und wieder zerfließender Grenzen, einmal hergestellter und sich wieder auflösender Verkettungen im Laufe der Zeit dauerhafte und stabile Grenzen und Verkettungen herauskristallisieren, die dann in Form von Organisationsstrukturen, Organisationskulturen und mentalen Dispositionen feste Gestalt annehmen. Um diese Frage zu beantworten, ist es hilfreich, sich den Leitbildern und den leitbildförmigen Projektionen der Organisationsmitglieder zuzuwenden.

3.2.2. Die Leitbilder: Hilfen und Katalysatoren der Annäherungsarbeit

Sie spielen nämlich bei der Überführung von Ad-hoc- in Ex-ante-Regeln eine gewichtige Rolle, weil sie die Annäherungs- und Abstimmungsarbeit der Organisationsmitglieder in dreierlei Hinsicht wesentlich erleichtern und beschleunigen können: Leitbilder und leitbildförmige Projektionen ermöglichen eine Grob-Abstimmung, Vor-Annäherung und Grund-Bindung der Organisationsmitglieder, die zu einer Reduzierung der Transaktionskosten führen.

Sie ermöglichen eine Grob-Abstimmung, weil sie ein Orientierungsangebot enthalten, auf das sich die Organisationsmitglieder in ihrer Annäherungsarbeit zustimmend oder ablehnend beziehen können. Leitbilder und leitbildförmige Projektionen spannen bestimmte Wahrnehmungs- und Denkhorizonte auf und

sich Organisationskulturen unter bestimmten Umständen auch in viel kürzerer Frist, in nur wenigen Jahren entwickeln können.

schließen andere grundsätzlich aus.¹³⁷ Durch die verschiedenen konvergenten - individuellen und kollektiven - Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen der Organisationsmitglieder entstehen gemeinsame kognitive Räume, in denen die, die diese Projektionen jeweils teilen, in eine ähnliche Richtung »sehen« und denken. Während einzelne Ebenen solcher kognitiven Räume aus unterschiedlichen konzeptionellen Perspektiven schon sehr detailliert untersucht und auch empirisch vermessen wurden¹³⁸, gibt es andere Bereiche, die bislang erst ansatzweise erforscht sind.¹³⁹ Trotz dieser noch vorhandenen Forschungsdefizite zeichnet sich bereits auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchungen sehr klar ab, daß diese gemeinsamen kognitiven Räume die Abstimmungsarbeit zwischen den Organisationsmitgliedern wesentlich erleichtern können. Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf die Grenzziehungen zwischen individuellem und kollektiven Lernen einerseits und institutionellen Lernen andererseits.

Bevor die Organisationsmitglieder in eine bestimmte Abstimmungssituation eintreten, haben sie bereits - individuell und kollektiv, innerhalb und außerhalb der Organisation - gelernt. Weder bei der Lösung des konkreten Abstimmungsproblems noch bei der Suche von Ad-hoc-Regeln, nach denen ihre Annäherungsarbeit in diesem Fall verlaufen soll, kann all das, was die Beteiligten jemals gelernt haben, Berücksichtigung finden. Dies ist schlichtweg unmöglich. Stets müssen mehr oder weniger große Bereiche des Gelernten a priori »außen vor bleiben«. Darüber, was genau in einer bestimmten Abstimmungssituation a priori »außen vor bleibt«, was von Anfang an dazu gehört und was nicht, gibt es jedoch unter den Annäherungsarbeitern naturgemäß immer wieder unterschiedliche und oft genug auch gegensätzliche Auffassungen.

137 Dierkes/Marz 1992b, 229; Dierkes/Marz 1994b, 96ff.; Dierkes/Hoffmann/Marz 1996, 43ff.

138 Hierzu gehören beispielsweise die Untersuchungen zu individuellen (Goodman 1968; Axelrod 1976; Bonham/Shapiro 1976) und kollektiven (Weick/Bougon 1986) »kognitiven Landkarten«, »Bedeutungs-Landkarten« (Lundberg 1989; Senge 1990), »Referenzrahmen« (Shrivastava/Mitroff 1983; Shrivastava/Schneider 1984; Nonaka 1991), »kognitiven Stilen« (Streufert 1990; Disce GmbH 1991; Streufert/Breuer 1994;) oder »Denkstilen« (Douglas 1991; Rottenburg 1993).

139 Dies gilt insbesondere für zwei Dimensionen des kognitiven Raumes, nämlich die Zukunfts- und die Wunsch-Dimension. Obzwar bereits schon Axelrods Kooperations-Studien (Axelrod 1988, 53ff., 67ff., 157) zweifelsfrei darauf hindeuten, daß Zukunftserwartungen und Wünsche von Organisationsmitgliedern ihre »Landkarten« oder »Stile« nicht nur schlechthin beeinflussen, sondern wesentlich prägen, wurde die Frage, wie dies im einzelnen konkret geschieht, bislang nur ansatzweise untersucht (Dierkes/Hoffmann/Marz 1996, 87ff.).

Ein gemeinsamer kognitiver Raum ermöglicht nun insofern eine Grob-Abstimmung zwischen den Organisationsmitgliedern, als sich das, was die Beteiligten jeweils von sich heraus entlang ihrer gleichartigen Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen an bereits Gelerntem a priori aus einer bestimmten Abstimmungssituation ausblenden respektive in diese einblenden, zwar nicht in jedem Detail, aber in groben Zügen ähnelt. Da alle in eine ähnliche Richtung »sehen« und denken, gehen die Meinungen darüber, was von anfang an »außen vor bleibt« beziehungsweise was unbedingt berücksichtigt werden muß, nicht soweit auseinander, als wenn dies nicht der Fall wäre.

Die Beteiligten stimmen darin überein, wo in etwa die Grenzen verlaufen, ohne daß ihnen diese Übereinstimmung besondere Mühe bereitet hätte. Sie stellte sich, um mit Salais zu sprechen, „wie von selbst und für sich selbst“ ein, ohne das sie im Vorhinein „aufgeschrieben und organisiert werden (mußte), damit sie eintritt“¹⁴⁰. Insofern erweisen ihre Leitbilder und leitbildförmigen Projektionen den Organisationsmitgliedern einen Gratis-Dienst bei der Reduzierung der Transaktionskosten ihrer Annäherungs- und Abstimmungsarbeit. Die Herstellung einer, wenn auch noch sehr groben, situativen Kohärenz der Lernebenen kostet sie nichts.

Ähnlich verhält es sich mit der Kohärenz der Lerntypen. Auch die Verständigung darüber, welche Art und Weise des Lernens der jeweiligen Abstimmungssituation angemessen ist und welche nicht, wird durch Leitbilder und leitbildförmige Projektionen erleichtert. Ob bei der Lösung des konkreten Abstimmungsproblems und bei der Suche nach Ad-hoc-Regeln situativ auf Programm-Lernen, Erfahrungs-Lernen oder Meta-Lernen beziehungsweise einen Mix dieser Lerntypen zurückgegriffen wird, kann in einem gemeinsamen kognitiven Raum reibungs- und konfliktärmer entschieden werden, als wenn die Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen der Beteiligten divergieren oder gar völlig einander widersprechen.

Wenn alle in eine ähnliche Richtung »sehen« und denken, fällt es beispielsweise leichter, sich darüber zu einigen, ob eine bereits vielfach bewährte Ad-hoc-Regel einfach schematisch auf eine neue Abstimmungssituation übertragen wird oder ob es vielleicht angezeigt ist, von grundauf neu und anders an diese Situation heranzugehen, als man es bislang gewohnt war. Jeder kennt wohl aus eigener Erfahrung genug Situationen, wo dies nicht der Fall war, und in denen die

140 Salais 1989, 213

einen meinen, ein Problem nach »Schema F« zu lösen, während andere dafür plädierten, das Problem »grundsätzlich« anzugehen und dazu die Kontexte der Kontexte der Kontexte thematisierten und hinterfragten.

Leitbilder und leitbildförmige Projektionen ermöglichen eine Vor-Annäherung der Organisationsmitglieder, weil sie kooperationsfördernd wirken, da sie zwischen den unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Entscheidungsweisen der Organisationsmitglieder zu vermitteln vermögen und die Verständigung unter ihnen erleichtern. Die Organisationsmitglieder werden an ihre Abstimmungs- und Annäherungsprozesse voradaptiert, bevor sie in diese eintreten.¹⁴¹ Durch die verschiedenen konvergenten - individuellen und kollektiven - Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen entstehen gemeinsame konsensuelle Räume, in denen die, die diese Projektionen jeweils teilen, leichter aufeinander zu und miteinander umgehen können. Ähnlich wie bei den zuvor skizzierten kognitiven Räumen wurden auch bei den konsensuellen Räumen einzelne ihrer Ebenen schon untersucht.¹⁴²

Und obzwar es auch auf diesem Gebiet noch Forschungsdefizite gibt¹⁴³, zeigen bereits die vorliegenden Untersuchungen, daß und inwiefern diese konsensuellen Räume die Annäherungsarbeit der Organisationsmitglieder erleichtern können. Sehr deutlich wird dies bei der Verkettung jener Bereiche des individuellen und kollektiven Lernens, die die Organisation betreffen.

Treffen Organisationsmitglieder in einer konkreten Abstimmungssituation aufeinander, so ist dies weder zeitlich noch institutionell ein singuläres Ereignis. Die Situation ist zeitlich nicht singulär, weil dieser Abstimmung bereits andere vorangegangen sind und ihr noch weitere folgen werden. Sie ist institutionell nicht singulär, weil der Ausgang dieser Abstimmung - gewollt oder ungewollt, direkt

141 Dierkes/Marz 1992b, 229; Dierkes/Marz 1994b, 98ff.; Dierkes/Hoffmann/Marz 1996, 46f.

142 In Anlehnung an Bougon/Weick/Binkhorst 1977, Ford/Hegarty 1984 und Weick/Bougon 1986 entwickelt beispielsweise Pawlowsky den Begriff der »konsensualen Landkarte« (Pawlowsky 1994, 259) und erläutert ihn am Beispiel der Matrix-Untersuchungen des Utrechter Jazz Orchesters (Bougon/Weick/Binkhorst 1977).

143 Diese Defizite beziehen sich insbesondere darauf, daß der konsensuelle Raum der Organisationsmitglieder nicht nur aus bereits vollzogener Abstimmungs- und Annäherungsarbeit erwächst, sondern auch, und häufig sogar primär, aus leitbildförmigen Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen. Obgleich grundsätzlich davon auszugehen ist, daß der Zukunftshorizont entscheidend die Kooperation beeinflusst (Axelrod 1988, 53ff., 113ff.) und Einzelfallstudien dies auch bestätigten (Dierkes/Hoffmann/Marz 1996, 81ff.), wurde diese Dimension des konsensualen Raumes bislang nicht so systematisch untersucht, wie die »konsensualen Landkarten«.

oder indirekt, stark oder wenig - Abstimmungsprozesse in anderen Bereichen der Organisation beeinflusst, genauso, wie er selbst von diesen Prozessen beeinflusst wird. Daraus ergibt sich für die Organisationsmitglieder ein Balancierungsproblem. Zum einen müssen sie ihre eigene vergangene und zukünftige Annäherungsarbeit im Blick behalten, zum anderen sind sie gut beraten, dabei nicht die Verbindung ihrer Annäherungsarbeit mit anderen Abstimmungsprozessen aus dem Auge zu verlieren. Wenn sich die Organisationsmitglieder nur autistisch in ihrem eigenen kognitiven Raum abstimmen und dabei außeracht lassen, ob und inwieweit sich die Ergebnisse ihrer Annäherungsarbeit in die in anderen kognitiven Räumen ablaufenden Abstimmungsprozesse einspeisen lassen, dann ist dies genauso problematisch, als wenn ihr ganzes Tun und Trachten ausschließlich darauf ausgerichtet ist, sich diesen fremden Räumen anzudienen.

Ein gemeinsamer konsensueller Raum erleichtert nun insofern die Lösung solcher Balancierungsprobleme, als die gleichartigen Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen der Organisationsmitglieder einerseits immer wieder eine Vor-Annäherung zwischen ihnen ermöglichen und andererseits darüber hinaus auch eine Vor-Annäherung an andere kognitive Räume und die in ihnen ablaufenden Abstimmungsprozesse gestatten. So zeigten beispielsweise Untersuchungen, daß sich die durch unterschiedliche Leitbilder oder leitbildförmige Projektionen aufgespannten kognitiven Räume entweder auf der Machbarkeits- oder auf der Wünschbarkeitsebene sehr wohl berühren und auch durchdringen können, was es Organisationsmitgliedern gestattet, ihren konsensuellen Raum über die eigene Annäherungsarbeit hinaus zu öffnen und eine übergreifende Kooperationsfähigkeit zu entwickeln, wodurch ihr individuelles und kollektives Lernen eine potentielle Institutionalität erlangt.¹⁴⁴

Da alle Beteiligten aufgrund ihrer gleichartigen Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen sowohl im Hinblick auf ihre eigene als auch in bezug auf fremde Abstimmungsarbeit jeweils einen ähnlichen Kooperationshorizont entwickeln, gehen die Meinungen darüber, ob und wie sich das von ihnen individuell und kollektiv Gelernte in andere Abstimmungsprozesse einspeisen

144 Ein instruktives Beispiel hierfür ist die Formierung der sogenannten »Diesel-Gruppe« durch Rudolf Diesel, der solche Berührungspunkte zwischen sehr unterschiedlichen kognitiven Räumen zu nutzen wußte, um sein Projekt des »idealen Motors« in die Tat umzusetzen, und der es dabei verstand verschiedene unabhängige individuelle und kollektive Lernprozesse miteinander zu verbinden und dadurch zu institutionalisieren (Knie 1991, 108ff.; Dierkes/Hoffmann/Marz 1992, 62ff., 87ff.).

läßt, nicht soweit auseinander, als wenn dies nicht der Fall wäre. Die Beteiligten stimmen darin überein, wo und wie in etwa Verkettungen hergestellt werden können und wo und wie nicht, ohne daß ihnen diese Übereinstimmung besondere Mühe bereitet hätte. Sie stellte sich, um nochmals Salais zu zitieren, „wie von selbst und für sich selbst“ ein, ohne daß sie im Vorhinein „aufgeschrieben und organisiert werden (mußte), damit sie eintritt“¹⁴⁵. Insofern erweisen Leitbilder und leitbildförmige Projektionen den Organisationsmitgliedern auch bei der Verkettung zwischen eigenem und fremdem, individuellen und kollektiven Lernen einen Gratis-Dienst bei der Reduzierung der Transaktionskosten ihrer Annäherungs- und Abstimmungsarbeit. Die Herstellung einer, wenn auch noch sehr groben und flüchtigen Kohärenz mit anderen Lernebenen und die daraus erwachsende potentielle Institutionalität ihres Lernens kostet sie nichts.

Ähnlich verhält es sich mit der Kohärenz der Lerntypen. Auch die Verständigung darüber, welche Art und Weise des Lernens im Hinblick auf die Verkettung mit anderen individuellen und kollektiven Lernprozessen angemessen ist und welche nicht, wird durch Leitbilder und leitbildförmige Projektionen erleichtert. Ob bei der Suche nach Verkettungsmöglichkeiten und dementsprechenden Ad-hoc-Regeln situativ auf Programm-Lernen, Erfahrungslernen oder Meta-Lernen beziehungsweise eine Kombination dieser Lerntypen zurückgegriffen wird, kann in einem gemeinsamen konsensuellen Raum vergleichsweise kosten- und verlustärmer entschieden werden, als wenn die Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen der Beteiligten divergieren oder gar völlig einander widersprechen.

Wenn alle Beteiligten sowohl im Hinblick auf ihre eigene als auch in bezug auf fremde Abstimmungsarbeit jeweils einen ähnlichen Kooperationshorizont entwickeln, fällt es beispielsweise leichter, sich darüber zu einigen, ob eine bereits vielfach bewährte Ad-hoc-Regel schematisch auf die Lösung eines neuen Balancierungsproblems übertragen wird oder ob es notwendig ist, grundsätzlich neu und anders an dieses Problem heranzugehen, als es bisher der Fall war. So tritt etwa in Abstimmungssituationen immer wieder die Frage auf, ob und inwieweit bestimmte Ergebnisse individuellen und kollektiven Lernens in anderen Bereichen der Organisation in die eigene gegenwärtige und künftige Annäherungsarbeit einbezogen werden oder nicht. Und die Antworten darauf können, wie jeder aus eigener Erfahrung weiß, oft sehr unterschiedlich ausfallen. Der Streit darüber, ob der diesbezügliche Kooperationshorizont beibehalten,

geöffnet oder unter Umständen gar völlig eingerollt wird, läßt sich leichter beilegen, wenn es zwischen den Beteiligten eine Vor-Annäherung gibt, die verhindert, daß die Auffassungen allzuweit auseinanderklaffen.

Leitbilder und leitbildförmige Projektionen ermöglichen eine Grund-Bindung der Organisationsmitglieder, weil sie motivationsfördernd wirken. Zum einen aktivieren sie nicht nur die kognitiven, sondern immer auch die emotionalen und affektiven Potentiale der Organisationsmitglieder. Sie sprechen sie nie nur einseitig als logisch denkende und rational kalkulierende Wesen, sondern als ganze Persönlichkeit an.¹⁴⁶ Zum anderen vermögen Leitbilder und leitbildförmige Projektionen die zwangsläufig in der Abstimmungs- und Annäherungsarbeit immer wieder auftretenden psychischen Spannungen in¹⁴⁷ und sozialen Spannungen zwischen den Organisationsmitgliedern zu dämpfen.¹⁴⁸ Durch die verschiedenen konvergenten - individuellen und kollektiven - Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen entstehen gemeinsame motivationale Räume, in denen die, die diese Projektionen jeweils teilen, sich und andere immer wieder neu »aufbauen« und so dem Verschleiß der Annäherungsarbeit trotzen können.

In einem durch Leitbilder oder leitbildförmige Projektionen aufgespannten gemeinsamen motivationalen Raum bedarf es weder außergewöhnlicher sozialer Fremdwänge noch besonderer persönlicher Sympathiegefühle, damit sich die Organisationsmitglieder zu ihrer Annäherungs- und Abstimmungsarbeit zusammenfinden und diese Tag für Tag über alle Konflikte und Rückschläge hinweg aufrechterhalten und weiterentwickeln. Was sie trotz aller sachlichen Schwierigkeiten und persönlichen Widrigkeiten wieder und wieder zusammenarbeiten läßt, ist ein permanenter Selbstzwang, ein Selbstzwang, der aus den Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen resultiert, die sie mit anderen teilen. Daraus erwächst eine soziale Grund-Bindung zwischen den

146 Dierkes/Marz 1992b, 230; Dierkes/Marz 1994b, 102; Dierkes/Hoffmann/Marz 1996, 52

147 Die Abstimmungs- und Annäherungsarbeit ist kein reibungs- und konfliktfreier Prozeß. Selbst dort, wo die Organisationsmitglieder diese Arbeit in gemeinsamen kognitiven und konsensuellen Räumen verrichten, bedarf es außergewöhnlicher Glücksumstände, wenn es dabei ohne Auseinandersetzungen und Mißstimmungen abgeht, an denen die einzelnen zu leiden haben. Und auch wenn derartige Umstände gegeben sind, erzeugt ein solche Arbeit selbst im Idealfall immer wieder eine innere schöpferische Spannung, die, wie Kühn es einmal formulierte, „gelegentlich fast unerträglich sein kann“ (Kühn 1977, 309).

148 Dierkes/Marz 1992b, 230f.; Dierkes/Marz 1994b, 103f.; Dierkes/Hoffmann/Marz 1996, 52ff,

Organisationsmitgliedern, die wechselseitig psychisch gestützt ist und die sowohl ihre Lernbereitschaft als auch ihre Lernfähigkeit fördert.

Die Grund-Bindung fördert die Lernbereitschaft, weil Leitbilder oder leitbildförmige Projektionen nicht nur in den Köpfen der Organisationsmitglieder residieren, sondern sie als ganze Persönlichkeit mobilisieren. Das Wissen, wofür gelernt wird, stärkt den Willen zu lernen und hilft, diesbezügliche Durststrecken, Mißerfolge und Fehlschläge in der Annäherungsarbeit besser zu verkraften. Mehr noch, die aus Leitbildern und leitbildförmigen Projektionen erwachsende Motivation stimuliert nicht nur schlechthin den Willen zum Lernen, sondern vor allem auch die Bereitschaft zum - individuellen und kollektiven - Umlernen und Anderslernen. Dies erleichtert einen Wechsel der Lerntypen. Der motivationale Raum ermöglicht mithin eine Stabilisierung und Flexibilisierung der Annäherungsarbeit und der sich in ihr vollziehenden individuellen und kollektiven Lernprozesse.

Die aus dem motivationalen Raum erwachsende Grund-Bindung zwischen den Organisationsmitgliedern fördert jedoch nicht nur die Lernbereitschaft, sondern auch die Lernfähigkeit. Und dies bereits auf einer ganz elementaren Ebene, nämlich auf der Ebene der Wahrnehmung. Das »wozu« bestimmt wesentlich, was überhaupt wahrgenommen, erkannt und schließlich gewußt wird.¹⁴⁹ Daß dies bereits schon für elementare Wahrnehmungsleistungen, wie die Erkennung von Farbtönen, geometrischen Figuren oder geometrisch-optischen Täuschungen gilt, zeigt das außergewöhnliche soziologisch-psychologische Experiment Lurijas auf ebenso eindrucksvolle wie überzeugende Weise.

Alle drei zuvor skizzierten Räume, der kognitive Raum, der eine Grob-Abstimmung erlaubt, der konsensuelle Raum, der eine Vor-Annäherung gestattet, und der motivationale Raum, der eine Grund-Bindung ermöglicht, existieren nicht isoliert voneinander, sondern durchdringen sich wechselseitig und stützen einander ab. Leitbilder und leitbildförmige Projektionen befördern zugleich die Grob-Abstimmung, Vor-Annäherung und Grund-Bindung der Organisationsmitglieder in ihrer „Arbeit der Annäherung“. Gerade in den Gründungs- und Krisenphasen von Organisationen, die sich durch Situationen großer Offenheit und Unsicherheit auszeichnen, weil ungewiß ist, ob und inwieweit die Organisation künftig wird überleben können, und in denen überdies hohe Transaktionskosten anfallen, weil sich die Organisationsmitglieder in ihrer

149 Foerster 1985, 81ff.; Hoffmann 1986, 36ff.; Klux 1985, 56f., 108f., 118f.; Roth 1987, 229ff.

150 Lurija 1987, 44ff.

Abstimmungs- und Annäherungsarbeit zunächst nur auf Ad-hoc-Regeln stützen können, erweisen sich deshalb Leitbilder und leitbildförmige Projektionen bei der Bewältigung dieser Situationen als hilfreich,

Durch die Gratis-Dienste der Grob-Abstimmung, Vor-Annäherung und Grund-Bindung werden die Abstimmungskosten gesenkt und die Abstimmungsergebnisse verbessert. Und da Leitbilder aus einem sozialen Feld bereits vorhandener Wunsch- und Machbarkeitsprojektionen erwachsen, die in eine ähnliche Richtung weisen und die in ihnen ineinander verschmelzen, stellt sich diese Effizienzsteigerung der Annäherungsarbeit „wie von selbst“ ein, ohne daß dies den Organisationsmitgliedern besondere oder gar zusätzliche Mühe bereiten würde. Durch Leitbilder und leitbildförmige Projektionen werden individuelle und kollektive Handlungspotentiale mobilisiert und gebündelt, die bereits vorhanden sind und nicht extra erzeugt werden müssen. Dadurch werden Leitbilder zu einem leistungsfähigen Medium der Annäherungsarbeit und damit auch zu einem Katalysator der Überführung von Ad-hoc- in Ex-ante-Regeln, insbesondere im Hinblick auf die Herausbildung einer stabilen Kohärenz der Lernebenen und Lerntypen.

Zum einen erleichtert eine leitbildgestützte Annäherungsarbeit es den Organisationsmitgliedern, aus dem Feld situativ festgelegter und wieder zerfließender Grenzen, einmal hergestellter und sich wieder auflösender Verkettungen, Zug um Zug jene Grenzziehungen und Verkettungen herauszuarbeiten, die sich am besten bewähren, und auf diese Weise zu einem Arrangement der Lernebenen zu finden, auf das sie sich stützen können und das nicht stets von neuem ausgehandelt werden muß. Zum anderen erleichtern es Leitbilder oder leitbildförmige Projektionen, dabei zu einem Arrangement von Programm-, Erfahrungs- und Meta-Lernen zu finden, auf das die Organisationsmitglieder in ihren individuellen, kollektiven und institutionellen Lernprozessen immer wieder zurückgreifen können.

Diese sich im Laufe der Annäherungsarbeit immer mehr verfestigenden Arrangements der Lernebenen und Lerntypen können in sehr verschiedenen Strukturen, Kulturen und mentalen Dispositionen auskristallisieren. Und keine dieser sozialen Formen, in denen bestimmte Ad-hoc-Regeln schließlich gerinnen, befördern oder behindern für sich genommen per se das Organisationslernen. Aus den je verschiedenen organisationsspezifischen Ensembles lassen sich nicht diese oder jene Struktur, diese oder jene Kultur, diese oder jene mentale Disposition als »das« Erfolgs- respektive Mißerfolgsrezept schlechthin herauspreparieren und verallgemeinern. Das Geheimnis erfolgreichen oder

mißlungenen Organisationslernens liegt in der Kohärenz der Lernebenen und Lerntypen und dem Ensemble zwischen Struktur, Kultur und mentalen Dispositionen, in dem diese sich im Laufe der Annäherungsarbeit der Organisationsmitglieder herausbildende Kohärenz schließlich soziale Gestalt annimmt.¹⁵¹ Und es liegt zu einem gut Teil in den Leitbildern oder leitbildförmigen Projektionen, über die diese Kohärenz hergestellt und das Ensemble von Struktur, Kultur und mentalen Dispositionen vorformatiert¹⁵² wird.

4. Ein Ausblick: Naturalisierung und Denaturalisierung der Konventionen

Daß die Annäherungsarbeit der Organisationsmitglieder von Erfolg gekrönt ist, daß es ihnen also gelingt, eine Kohärenz der Lernebenen und Lerntypen zustande zu bringen, die in einem längerfristig stabilen Ensemble von Struktur, Kultur und mentalen Dispositionen auskristallisiert, ist alles andere als sicher und selbstverständlich. Im Gegenteil, gemessen an der Vielzahl von Organisationen, die bereits in ihrer Gründungsphase untergehen oder nach einer kurzen und zuweilen auch steilen Karriere wieder von der Bühne des sozialen Geschehens verschwinden und der Vergessenheit anheim fallen, ist es nachgerade höchst unwahrscheinlich und selten, daß die Annäherungsarbeit tatsächlich zu einer tragfähigen Lernkonvention führt, auf die sich die Organisationsmitglieder stützen können und die den Bestand der Organisation über Jahrzehnte sichert.¹⁵³

Der Blick für die Unwahrscheinlichkeit und Außergewöhnlichkeit des Zustandekommens von Lernkonventionen sowie für deren latente Zerbrechlichkeit wird jedoch nicht nur dadurch getrübt, daß bei einer retrospektiven Betrachtung zunächst die handgreiflichen Fälle geglückter Annäherungsarbeit im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, während die vielen nur schwer rekonstruierbaren oder gar nicht mehr identifizierbaren Fehlschläge lediglich am Rande des Gesichtfeldes auftauchen beziehungsweise völlig außerhalb des Wahrnehmungshorizontes

151 Dierkes/Raske 1994

152 Dierkes/Marz 1992b, 231f.; Dierkes/Marz 1994b, 95, 109ff.

153 Allein wenn man sich nur einmal einem Teil der Organisationen, nämlich den Unternehmen, zuwendet und sich die Anzahl der jährlichen Betriebsneugründungen und -konkurse sowie die durchschnittliche Lebensdauer der Firmen vor Augen führt, wird schon erkennbar, daß das Zustandekommen langfristig stabiler und existenzsicherer Lernkonventionen alles andere als selbstverständlich ist.

verbleiben, weil sie sich im Dunkel der Geschichte verlieren. Es ist vor allem die Faktizität ihres Erfolges, die langfristig stabile Lernkonventionen als eine Selbstverständlichkeit erscheinen läßt. Je länger solche Vereinbarungen bestehen und je erfolgreicher sie sind, desto mehr werden sie für Beteiligte und Beobachter zu einer Art naturgesetzlichen Normalzustand, der sich von selbst versteht.¹⁵⁴ Das Ensemble von Struktur, Kultur und Habitus, in dem sie auskristallisiert sind, gewinnt an Natürlichkeit und verliert seinen Konventionscharakter. Daß es ehemals aus einer »Arbeit der Annäherung« erwachsen ist und daß es auch immer wieder tagtäglich einer solchen Arbeit bedarf, um es aufrecht zu erhalten, verschwindet mit der Zeit ebenso aus dem Bewußtsein der Organisationsmitglieder wie die Tatsache, daß es in dieser Annäherungsarbeit durch ihre eigenen Leitbilder oder leitbildförmigen Projektionen (vor)formatiert wird.

Lernkonventionen und Leitbilder werden durch ihren Erfolg naturalisiert. Ihre Erfolgsgeschichte löscht ihren ursprünglichen Entstehungs- und permanenten Reproduktionsprozeß schrittweise aus. Die durch ihre Annäherungsarbeit erzeugte Kohärenz der Lerntypen und Lernebenen erscheint für die Beteiligten nicht als ein - im Grunde höchst fragiles - Ergebnis ihres kollektiven Handelns, sondern als die natürlichste Sache der Welt, so wie die Luft, die sie atmen, oder die Schwerkraft, die sie am Boden hält. Zug um Zug verwandelt sich die soziale Form dieser Kohärenz, also das Ensemble von Struktur, Kultur und mentalen Dispositionen, in dem die Organisationsmitglieder lernen, aus einem Resultat vergangener und laufender Annäherungsarbeit in eine eherne, ewige und von ihnen unabhängige Voraussetzung des Organisationslernens. Es wird so natürlich wie Sonne, Mond und Sterne, und daß es sich irgendwann einmal auflösen könnte, erscheint ebenso undenkbar, wie das Verschwinden der Himmelskörper am Firmament.

In solchen Fundamentalkrisen wie die, in der sich moderne Gesellschaften und deren Organisationen heute befinden, geschieht nun genau dieses Undenkbare. Im Umfeld der Organisationen und in diesen selbst vollzieht sich eine Dekonventionalisierung gesellschaftlicher Basis-Vereinbarungen. Dabei sind es vor allem vier Kern-Konventionen, die sich in den 30er Jahren etabliert und

154 Darauf, daß gerade ihr Erfolg zu einer solchen Verselbstverständlichung der Konventionen führt, daß sie nicht mehr als soziale Vereinbarungen, sondern als natürliche Gegebenheiten wahrgenommen und behandelt werden, wurde verschiedentlich aufmerksam gemacht, und zwar sowohl im Hinblick auf gesellschaftliche Basis- und Kernvereinbarungen (Wagner 1995, 124f.; Dierkes/Zimmermann 1996b; Fußnote 26) als auch in bezug auf das Organisationslernen (Hedberg 1981; Dierkes 1992, 24ff.; Dierkes 1994a; Berthoin-Antal/Dierkes/Hähner 1994b, 72).

dann auch bewährt hatten, und die seit Ende der 60er Jahre Zug um Zug ihre Verbindlichkeit zu verlieren begannen: „Die »Vereinbarung«, die industriellen Beziehungen im nationalen Rahmen zu regeln, wurde gebrochen; der keynesianische Konsens, eine nationale verbrauchergestützte Wirtschaft zu entwickeln, erodierte; die organisatorischen Regeln, die Position und Aufgabe jeden Akteurs bestimmt und gesichert hatten, wurden umgestaltet; und technische Innovationen, deren Anwendung bestehende Konventionen zu zerbrechen drohte, wurden nicht länger aufgehalten.“¹⁵⁵ Durch diese vielfach und aus unterschiedlichen Perspektiven beschriebenen Dekonventionalisierungen, die die industriellen Beziehungen¹⁵⁶, den keynesianischen Konsens¹⁵⁷, die organisatorischen Regeln¹⁵⁸ und die technischen Innovationen¹⁵⁹ betreffen, kommt es notwendigerweise auch zu einer tiefgreifenden Erosion bewährter Lernkonventionen.

Je mehr die organisationsexterne und -interne Auflösung sozialer Kernvereinbarungen voranschreitet, desto weniger versteht es sich für die Organisationsmitglieder von selbst, was, wo und wie in ihrer Organisation eigentlich gelernt werden muß, um diesen umsichgreifenden Dekonventionalisierungen zu begegnen. Die bewährte Kohärenz der Lerntypen und Lernebenen und das erprobte Ensemble von Struktur, Kultur und mentalen Dispositionen, in dem diese Kohärenz für die Organisationsmitglieder über viele Jahre oder gar Jahrzehnte hinweg wahrnehmungs-, denk- und handlungsleitend wurde, verlieren schrittweise die ihnen stillschweigend zugeschriebene Naturgesetzlichkeit und werden immer deutlicher als das erkennbar, was sie immer schon waren, nämlich das Produkt sozialer Annäherungsarbeit. Diese Denaturalisierung der Lernkonventionen vollzieht sich in zwei Prozessen, die analytisch voneinander getrennt werden können, die jedoch alltagspraktisch von Anfang an unauflöslich ineinander verwoben sind, und zwar den Prozeß des Kohärenz-Zerfalls und den Prozeß der Kohärenz-Suche. Eine detaillierte Untersuchung dieser beiden Prozesse, die wir im Rahmen dieser Studie nur anregen und nicht ausführen können, würde unseres Erachtens wesentlich dazu beitragen, das Verständnis über das Organisationslernen in Krisen weiter zu vertiefen.

155 Wagner 1995, 188

156 Glynn/Sutcliffe 1972; Piore/Sabel 1985; Glynn et al 1990; Marglin 1990

157 Fröbel/Heinrichs/Kreye 1979; Anell 1981; Scharpf 1987; Dockès/Rosier 1988;

158 Kanter 1989; Quere 1990; Kanter 1991; Crozier 1992; Parker 1992; Fillion 1994

159 Rostow 1985; Radkau 1991; Cowan 1992; Sola Pool 1990

5. Literatur

- Altvater, E. (1991): Die Zukunft des Marktes. Ein Essay über die Regulation von Geld und Natur nach dem Scheitern des „real existierenden“ Sozialismus. Münster
- Anell, L (1981): Recession, the Western Economies and the Changing World Order. London
- Argyris, C. (1964): Integrating the Individual and the Organization. New York/London usw.
- Argyris, C. (1990): Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning. Boston/London usw.
- Argyris, C.; Schön, D. A. (1978): Organizational Learning. A Theory of Action Learning. Menlo Park usw.
- Axelrod, R. (Hrsg.) (1976): Structure of Decision. The Cognitive Maps of Political Elites. Princeton
- Axelrod, R. (1988): Die Evolution der Kooperation. München
- Baecker, D. (1997): Weil es so nicht weiter geht. Organisation und Gedächtnis in der Transformationsgesellschaft. In: Lettre, Heft 36 | VJ./97, S. 26-29
- Barben, D. (1997): Genese, Enkulturation und Antizipation des Neuen - Über Schwierigkeiten und Nutzen, Leitbilder der Biotechnologie zu re-konstruieren. In: Dierkes, M. (Hrsg.): Technikgenese. Befunde aus einem Forschungsprogramm. Berlin, S. 133-165
- Barben, D.; Dierkes, M.; Marz, L. (1993): Leitbilder - ihre Rolle im öffentlichen Diskurs und in der wissenschaftlich-technischen Entwicklung der Biotechnologie. WZB discussion paper FS II 93 -110. Berlin
- Barley, St. R.; Meyer, G. W.; Gash, D. C. (1988): Culture of Culture: Academics, Practitioners and the Pragmatics of Normative Control. In: Administrative Science Quarterly, 33, S. 24-48
- Bateson, G. (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main
- Bernoux, Ph. (1996): Das Unternehmen - ein neues soziologisches Forschungsobjekt in Frankreich? WZB discussion paper FS I 96-105. Berlin
- Berthoin-Antal, A. (1991): Gehör verschaffen für Verrückte. In: gdi impuls, Nr. 2/1991, 5.3-11
- Berthoin-Antal, A. (1992): Corporate Performance: Rediscovery Actors in their Organizational Contexts. Frankfurt/New York

- Berthoin-Antal, A. (1996): Seeking Best Practices in Downsizing. In: Desole et al. (Hrsg): Report to the European Commission on „Basic Activities in the Formation of a European Best Practices Network". Brussels
- Berthoin-Antal, A.; Dierkes, M.; Hähner, K. (1994a): German Corporate Responsibilities: Statements of Principle. In: Journal of General Management, Vol. 19, No. 4, S. 24-40
- Berthoin-Antal, A., Dierkes, M.; Hähner, K. (1994b): Business in Society: Perceptions and Principles in Organizational Learning. In: Journal of General Management, Vol. 20, No. 2, S. 55-77
- Berthoin-Antal, A.; Merckens, H. (1992): Culture et fictions en transition dans l'entreprise est-allemande. In: Bafoil, F. (Hrsg.): Crise et Modernisation en Allemagne de Test. Allemagne d'Aujourd'hui, Nr. 12, S. 197-207
- Boltanski, L. (1990): L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action. Paris
- Bonham, G. M.; Shapiro, M. J. (1976): Explanation of the Unexpected: The Syrian Intervention in Jordan 1970. In: Axelrod, R. (Hrsg.) (1976): Structure of Decision. The Cognitive Maps of Political Elites. Princeton, S. 113-141
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main
- Bourdieu, P. (1988a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main
- Bourdieu, P. (1988b): Homo Academicus. Frankfurt am Main
- Bourdieu, P. (1991): Revolutionen, Volk und intellektuelle Hybris. Ein Gespräch mit Armin Höher und Klaus Jarchow. In: Freibeuter, Heft 4/1991, S. 27- 43
- Bougon, M. G.; Weick, K. E. Binkhorst, D. (1977): Cognition in Organizations: An Analysis of the Utrecht Jazz Orchestra. In: Administrative Science Quarterly, 22, S. 606-639
- Boyer, R. (1986): Conclusion. Capitalismes fin de siècle. In: Boyer, R. (Hrsg.): Capitalismes fin de siècle. Paris
- Breuer, H. (1996): Leitbilder und Innovationsstile bei der Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien für eine alternde Menschheit. (Diplomarbeit Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft)
- Buhr, R.; Knie, A. (1993): Hätten die mechanischen Schreibmaschinen früher besser sein können? In: Historische Bürowelt, Nr. 35/1993, S. 11-12
- Cameron, K. S. (1994): Strategies for Successful Organisational Downsizing. In: Human Resource Management, Vol. 33, No, 2, S. 189-211

- Cameron, K. S.; Freeman, S.; Mishra, A. K. (1991): Best practices in white collar downsizing: managing contradictions. In: Academy of Management Executive, Vol. 5, No. 3, S. 57-73
- Canzler, W. (1996): Das Zauberlehrlings-Syndrom. Entstehung und Stabilität des Automobil-Leitbildes. Berlin
- Canzler, W.; Helmers, S.; Hoffmann, U. (1995): Die Datenautobahn - Sinn und Unsinn einer populären Metapher. WZB discussion paper FS II 95 -101. Berlin
- Canzler, W.; Knie, A. (1994): Das Ende des Automobils - Fakten und Trends zum Umbau der Autogesellschaft. Heidelberg
- Canzler, W.; Knie, A.; Bertold, O. (1993): Das Leitbild vor seiner Auflösung? Zum Widerspruch von motorischer Aufrüstung und realem Nutzungsverhalten. In: Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht, Nr. 4/1993, S. 407-429
- Canzler, W.; Marz, L. (1996): Festgefahren? Der Automobilpakt im 21. Jahrhundert. WZB discussion paper FS II 96 -108. Berlin
- Canzler, W.; Marz, L. (1997): Stagnovation. Der Automobilpakt und die gedopte Arbeitsgesellschaft. In: Universitas, Nr. 610, S. 359-371
- Coase, R. (1937): The Nature of the Firm. In: *Economica*, Heft 4, S. 386-405
- Collins, J. C.; Porras, J. I. (1994): Built to last. Successful Habits of Visionary Companies. New York
- Cook, S. D. N.; Yanow, D. (1993): Culture and Organizational Learning. *The Journal of Management Inquiry*, Vol 2, Nr. 3 (Vorabdruck)
- Cowan, R. (1992): High technology and the economics of standardization. In: Dierkes, M.; Hoffmann, U. (Hrsg.): *New Technology at the Outset. Social Forces in the Shaping of Technological Innovations*. Frankfurt am Main/Boulder, S. 279-300
- Crozier, M. (1992): Entsteht eine neue Managementlogik? In: *Journal für Sozialforschung*, Bd. 32, Heft 2, S. 131-140
- Cyert, R. M.; March, J. G. (1963): *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs/New York
- Dalton, R. J.; Kuechler, M. (Hrsg.): *Challenging the Political Order. New Social and Political Movements in Western Democracies*. Cambridge
- Desrosières, A. (1991): *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris
- Dierkes, M. (1988): Organisationskultur und Leitbilder als Einflußfaktoren der Technikgenese. Thesen zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: *Verbund Sozialwissenschaftliche Technikforschung. Mitteilungen*. Heft 3/1988, S. 49-72

- Dierkes, M. (1990): Ist Technikentwicklung steuerbar? In: Lenk, K. (Hrsg.): Programme zur Technikentwicklung - Technikentwicklung nach Programm? Werkstattbericht der Gesellschaft für Programmforschung in der öffentlichen Verwaltung e. V. München, S. 5-32
- Dierkes, M. (1992): Leitbild, Lernen und Unternehmensentwicklung. Wie können Unternehmen sich vorausschauend veränderten Umfeldbedingungen stellen? In: Krebsbach-Gnath, C. (Hrsg.): Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change-Management. Wiesbaden, S. 19-36
- Dierkes, M. (1993): Die Technisierung und ihre Folgen. Zur Biographie eines Forschungsfeldes. Berlin
- Dierkes, M. (1994a): Ständige Anpassung und Weiterentwicklung. Organisationslernen - eine zentrale Herausforderung der neunziger Jahre. In: Blick durch die Wirtschaft, 12. 01. 1994
- Dierkes, M. (1994b): Leitbilder der Technik - ihre Bedeutungen, Funktionen und Potentiale für den KI-Diskurs. In: VDI-Report 21. Künstliche Intelligenz - Leitvorstellungen und Verantwortbarkeit. Band 2: Tagungsbericht. Düsseldorf, S. 83-98
- Dierkes, M. (1995): Wie war's mit einem Datennetz? In: VDI Nachrichten Nr. 1, 6. 01. 1995, 8.8
- Dierkes, M. (1996a): Sozialwissenschaftliche Forschung im Dienst der gesellschaftlichen Praxis. WZB discussion paper FS II 96 -102. Berlin
- Dierkes, M. (1996b): Sobre paradigmas, aprendizaje y desarrollo empresarial. In: Situacion, Nr. 3/1996, S. 39-55
- Dierkes, M. (1997a): Zukunftswissenschaft? Über den Ausgangspunkt und die (Un-) Realisierbarkeit einer Forschungsanforderung. In: WECHSELWIRKUNG, Jg. 19, Nr. 83, S. 46-56
- Dierkes, M. (1997b): Verzicht auf Orientierung darf nicht zum Programm erhoben werden. In: Welt am Sonntag, 11.5. 1997, S. 49
- Dierkes, M.; Berthoin-Antal, A. (1985): Umweltmanagement konkret: Erfahrungen aus acht Jahren beim Migros Genossenschafts-Bund. In: GDI-Impuls1. 1985, S. 23-48
- Dierkes, M.; Buhr, R.; Canzler, W.; Knie, A. (1995): Erosionen des Automobil-Leitbildes: Auflösungserscheinungen, Beharrungstendenzen, neue technische Optionen und Aushandlungsprozesse einer zukünftigen Mobilitätspolitik. Begründung eines Forschungsvorhabens. WZB discussion paper FS H 95 - 107. Berlin
- Dierkes, M.; Canzler, W.; Marz, L.; Knie, A. (1995): Politik und Technikgenese. In: Verbund Sozialwissenschaftliche Technikforschung. Mitteilungen, Heft 15/1995, S. 7-28

- Dierkes, M.; Hähner, K. (1994): Unternehmenslernen als Komponente des Wachstums. In: Albach, H. (Hrsg.): Globale soziale Marktwirtschaft. Ziele-Wege-Akteure. Wiesbaden, S. 247-262
- Dierkes, M.; Hähner, K.; Berthoin-Antal, A. (1997): Das Unternehmen und sein Umfeld. Wahrnehmungsprozesse und Unternehmenskultur am Beispiel eines Chemiekonzerns. Frankfurt/New York
- Dierkes, M.; Hoffmann, U. (Hrsg.) (1992): New Technology at the Outset - Social Forces in the Shaping of Technological Innovations. Frankfurt/New York
- Dierkes, M.; Hoffmann, U.; Marz, L. (1992): Leitbild und Technik. Zur Genese und Steuerung technischer Innovationen. Berlin
- Dierkes, M.; Hoffmann, U.; Marz, L. (1996): Visions of Technology. Social and Institutional Factors Shaping the Development of New Technologies. Frankfurt/New York
- Dierkes, M.; Marz, L. (1991): Technikakzeptanz, Technikfolgen und Technikgenese. Zur Weiterentwicklung konzeptioneller Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Technikforschung. In: Jaufmann, D.; Kistler, E. (Hrsg.): Einstellungen zum technischen Fortschritt. Technikakzeptanz im nationalen und internationalen Vergleich. Frankfurt/New York, S. 157 -187
- Dierkes, M.; Marz, L. (1992a): Technikleitbilder und Anwenderinteressen. In: Verbraucherpolitische Hefte, Nr. 15, S. 39-58
- Dierkes, M.; Marz, L. (1992b): Umweltorientierung als Teil der Unternehmenskultur. In: Steger, U. (Hrsg.): Handbuch des Umweltmanagements. Anforderungs- und Leistungsprofile von Unternehmen und Gesellschaft. München, S. 224-240
- Dierkes, M.; Marz, L. (1994a): Techniksoziologie konkret: Leitbilder und künstliche Intelligenz. In: Meyer, S.; Schulze, E. (Hrsg.): Soziale Lage und soziale Beziehungen. Wiesbaden, S. 377-397
- Dierkes, M.; Marz, L. (1994b): Unternehmensverantwortung und leitbildorientierte Technikgestaltung. In: Zimmerli, W.; Brennecke, V. (Hrsg.): Technikverantwortung in der Unternehmenskultur. Von theoretischen Konzepten zur praktischen Umsetzung. Stuttgart, S. 89-114
- Dierkes, M.; Raske, B. (1994): Blick zurück nach vorn. In: Manager Magazin, Nr. 7/1994, S. 140-148
- Dierkes, M.; Zimmermann, K. (Hrsg.) (1996a): Sozialstaat in der Krise. Hat die soziale Marktwirtschaft noch eine Chance? Wiesbaden
- Dierkes, M. ; Zimmermann, K. (1996b): Der Sozialstaat: Change it, Love it, or Leave it. In: Dierkes, M.; Zimmermann, K. (Hrsg.) (1996a): Sozialstaat in der Krise. Hat die soziale Marktwirtschaft noch eine Chance? Wiesbaden, S. 261 - 289
- Disce GmbH (1991): SMS - Strategische Management Simulation. Gütersloh

- Dockes, P.; Rosier, B. (1988): L'histoire ambiguë. Croissance et développement en question. Paris
- Dodier, N. (1991): Agir dans plusieurs mondes. In: Critique 47, S. 427-458
- Douglas, M. (1991): Wie Institutionen denken. Frankfurt am Main
- Duncan, R.; Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Research in Organizational Behavior, Vol 1(1979), S. 75-123
- EG-Kommission (1993): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert - Weißbuch. Luxemburg
- Elias, N. (1987): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Frankfurt am Main
- Elias, N. (1989): Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main
- Engler, W. (1989): Die kleinen Erzählungen. Universalisten und Kontextualisten im Streit um die Grundlagen der Menschenwissenschaften. In: Zeitschrift für Germanistik (Leipzig), Heft 8/1989, S. 539-561
- Engler, W. (1990): Die träge Masse des Habitus. In: Kommune 8/1990, S. 61-63
- Engler, W. (1991): Docta Ignorantia. Pierre Bourdieus soziologische Kritik der wissenschaftlichen Vernunft. In: Krüger, H.-P. (Hrsg.): Objekt- und Selbsterkenntnis. Zum Wandel im Verständnis moderner Wissenschaften. Berlin, S. 175-196
- Engler, W. (1992a): Selbstbilder. Das reflexive Projekt der Wissenssoziologie. Berlin
- Engler, W. (1992b): Die zivilisatorische Lücke. Versuche über den Staatssozialismus. Frankfurt am Main
- EspacesTemps 1992: Heft 49/50 mit dem Schwerpunkt 'Ce qu'agir veut dire', S. 5-60
- Filion, N. (1994): Domination culturelle et participation en entreprise. Dissertation, Institut d'Etudes Politiques. Paris
- Fiol, C. M.; Lyles, M. A. (1985): Organizational Learning. In: Academy of Management Review, 10, Nr. 4, S. 803-813
- Foerster, H. v. (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig/Wiesbaden
- Ford, J. D.; Hegarty, W. H. (1984): Decision Makers Beliefs About the Causes and Effects of Structure: An Exploratory Study. In: Academy of Management Journal, 27, S. 449-459

- Fröbel, F.; Heinrichs, J.; Kreye, O. (1979): Die neue internationale Arbeitsteilung. Reinbek
- Frost, P. J. et al. (Hrsg.) (1991): Reframing Organizational Culture. Newbury Park
- Garfinkel, H. (1956): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: American Journal of Sociology, 61, S. 420-456
- Garratt, B. (1990): Creating a Learning Organization (A guide to leadership, learning and development). Cambridge
- Geißler, H. (1991): Organisations-Lernen. Gebot und Chance einer zukunftsweisenden Pädagogik. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 1/91, S. 23-27
- Giddens, A. (1979): Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis. London usw.
- Giersch, H.; Paqué, K. H.; Schmieding, H. (1992): The Fading Miracle: Four Decades of Market Economy in Germany. Cambridge, Mass.
- Glyn, A.; Sutcliffe, B. (1972): British Capitalism. Workers and the Profit Squeeze. Harmondsworth
- Glyn et al. (1990): The rise and fall of the golden age. In: Marglin, St.; Schor, J. B. (Hrsg.): The Golden Age of Capitalism. Reinterpreting the Postwar Experience. Oxford/Clarendon, S. 39-125
- Gore, A. (1991): Infrastructure for the Global Village. In: Scientific American 265, September 1991, S. 108-111
- Gore, A. (1993): Remarks on the National Information Infrastructure (Nil) Initiative. In: Grote, C. v.; Helmers, S.; Hoffmann, U.; Hofmann, J. (Hrsg.) (1994): Kommunikationsnetze der Zukunft - Leitbilder und Praxis. Dokumentation einer Konferenz am 3. Juni 1994 im WZB. WZB discussion paper FS II 94 -103. Berlin, S. 17-26
- Grote, C. v.; Helmers, S.; Hoffmann, U.; Hofmann, J. (Hrsg.) (1994): Kommunikationsnetze der Zukunft - Leitbilder und Praxis. Dokumentation einer Konferenz am 3. Juni 1994 im WZB. WZB discussion paper FS II 94 -103. Berlin
- Grunwald, A. (1987): Betriebliche Bildungsarbeit als Instrument der Organisationsentwicklung. Steigerung der Anpassungsfähigkeit von Organisationen durch zielgerichteten Lerntransfer. Berlin
- Hall, P. A. (1987): The evolution of economic policy under Mitterrand. In: Ross, G.; Hoffmann, St.; Malzacher, S. (Hrsg.): The Mitterrand Experiment. Cambridge
- Hawkins, P. (1991): The Spiritual dimension of the learning Organization. In: Management, Education and Development, Vol 22 Part 3, S. 172-187

- Hawtrey, R. G. (1970a): Good and Bad Trade: An Inquiry into the Causes of Trade Fluctuations. New York
- Hawtrey, R. G. (1970b): The Art of Central Banking. London
- Hedberg, B. (1981): How Organisations Learn and Unlearn. In: Nyström, P. C.; Starbuck, W. H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design. Vol 1. New York, S. 3-27
- Heenan, D. O. (1991): The Right Way to Downsize. In: Journal of Business Strategy, Vol. 12, No. 5, S. 4-7
- Hellige, H. D. (Hrsg.) (1996): Technikleitbilder auf dem Prüfstand. Leitbild-Assessment aus Sicht der Informatik- und Computergeschichte. Berlin
- Helmers, S. (1990): Theoretische und methodische Beiträge der Ethnologie zur Unternehmenskulturforschung. WZB discussion paper FS II 90 -106. Berlin
- Helmers, S. (1994): Internet im Auge der Ethnographin. WZB discussion paper FS II 94-102. Berlin
- Heimers, S. (1996): Die Sperre von WWW.XS4All.NL. Gespräch mit Felipe Rodriquez. In: telepolis Magazin, <http://www.heise.de/tp/te/1068/fhome.htm>
- Helmers, S. (1997): Internet-Technik-Kultur und der freie Fluß der Daten. In: Feuer, G.; Löhr, P.; Rojas, R. (Hrsg.): Das globale Datennetz. Technische Möglichkeiten - soziale Auswirkungen. Materialien zur Ringvorlesung an der FU Berlin. Fachbereich Mathematik und Informatik. Serie B. Berlin, S. 45-54
- Helmers, S.; Hoffmann, U.; Hofmann, J. (1994): Alles Datenautobahn - oder was? Entwicklungspfade in eine vernetzte Zukunft. In: Grote, C. v.; Helmerts, S.; Hoffmann, U.; Hofmann, J. (Hrsg.) (1994): Kommunikationsnetze der Zukunft - Leitbilder und Praxis. Dokumentation einer Konferenz am 3. Juni 1994 im WZB. WZB discussion paper FS II 94 -103. Berlin, S. 237-246
- Helmers, S.; Hoffmann, U.; Hofmann, J. (1997): Der freie Fluß der Daten unter zunehmendem Regulierungsdruck. Internet im Wandel. In: WSI-Mitteilungen, Nr. 3/1997, S. 186-193
- Helmers, S.; Knie, A. (1992): Wie lernen Unternehmen bei der Entwicklung von Techniken? In: Zeitschrift Führung + Organisation, Heft 1/1992, S. 367-381
- Hill, W.; Fehlbaum, R., Ulrich, P. (1981): Organisationslehre 1 und 2. Ziele, Instrumente und Bedingungen der Organisation sozialer Systeme. Bern/Stuttgart
- Hoffmann, J. (1986): Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens. Berlin
- Hoffmann, U.; Marz, L. (1992): Leitbildperspektiven. Technische Innovationen zwischen Vorstellung und Verwirklichung. In: Burmeister, K.; Steinmüller, K. (Hrsg.): Streifzüge ins Übermorgen. Science Fiction und Zukunftsforschung. Weinheim/Basel, S. 197-222

- Hofmann, J. (1996): Vorstellungen und Bilder in der Technikerzeugung - Eine Episode aus der Biographie des schreibenden Computers. In: Hellige, H. D. (Hrsg.): Technikleitbilder auf dem Prüfstand. Leitbild-Assessment aus Sicht der Informatik- und Computergeschichte. Berlin, S. 161-184
- Hofmann, J. (1997): Über Nutzerbilder in Textverarbeitungsprogrammen - Drei Fallbeispiele. In: Dierkes, M. (Hrsg.): Technikgenese. Befunde aus einem Forschungsprogramm. Berlin, S. 71-97
- Hofstätter, P. (1965): Gruppendynamik. Reinbek
- Joas, H. (1992a): Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main
- Joas, H. (1992b): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main
- Kahlenborn, W. et al. (1995): Berlin - Zukunft aus eigener Kraft. Berlin
- Kahlenborn, W.; Dierkes, M. (1996): Zukunft aus gemeinsamer Kraft - Berlin verfügt über viele forschungsintensive Unternehmen. In: Handelsblatt, 2. 05. 1996, S. 10
- Kanter, R. M. (1989): When Giants Learn to Dance: Mastering the Challenges of Strategy, Management, and Careers in the 1990s. New York
- Kanter, R. M. (1991): The future of bureaucracy and hierarchy in organizational theory: A report from the field. In: Bourdieu, P.; Coleman, J. S. (Hrsg.): Social Theory for a Changing Society. Boulder/New York, S. 63-87
- Kappler, E. (1972): Systementwicklung (Lernprozesse in betriebswirtschaftlichen Organisationen). Wiesbaden
- Katzenbach, J.; Smith, D. K. (1994): The Wisdom of Teams. New York
- Ketteier, H. B. (1994): Organisationskulturelle Dimension de Überganges von Zuschuß- zu auftragsorientierter Forschung und Dienstleistungen am Beispiel der DMT. (Dissertation TU Berlin). Berlin
- Kirsch, G. (1991): Ethik und Stabilität von Institutionen. In: Dierkes, M.; Zimmermann, K. (Hrsg.) (1991 a): Ethik und Geschäft. Dimensionen und Grenzen unternehmerischer Verantwortung. Wiesbaden, S. 87-111
- Kirsch, G. (1996): Die Geselligkeit des Menschen und/oder die Menschlichkeit der Gesellschaft. In: Dierkes, M.; Zimmermann, K. (Hrsg.) (1996a): Sozialstaat in der Krise. Hat die soziale Marktwirtschaft noch eine Chance? Wiesbaden, S. 241 -260
- Kirsch, W. (1992): Kommunikatives Handeln, Autopoiese, Rationalität. Sondierungen zu einer evolutionären Führungslehre. Herrsching
- Klimecki et al. (1991): Systementwicklung als Managementproblem. In: Staehle, W.; Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung I. Berlin, S. 103-162

- Klingemann, H.-D.; Stöss, R.; Weßels, B. (1991): Politische Klasse und politische Institutionen. In: Klingemann, H.-D.; Stöss, R.; Weßels, B. (Hrsg.): Politische Klasse und politische Institutionen. Opladen, S. 9-36
- Klix, F. (1985): Erwachendes Denken. Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz. Berlin
- Knie, A. (1991): Diesel - Karriere einer Technik. Genese und Formierungsprozesse im Motorenbau. Berlin
- Kramarz, F. (1991): Du marché interaction. In: Critique 47, S. 479-491
- Krebsbach-Gnath, C. (1996): Organisationslernen. Theorie und Praxis der Veränderung. Wiesbaden
- Krupp, Chr. (1995): Klimaänderung und die Folgen. Eine exemplarische Fallstudie über die Möglichkeiten und Grenzen einer interdisziplinären Klimafolgenforschung. Berlin
- Kubicek, H.; Seeger, P. (1994): Technikgenese: Entwicklungspfade und Koordinationsprobleme. Bericht aus dem Schwerpunkt Technikgenese. In: Verbund Sozialwissenschaftliche Technikforschung. Mitteilungen. Heft 12/1994. Köln, S. 12-41
- Küpper, W.; Ortmann, G. (Hrsg.) (1988): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen
- Kuhn, Th. S. (1977): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main
- Lang, M. (1995): Mehrfachsprachgestützte Einleitungs(gem)einheiten. In: Online-ISDN, heft 4/1995, S. 5
- Lundberg, C. C. (1989): On organizational learning: Implications and opportunities for expanding organizational development. In: Research in Organizational Change and Development, Vol. 3, S. 61-82
- Lurija, A. R. (1987): Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Berlin
- Lutz, B. (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt/New York
- March, J. G.; Olson, J. P. (1976): Ambiguity and Choices in Organizations. Bergen/Oslo/Tromsø
- Marglin, St. (1990): Lessons of the Golden Age: An Overview. In: Marglin, St.; Schor, J. B. (Hrsg.): The Golden Age of Capitalism. Reinterpreting the Postwar Experience. Oxford/Clarendon, S. 1-38
- Martin, A. (1976): James J. Hill and the Opening of the Northwest. New York

- Marz, L. (1991 a): Selbstauflösung. Zu den mentalen Fundamenten realsozialistischer Unternehmenskulturen. In: Zeitschrift für Ethnologie 116 (1991), S. 43-64
- Marz, L (1991b): Der prämoderne Übergangsmanager. Die Ohnmacht des „real sozialistischen“ Wirtschaftskaders. In: Deppe, R.; Dubiel, H.; Rodel, U. (Hrsg.): Demokratischer Umbruch in Osteuropa. Frankfurt am Main, S. 104-131.
- Marz, L (1993a): Leitbild und Diskurs. Eine Fallstudie zur diskursiven Technikfolgenabschätzung von Informationstechniken. WZB discussion paper FS II 93-106. Berlin
- Marz, L. (1993b): Das Leitbild der posthumanen Vernunft. Zur diskursiven Technikfolgenabschätzung der „Künstlichen Intelligenz“. WZB discussion paper FS II 93 -111. Berlin
- Marz, L (1993c): Zwischen Wende und Wandel. Zu Selbstveränderungsblockaden „real sozialistischer“ Unternehmenskulturen. In: Merkens, H. et al. (Hrsg.): Herausforderungen für Unternehmenskulturentwicklung und Organisationslernen in den Neuen Bundesländern und Westberlin. Theoretische Ansätze und empirische Studien. Baltmannsweiler, S. 89-140
- Marz, L. (1993d): System-Zeit und Entökonomisierung. Zu Zeit/Macht-Dispositiven und mentalen Dispositionen in realsozialistischen Wirtschaften. In: Schmidt, R. (Hrsg.): Zwischenbilanz. Analysen zum Transformationsprozeß der ostdeutschen Industrie. Berlin, S. 73-108
- Marz, L.; Dierkes, M. (1994): Leitbildprägung und Leitbildgestaltung. Zum Beitrag der Technikgenese-Forschung für eine prospektive Technikfolgen-Regulierung. In: Bechmann, G.; Petermann, T. (Hrsg.): Interdisziplinäre Technikforschung. Genese, Folgen, Diskurs. Frankfurt/New York, S. 35-71
- Marz, L.; Dierkes, M. (1997): Schlechte Zeiten für gutes Gewissen? Zur Karriere, Krise und Zukunft anwendungsorientierter Wirtschafts- und Technikethik. WZB discussion paper FS II 97 -103. Berlin
- Mayntz, R. (1976): Conceptual Models of Organizational Decision-Making and their Application to the Policy Process. In: Hofstede, G. (Hrsg.): European Contributions to Organizational Theory. Assen/Amsterdam, S. 114-143
- Mehrtens, H. (1990): Moderne Sprache Mathematik. Eine Geschichte des Streits um die Grundlagen der Disziplin und des Subjekts formaler Systeme. Frankfurt am Main
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt am Main
- Morgan, G. (1986): Images of Organization. Newbury Park/London
- Müller-Stewens, G.; Pautzke, G. (1991): Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen. In: Sattelberger, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation.

Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden, S. 183-205

Nachreiner, B. (1992): Balance braucht Weile. Faktoren der Führung in der lernfähigen Organisation. In: Krebsbach-Gnath, C. (Hrsg.): Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change-Management. Wiesbaden, S. 57-84

Neuberger, O. (1984): Rational, irrationaler, irr rational, irrational. Über die Allgegenwart irrationalen Handelns in Organisationen. In: Blum, R.; Steiner, M. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Marktwirtschaft in gesamt- und einzelwirtschaftlicher Sicht. Festgabe zum 65. Geburtstag von Louis Perridon. Berlin

Noiriel, G. (1994): Die Tyrannei des Nationalen. Asylrecht in Europa. Lüneburg.

Nonaka, I. (1991): Managing the Firm as an Information Creation Process. In: Meindl, J. R.; Cardy, R. L.; Puffer, S. M. (Hrsg.): Advances in Information Processing in Organizations. A Research Annual, Vol. 4. Greenwich/London, S. 239-275

Nonaka, I. (1992): Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen. In: Harvard Manager, Nr. 2, 14. Jg. II Quartal 1992, S. 95-103

NRC (National Research Council) (Hrsg.) (1988): The Behavioral and Social Sciences. Achievements and Opportunities. Washington, DC

Offe, C. (1984): „Arbeitsgesellschaft“. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt am Main

Ouchi, W. G. (1981): Theory Z - How American Business can meet the Japanese Challenges. Reading. Mass.

Parker, M. (1992): Post-modern organizations or postmodern organization theory? In: Organization Studies, Bd. 13, 1992, Heft 1, S. 1-17

Pautzke, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. Herrsching

Pawlowsky, P. (1992): Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W.; Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung. Bd. 2. Berlin, S. 177-238

Pawlowsky, P. (1994): Wissensmanagement in der lernenden Organisation. (Habilitationsschrift Universität Paderborn)

Pettigrew, A. M. (1979): On Studying Organizational Cultures. In: Administrative Science Quarterly, 24, S. 570-594

Piore, M.; Säbel, Ch. (1985): Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft. Berlin

- Quere, M. (1990): The technopotis as a response to industrial crisis: observations on the French case. In: Industrial Crisis Quarterly, Bd. 4, 1990, Heft 4, S. 311-320
- Radkau, J. (1991): Zum ewigen Wachstum verdammt? Historisches über Jugend und Alter großer technischer Systeme. WZB discussion paper FS II 91 - 505. Berlin
- Rammert, W. (1991): Entstehung und Entwicklung der Technik: Der Stand der Forschung zur Technikgenese in Deutschland. WZB discussion paper FS II 91 -105. Berlin
- Raport Théry (1994): Les autoroutes de l'information. Raport au Premier Ministre. Paris
- Reber, G. (1992): Organisationales Lernen. In: Frese, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart, S. 1240-1255
- Reich, R. B. (1993): Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie. Berlin
- Revue économique 1989, Jg. 40, Heft 2; Schwerpunktheft über 'L'économie des conventions'
- Rogers, R. A. (1990): Visions Dancing in Engineers Heads: AT&T's Quest to Fullfill the Leitbild of a Universal Telephone Service. WZB discussion paper FS II 90 -102. Berlin
- Rostow, W. W. (1985): The world economy since 1945: A stylized historical analysis. In: Economic History Review, Bd. 38, S. 252-275
- Roth, G. (1987): Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, S. 229-255
- Rottenburg, R. (1993): Zur Herausbildung von Denkstilen in Unternehmen. Eine Fallstudie. In: Merkens, H. et al. (Hrsg.): Herausforderungen für Unternehmenskulturentwicklung und Organisationslernen in den Neuen Bundesländern und Westberlin. Theoretische Ansätze und empirische Studien. Baltmannsweiler, S. 141-153
- Rucker, R. et al. (1993): Mondo 2000. A User's Guide to the New Edge. London
- Sackmann, S. A. (1991): Cultural Knowledge in Organizations. Exploring the Collective Mind. Newbury Park
- Salais, R. (1989): L'analyse économique des conventions de travail. In: Revue économique, Schwerpunktheft „L'économie des conventions“, 40. Jg., Heft 2, S. 199-240
- Salais, R.; Storper, M. (1992): The four 'worlds' of contemporary industrie, In: Cambridge Journal of Economics 16, S. 169-194

- Salais, R.; Baverez, N.; Reynaud, B. (1986): L'invention du chômage. Paris
- Salais, R.; Thevenot, L. (Hrsg.) (1986): Le travail: marchés, règles, conventions. Paris
- Sandelands, L. E.; Stablein, R. E. (1987): The Concept of Organization Mind. In: Bacharach, S. B. (Hrsg.): Research in the Sociology of Organizations. A Research Annual Vol. 5. Greenwich/London, S. 135-162
- Sattelberger, T. (1992): Die lernende Organisation. In: Personalführung, Heft 4/1992, S. 286-295
- Scharpf, F. (1987): Sozialdemokratische Krisenpolitik in Europa. Frankfurt am Main
- Schein, E. H. (1991): What is Culture? In: Frost, P. J. (Hrsg.): Reframing Organizational Culture. Newbury Park, S. 243-253
- Schein, E. H. (1993): How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room. In: Sloan Management Review, Winter 1993
- Schlicksupp, H. (1976): Kreative Ideenfindung in der Unternehmung - Methoden und Modelle. Berlin/New York
- Scholl, W. et al. (1993): Innovation und Information. Wie in Unternehmen neues Wissen produziert wird. DFG-Abschlußbericht. Institut für Arbeits-, Sozial- und Organisationspsychologie. Humboldt-Universität zu Berlin
- Schweitzer, S. (1982): Des engrenages la chaîne - Les usines Citroen (1915 - 1935). Paris
- Seidel, A. (1927): Bewußtsein als Verhängnis. Bonn
- Senge, P. (1990): The fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. New York
- Shrivastava, P. (1983): A Typology of Organizational Learning Systems. In: Journal of Management Studies, Vol. 20, Nr. 1 (1983), S. 7-28
- Shrivastava, P.; Mitroff, I. (1983): Frames of Reference Managers Use: A Study in Applied Sociology of Knowledge. In: Advances in Strategic Management, Vol. 1, (1983), S. 161-182
- Shrivastava, P.; Schneider, S. (1984): Organizational Frames of Reference. In: Human Relations, Vol. 37, Nr. 10, S. 795-809
- Siegenthaler, H. (1993): Regelvertrauen, Prosperität und Krisen. Die Ungleichmäßigkeit wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung als Ergebnis individuellen Handelns und sozialen Lernens. Tübingen
- Silvermann, D. (1971): The Theory of Organization: A sociological framework. New York

- Sola Pool, I. de (1990): Technologies Without Boundaries. On Telecommunications in a Global Age. Cambridge, Mass.
- Spiegel (1996): Angst vor der Anarchie. Nr. 13, 25. 03. 1996, S. 132-142
- Staehe, W. (1991): Redundanz, Slack und lose Kopplung in Organisationen: Eine Verschwendung von Ressourcen? In: Staehe, W.; Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung I. Berlin, S. 313-345
- Starbuck, W. H.; Hedberg, B. (1977): Saving an Organization from a stagnating environment. In: Thorelli (Hrsg.): Strategy + Structure = Performance. Bloomington, S. 249-258
- Strangmeier et al. (1992): Technikgenese. Zu Stand und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Technikforschung. Band 18 der Soziologischen Arbeitsberichte des Instituts für Soziologie der Universität Kiel
- Streifert, S. (1990): Zur Simulation komplexer Entscheidungen. In: Fisch, R.; Boos, M. (Hrsg.): Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen. Konzepte - Fallbeispiele - Strategien. Konstanz, S. 197-214
- Streifert, S.; Breuer, K. (1994): Assessment/Training of Senior Personnel with the Strategie Management Simulations. In: Proceedings of the MTA 1993, Williamsburg
- Stryjan, Y. (1990): Organizations and their members, members and their Organizations. Towards a theory of organizational reproduction. Studies in Action and enterprise. Department of Business Administration.
- Thevenot, L (1993): Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée. In: Ladrière, P.; Quere, L. (Hrsg.): La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat. Paris, S. 275-289
- Trice, H. M.; Belasco, J.; Alutto, J. A. (1969): The Role of Ceremonials in Organizational Behavior. In: Industrial and Labor Relations Review, 23, 1, S. 40-67
- Turner, St. (1977): Complex Organizations as Savage Tribes. In: Journal for the Theory of Social Behavior, 7, S. 99-124
- Verbund Sozialwissenschaftliche Technikforschung (1995): Die Organisation technischer Innovationen. Zur thematischen Fokussierung des Verbundes Sozialwissenschaftliche Technikforschung. Mitteilungen. Heft 14/1995. Köln, S. 50-57
- Wagner, P. (1993): Die Soziologie der Genese sozialer Institutionen - Theoretische Perspektiven der 'neuen Sozialwissenschaften' in Frankreich. In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 6/1993, S. 464-476
- Wagner, P. (1995): Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin. Frankfurt/New York

- Weber, Ch. (1996): Treuhandanstalt - Eine Organisationskultur entsteht im Zeitraffer. Wiesbaden
- Weber, M. (1992): Politik als Beruf. In: Weber, M.: Wissenschaft als Beruf. Politik als Beruf. Tübingen, S. 157-252
- Weick, K. E. (1991): The Social Psychology of Organizing. Menlo Park/London/Don Mills
- Weick, K. E.; Bougon, M. G. (1986): Organizations as Cognitive Maps: Charting Ways to Success and Failure. In: Sims, H. P.; Gioia, D. A. (Hrsg.): The Thinking Organization. Dynamics of Organizational Social Cognition. San Francisco, S. 102-135
- Williamson, O. E. (1985): The Economic Institutions of Capitalism. New York
- Womack, J.; Jones, D.; Roos, D. (1990): The Machine that Changed the World, New York
- Zimmermann, B. (1996a): Die Vielfalt der Wirklichkeit und ihre Reduktion in der Statistik. Die Diskussion über die Kategorie „Arbeitslosigkeit“ im Kaiserreich und ihr Nachhall im Rahmen der Europäischen Einigung. WZB discussion paper FS II 96-106. Berlin
- Zimmermann, B. (1996b): La constitution du chômage en Allemagne. Mise en forme d'une catégorie nationale des politiques publiques 1871-1927. These de (Institut d'Etudes Politiques de Paris. Paris