

## 8 Wissen und Lernen

*Patricia Wolf und Heiko Hilse*

Aktivitäten zum Management von Wissen und Lernen gehören zum Standardrepertoire der Organisationsentwicklung. Häufig sind sie unter Bezeichnungen wie »Wissensmanagement«, »organisationales Lernen«, »lernende Organisation«, »Corporate Learning« und ähnlichen entwickelt und in Organisationen eingeführt worden. Ziele dieses Kapitels sind:

1. das systemtheoretische Verständnis von Wissen und Lernen darzulegen
2. deutlich zu machen, inwiefern es sich von dem traditionellen betriebswirtschaftlichen Verständnis unterscheidet
3. konkret aufzuzeigen, wie und inwiefern die systemische Perspektive auf Wissen und Lernen im Unternehmensalltag einer Einrichtung für Corporate Learning handlungsrelevant ist.

### 8.1 Das traditionelle betriebswirtschaftliche Verständnis von Wissen und Lernen

Um zu erklären, was *Wissen* ist, greift die Betriebswirtschaftslehre traditionellerweise auf eine Begriffspyramide zurück, auf deren unterster Stufe Zeichen – beispielsweise Buchstaben oder Zahlen – stehen (Probst, Raub u. Romhardt 2012, S. 16). Aus der Verbindung von Zeichen nach den Regeln der Syntax entstehen Daten, zum Beispiel ein Name. Daten gewinnen durch Einbindung in einen Kontext (Interpretation) den Rang von Informationen. Der Name des Personalleiters einer Organisation als Absender auf einem Brief im Posteingang am Arbeitsplatz einer Mitarbeiterin macht das Schreiben für sie (vermutlich) relevant. Aus der Vernetzung von Informationen vor dem jeweiligen Kontext entsteht schließlich Wissen. Im Kontext der Organisation kann ein Brief des Personalleiters ein gutes oder schlechtes Omen sein – geöffnet werden sollte er allerdings in jedem Fall, ganz im Gegensatz zur Werbepost. Wissen ist aus dieser Sicht das Resultat eines Prozesses »der Bedeutungsanreicherung« (Soukup 2001, S. 223), und es ist handlungsanleitend.

Grundsätzlich unterschieden werden zwei Arten von Wissen (Nonaka, Umemoto a. Senoo 1996, p. 205): Explizites Wissen liegt in versprachlichter Form, beispielsweise in Schriftstücken und Diagram-

men, vor. Implizites Wissen ist Wissen, für das (noch) keine sprachliche Repräsentation vorliegt, z. B. unartikulierte mentale Modelle oder Handlungsfähigkeiten – versuchen Sie einmal, jemandem zu erklären, wie man Fahrrad fährt!

Die Managementliteratur bezeichnet Wissen häufig als entscheidende Ressource für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen (Nonaka 1991; Wang a. Ahmed 2003) oder als vierten Produktionsfaktor neben Arbeit, Boden und Kapital (Bullinger, Prieto, Warschat u. Wörner 1998). Der Prozess, in dem neues Wissen generiert wird, wird als *organisationales Lernen* bezeichnet (Nonaka, Toyama a. Byosiere 2003; Aramburu, Saenz a. Rivera 2006, p. 157). Ein populär gewordenes Modell der Wissensgenerierung und -verwendung ist die Wissensspirale von Nonaka und Takeuchi (1995), welche in Abbildung 10 dargestellt ist.

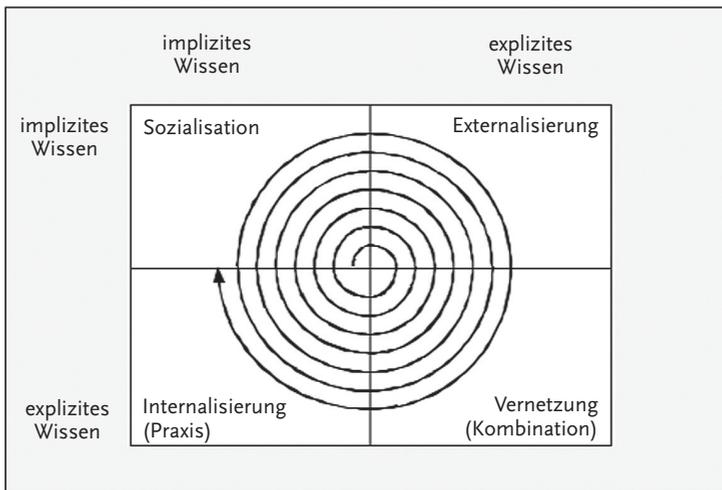


Abb. 10: Wissensspirale (nach Nonaka a. Takeuchi 1995, p. 62)

Nonaka und Takeuchi (1995) gehen davon aus, dass in Organisationen implizites Wissen in den Köpfen der Mitarbeiter existiert, welches sie im Rahmen ihrer beruflichen Laufbahn, aber auch im Prozess des Aufwachsens und Älterwerdens in der Gesellschaft erworben haben (Sozialisation). Dazu gehören beispielsweise fachliche Vorgehensweisen, die sich bewährt haben, genauso wie verinnerlichte grundsätzliche Regeln des Verhaltens gegenüber Kollegen. Ein Teil dieses

Wissens wird in Kommunikationen und Interaktionen zwischen den Mitarbeitern wie zum Beispiel Einsatzbesprechungen expliziert und kann dann schriftlich festgehalten oder mündlich weitergegeben werden (Externalisierung). Das explizierte Wissen verschiedener Mitarbeitender wird in Arbeitsprozessen miteinander kombiniert, es wird zu Gruppenwissen, und es wird durch die Kombination verändert. So entsteht neues Wissen, Lernprozesse finden statt. Wird das neue Wissen von den Mitarbeitenden systematisch in Arbeitsprozessen verwendet (Internalisierung), dann geht es als Teil von beruflichen und sozialen Erfahrungen sowie von Vorstellungen von der Welt wieder in das implizite Wissen der Mitarbeiter über (Sozialisation).

So weit zum traditionellen betriebswirtschaftlichen Verständnis von Wissen und Lernen in Organisationen. Es ist aufgrund des intuitiv verständlichen Erklärungsgehaltes insbesondere unter Managern sehr populär geworden. Leider (ver)führte es bisher zu Managementkonzepten, die annehmen, man könne:

- den Wert von Wissen genauso wie den Wert anderer, materieller Ressourcen in Bilanzen erfassen (so u. a. Kaplan a. Norton 1992; Palass 1997; Stewart 1998, S. 263)
- Prozesse der Akquisition, Aufbereitung, Nutzung, Weitergabe usw. von Wissen in Organisationen nach Managementzielvorgaben steuern (so Probst, Raub u. Romhardt 2012)
- durch geeignete Maßnahmen sicherstellen, dass Wissen zur richtigen Zeit am richtigen Ort in der notwendigen Qualität zur Verfügung steht (so Krcmar 1997)
- das »richtige« Wissen explizieren und es dann zwischen Mitarbeitenden und Unternehmensteilen transferieren, um organisationales Lernen zu unterstützen (so Dixon 2000; Perrin, Rolland a. Stanley 2007, p. 156).

Managementkonzepte, die auf solchen Annahmen basieren, werden dann problematisch, wenn sie unreflektiert zur Grundlage von Maßnahmen zum Umgang mit Wissen in Organisationen sowie zum Inhalt des organisationalen Lernens werden. Ihre Grundlagen bilden

»nur allzu vertraute Denkfiguren [...] [wie] ein lineares Kommunikationsmodell, ein unproblematischer, weil nicht weiter problematisierter Wissensbegriff, ein direktives Management- und Steuerungsmodell und eine bestimmte Vorstellung von (idealer) Organisation« (Soukup 2001, S. 218).

Im Detail werden folgende Kritikpunkte gegen das oben skizzierte Verständnis von Wissen und Lernen vorgebracht:

1. Die Pyramide der Wissensentstehung durch Bedeutungsanreicherung hat im Hinblick auf ihre Einfachheit als Erklärungsansatz einigen Charme. Für die Charakterisierung von Wissen reicht es aber gerade nicht aus, nur die Vernetzung von Einzelinformationen in einem bestimmten Kontext herauszustellen.
2. Wissen wird als eine positive, beliebig teilbare und nicht körper- oder kontextgebundene Ressource einer Organisation vorgestellt. Im Rahmen von Wissensmanagement soll Wissen verdinglicht und damit von den Mitarbeitenden und anderen Personen losgelöst werden. Hier werden Daten mit Wissen verwechselt.
3. Wissen wird als vierter Produktionsfaktor neben Boden, Arbeit und Kapital gestellt. Prinzipiell wird davon ausgegangen, dass sich Konzepte für den Umgang mit den traditionellen Produktionsfaktoren auch auf die Handhabung von Wissen übertragen lassen (so Probst, Raub u. Romhardt 2012, S. 11). Während sich die traditionellen knappen Produktionsfaktoren jedoch durch eine Nutzung in ihrem Bestand verringern, erhöht sich die Menge an Wissen durch ständigen Gebrauch.
4. Es wird angenommen, dass das Management einer Organisation organisationales Lernen und den Umgang mit Wissen genau wie andere Prozesse koordinieren kann. Diese eher naive Betrachtungsweise ist eine Überschätzung der Steuerbarkeit von Lernprozessen in Organisationen.

Im Folgenden soll mit der systemtheoretischen Betrachtungsweise eine Perspektive auf Wissen und organisationales Lernen aufgezeigt werden, welche die genannten Kritikpunkte ausräumt. Diese Sichtweise ist theoretisch wesentlich anspruchsvoller und steht dem traditionellen Verständnis von Managern, alle Prozesse in Organisationen seien steuerbar, entgegen. Dies ist wohl der Grund dafür, dass sie nur zögerlich Eingang in die Praxis erfährt; nichtsdestoweniger verfügt sie über ein höheres Erklärungspotenzial im Hinblick auf die Herausforderungen im Umgang mit Wissen und organisationalem Lernen. Ein solchermaßen vertieftes Verständnis ist eine notwendige Voraussetzung für die zielgerichtete und effektive Gestaltung von Wissens- und Lernprozessen in der Praxis.

## 8.2 Ein systemtheoretisches Verständnis von Wissen und Lernen in Organisationen

Das systemtheoretische Verständnis von Wissen und Lernen unterscheidet sich radikal von dem oben aufgezeigten traditionellen betriebswirtschaftlichen Verständnis. In diesem Abschnitt werden zunächst die Spezifika von Wissen aus systemtheoretischer Sicht dargestellt, dann wird auf das besondere Verhältnis von Wissen und Lernen in Organisationen eingegangen. Am Ende werden die Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst.

### 8.2.1 Die Spezifika von Wissen in Organisationen

Wissen weist, wenn man es aus der systemtheoretischen Perspektive heraus betrachtet, einige Besonderheiten auf: Es ist systemgebunden, perspektivisch, hat Einfluss auf die systemische Interpretation und Entscheidung und eine Tendenz zur Selbstbestätigung. All diese Charakteristika werden im Folgenden erläutert.

Wissen unterscheidet sich auch aus dieser theoretischen Perspektive massiv von Daten und Informationen. Organisationen werden ständig von einer großen Datenmasse wie zum Beispiel Aktienkursen, Produktdaten der Konkurrenz oder Öffnungszeiten von Kindertagesstätten bestürmt. Diese Daten existieren in der Systemumwelt, man kann sie sich wie ein großes Rauschen vorstellen. Organisationen begegnen diesem Rauschen mit bestimmten Filtern, mit Erwartungen hinsichtlich dessen, was Relevantes in der Umwelt passieren kann. Herausgefiltert werden Daten, die den Erwartungskriterien entsprechen, und aus ihnen konstruiert die Organisation Informationen. Informationen entstehen also aus Daten, die vom System als ein Ereignis konstruiert werden, das einen Unterschied ausmacht (Luhmann 1981, S. 341). Für eine börsennotierte Unternehmung machen beispielsweise Daten über den Börsenkurs, nicht aber über die Öffnungszeiten der Hallenbäder in einer anderen Stadt einen Unterschied aus. Während Änderungen der Börsenkurse hochgradig entscheidungsrelevant sind, sind es Änderungen der Hallenbadöffnungszeiten nicht. Deshalb werden Erstere von der Organisation zur Information konstruiert und in Entscheidungen weiterbearbeitet, Letztere bleiben Daten.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Im Falle von Organisationen muss eine Information, wenn sie einen Unterschied zwischen einem Zustand »vorher« und »nachher« ausmachen soll, in der Organisation die Form einer Entscheidung annehmen, damit sie kommunizier- und beobachtbar wird (vgl. Kap. 5).

Wenn die Organisation aus Daten eine Information konstruiert hat, die einen Unterschied ausmacht, dann hat sie noch immer die Wahl, diese Daten

»als neu zu akzeptieren oder als irrelevant abzulehnen und Informationen mit anderen Informationen zu vergleichen und zu dritten Informationen zu kombinieren« (Baecker 1998, S. 13).

Die Struktur, auf welche die Organisation für den Umgang mit Informationen zurückgreift, ist *systemgebunden*. Sie ist aus organisationalen Erfahrungen im Umgang mit Informationen entstanden und besteht aus Routinen zum Umgang mit Informationen. Diese *Struktur* ist das *organisationale Wissen*. Unter dem Wissen einer Organisation ist entsprechend seine Struktur hinsichtlich des Umgangs mit Informationen – eine Problemlösungsstruktur – zu verstehen (Wolf 2003, S. 69).

Wissen ist *perspektivisch*, denn es besteht aus *bewährten* Problemlösungsmustern, mit denen die Organisation enttäuschungsbereit aufrechterhaltene Erwartungen an ihre Umwelt richtet. Diese Erwartungen stellen Beobachtungsmuster der Wahrnehmung von externen Ereignissen (Daten), der Unterscheidung von System und Umwelt dar. Wissen ist somit wesentlich für die *selbstreferenzielle Systemreproduktion* im Sinne der Umwandlung von Daten in Informationen und ihrer Verarbeitung in Entscheidungen entsprechend der organisationalen Wissensstruktur.

Organisationales Wissen entzündet sich damit an der Grenze zwischen System und Umwelt »als Resonanz auf strukturelle Koppungen« (Luhmann 1990, S. 122). Es entsteht immer in dem Produktionszusammenhang der Verwertung von Informationen und ihrer Umwandlung zu einer Entscheidung. Wissen hat eine Tendenz zur Selbstbestätigung, denn die entstandene Entscheidung bestätigt das ihr zugrunde liegende Wissen als erfolgreichen Mechanismus zur Bearbeitung einer solchen Kategorie von Informationen. Es kann damit nicht traditionell »nach der Art eines zeitbeständigen Vorrates begriffen werden, sondern nur nach der Art einer komplexen Prüfoperation« (ebd.), einer Bearbeitungsstruktur, die den Umgang mit Informationen ermöglicht.

Wissen ist wesentlich dafür, dass eine Organisation Interpretationstendenzen generiert, welche dann als Selektionsvorgaben für die Annahme und Ablehnung von Informationen verwendet werden. Die Interpretationstendenzen spielen bei der für Organisationen (über)le-

bensnotwendigen selbstreferenziellen Reproduktion durch Entscheidungen insofern eine große Rolle, als sie

»sichern, dass bei Wiederholung von Entscheidungssituationen Entscheidungen nach den gleichen Grundsätzen (nicht etwa: gleiche Entscheidungen) getroffen werden. In ihnen akkumulieren sich Entscheidungserfahrungen, die für die Folgeentscheidungen kursbestimmend sind« (Wollnik 1994, S. 133).

Aus dieser Definition von Wissen wird deutlich, dass die Organisation als soziales System eigenes Wissen besitzen muss, das sich von dem ihrer Mitglieder unterscheidet. Es mag gleichzeitig beruhigend erscheinen, dass die Wissensbasis einer Organisation zwar von den Personen getrennt ist, jedoch nicht unabhängig von ihnen existieren oder sich weiterentwickeln kann. Denn eine Organisation hat im Gegensatz zu ihren Mitgliedern den Nachteil, dass sie selbst nicht in der Lage ist, zu beobachten. Organisationen sind auf die Beobachtungen ihrer Mitglieder angewiesen. Diese Beobachtungen werden für die Organisation jedoch erst dann relevant, wenn sie kommuniziert werden:

»Der Kern der Idee kollektiven Wissens ist die Beobachtung, dass der Gehalt dieses Wissens nicht von den einzelnen Wissenspartikeln geprägt ist, welche in den Köpfen von Personen oder sonst wie dokumentiert vorhanden sind, sondern von den Relationen und Verknüpfungsmustern zwischen diesen Wissensselementen. Die Verknüpfungen selbst konstituieren das eigenständige kollektive oder systemische Wissen der Organisation« (Willke 1995, S. 291).

Vergegenständlichen und damit beobachten lässt sich organisationales Wissen nur in Form von Artefakten wie zum Beispiel dokumentierten Strategien, Leitbildern, Organigrammen und Prozessbeschreibungen (Baitsch 1997, S. 70). Es steckt »in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren« (Willke 1997, S. 8).

### 8.2.2 Wissen und Lernen

Organisationen mobilisieren Wissen in der Funktion bewährter Problemlösungen zur Unsicherheitsabsorption. Sie adressieren jedoch nicht nur einfach bewährte Erwartungen an ihre Umwelt, sondern notwendigerweise auch in einem bestimmten Umfang enttäuschungsberete Erwartungen. Das heißt, sie sind bereit, als Wissen verfestigte Routinen im Umgang mit Informationen durch andere zu ersetzen,

wenn Letztere ihnen bei der Prüfung und Handhabung dieser Informationen als angemessener erscheinen (Baecker 1998, S. 14). Allerdings drängt Wissen, wie bereits gesagt, inhärent auf Bestätigung, denn nur so kann es die Funktion der Unsicherheitsabsorption übernehmen. Erst dort, wo die Bestätigung aufhört, also bei Informationen, die mit vorhandenem Wissen nicht mehr verarbeitet werden können, beginnt Lernen:

»Organisationales Lernen charakterisiert [...] überdauernde Verhaltens- oder Kognitionsveränderungen von Organisationen beziehungsweise den Prozess, der dazu führt« (Hilse 2000, S. 317).

Wissen und Lernen bezeichnen demnach zwei Seiten einer Medaille.

Ob eine Organisation lernt oder nicht, ist davon abhängig, wie stark sie bereit ist, Erwartungsenttäuschungen als Versagen des vorhandenen Wissens zu klassifizieren. Denn grundsätzlich hat sie immer zwei Möglichkeiten: Sie kann an der Erwartung entgegen den Tatsachen im Rahmen eines normativen Erwartungsstiles festhalten oder sie mit einem kognitiven Erwartungsstil aufgeben (Luhmann 1990, S. 137).

Den Prozess einer Veränderung des organisationalen Wissens, also organisationales Lernen, bezeichnet man als *organisationale Wissenstransformation*. Organisationales Lernen kann unterschiedlich radikal sein:

- *Inkrementelles Lernen* bedeutet eine leichte Veränderung innerhalb des vorhandenen Bezugsrahmens der Organisation. Inkrementell wird beispielsweise gelernt, wenn die Organisation beschließt, bei Entscheidungen über Neueinstellungen nicht nur auf die Diplom- und Arbeitszeugnisse des Bewerbers zu schauen, sondern zusätzlich noch Gespräche mit zwei Referenzpersonen zu führen. Damit wird eine neue Kategorie von Information entscheidungsrelevant, die Entscheidungsträger und der Entscheidungsprozess bleiben jedoch dieselben. Inkrementell lernen Organisationen auch, wenn sie in Schulungsprogrammen für neue Mitarbeiter ein weiteres strategisch relevantes Thema integrieren. Das Thema bezieht sich dann auf den vorhandenen Referenzrahmen »Strategie«, und die Organisation sorgt mit der Schulung dafür, dass alle Mitglieder dieselbe Sicht darauf haben, nach ihr handeln und so vorhandenes organisationales Wissen bestätigen.

- *Disruptives Lernen* hat einen viel stärker transformativen Charakter, mit anderen Worten: Es ist viel radikaler als inkrementelles Lernen. Hier werden – meist nicht freiwillig, sondern aus einer Notsituation wie einem Technologiesprung heraus – die in einer Organisation vorhandenen Routinen und Erfahrungen explizit gemacht, es wird bewusst über sie hinausgegangen und experimentiert. In disruptiven Lernprozessen in ihrer radikalsten Form wird der betroffene Teil organisationalen Wissens als nicht mehr hilfreich für die Entscheidungsfindung klassifiziert. Eine Druckerei, die Bücher nun digital statt mechanisch drucken muss, um den Marktanforderungen gerecht zu werden, verlässt ihren eigenen, auf die mechanische Buchdrucktechnologie ausgerichteten Bezugsrahmen. Für sie werden Informationen entscheidungsrelevant, die sich auf den Digitaldruck beziehen.

Auch für disruptives Lernen gilt jedoch, dass es in Strukturen ablaufen muss, die bei aller Radikalität der Wissenstransformation eine Anschlussfähigkeit des neuen an das bestehende organisationale Wissen ermöglichen. Häufig ignorieren Organisationen beispielsweise Marktveränderungen oder sich ankündigende Technologiesprünge zunächst; das heißt, darüber zirkulierende Daten machen aus organisationaler Sicht keinen Unterschied aus und werden gar nicht erst zu einer Information konstruiert. Werden sie doch zu Information, erscheinen sie – beurteilt vom organisationalen Wissen – als nicht relevant für das eigene Geschäft oder als riskant und kostspielig. Beispielsweise ist das der Fall, wenn eine neue Technologie noch in den Kinderschuhen steckt oder es noch keinen Markt für die neue Produktidee gibt. So hat das US-amerikanische Telekom-Unternehmen AT&T Ende der 1980er-Jahre eine einmalige Chance verpasst: Die US National Science Foundation bot dem Konzern an, kostenlos die Position als Internetadministrator zu übernehmen. Experten bei AT&T urteilten jedoch, dass das Internet zum einen für den Telekommunikationsbereich keine Bedeutung habe und zum anderen generell kein kommerzielles Potenzial besitze (Lettice u. Thomond 2003, p. 46).

Ob eine Organisation lernt oder nicht, ist allerdings noch von einer zusätzlichen Komponente abhängig, nämlich von der Lernbereitschaft ihrer Mitglieder und deren Fähigkeit, das Gelernte in die Systemsprache zu übersetzen. Hier zeigt sich eine Grenze der Be-

schreib- und Erklärbarkeit von organisationalen Phänomenen mithilfe der soziologischen Systemtheorie: Da diese völlig auf soziale Systeme ausgerichtet ist, stellen Individuen als Mitglieder der Organisation für sie nur soziale Adressen von Kommunikationen dar. Entsprechend lässt sich mithilfe der soziologischen Systemtheorie nicht erklären, wie Individuen lernen (Wolf a. Troxler 2008).

Wie aber finden die Ergebnisse von individuellen Lernprozessen Eingang in das organisationale Wissen? Wie oben ausgeführt, werden für eine Organisation nur diejenigen Kommunikationen von Individuen relevant, welche sie nach ihren eigenen Wahrnehmungsmustern als entscheidungsrelevant (an)erkennt. Generell gilt: Wenn ein Individuum etwas lernt, kann es den Inhalt des Gelernten der Organisation mitteilen. Aus der Sicht der Organisation produziert es dann Daten. Diese können, wenn sie den organisationalen Erwartungen entsprechen, von der Organisation als (entscheidungsrelevante) Information konstruiert werden. Ist diese Information mit dem vorhandenen Wissen der Organisation nicht zu bearbeiten, dann kann sie letztlich zu einer organisationalen Wissenstransformation führen. *Ob* die Organisation die von Individuen kommunizierten Daten zu einer Information umwandelt, hängt also von der Fähigkeit der Individuen ab, ihre Lernergebnisse für die Organisation anschlussfähig zu kommunizieren. *Was genau* diese Kommunikation bei der Organisation auslöst, kann jedoch nur zu einem sehr geringen Teil von Individuen beeinflusst werden.

### 8.2.3 Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Auf den vorangegangenen Seiten wurden das traditionelle und das systemtheoretische Verständnis von Wissen und Lernen überblicksartig skizziert. Zusammenfassend lassen sich daraus folgende Anhaltspunkte eines systemtheoretischen Verständnisses von Wissen und Lernen gewinnen:

- *Wissen ist ein bewährtes Problemlösungsmuster beim Umgang mit Informationen.* Wissen ist nicht, wie die traditionelle Managementtheorie vermutet, ein zeitbeständiger Vorrat oder eine mit Arbeit, Boden und Kapital vergleichbare Ressource. Wissen ist charakterisiert durch seine Systemgebundenheit, seine Perspektivität, seinen Einfluss auf die systemische Interpretation und Entscheidung und seine Tendenz zur Selbstbestätigung.

- Organisationales Wissen wird durch seine Bestätigung veränderungsresistent und kann durch *Lernen* verändert werden. Organisationales Lernen bezeichnet insofern nicht mehr als den Prozess der Veränderung von Wissen, eine *Wissenstransformation*.
- Die Wissenstransformation kann unterschiedlich radikal sein, Organisationen bewegen sich hier auf einem *Kontinuum zwischen inkrementellem und disruptivem Lernen*. Lernprozesse müssen in eine Struktur eingebunden sein, welche Wissenstransformation dadurch unterstützt, dass sie die Anschlussfähigkeit der neuen Wahrnehmungs- und Entscheidungsmuster sicherstellt.
- Organisationales Lernen ist davon abhängig, wie stark verfestigt oder wie enttäuschungssensibel das in der Organisation vorhandene Wissen ist.
- Individuelles Lernen kann zu organisationalem Lernen führen, wenn es den Organisationsmitgliedern gelingt, Lerninhalte *anschlussfähig* in Bezug auf die Wahrnehmungsmuster der Organisation zu kommunizieren.

Mit Blick auf die Organisationspraxis zwingt ein solches systemtheoretisch fundiertes Verständnis von Wissen und Lernen zu einer erneuten Auseinandersetzung mit der Frage: Welches ist die Rolle von Institutionen, die Lernen in Organisationen fördern sollen – was können sie (wie) leisten und was nicht? Ist Lernen überhaupt organisierbar oder womöglich nur ein »Glücksspiel«? Anhand der Ausführungen in diesen Abschnitten dürfte deutlich geworden sein, dass Wissen und Lernen in Organisationen zwei Prozesse sind, die grundsätzlich immer stattfinden und nur begrenzt steuerbar sind, da sie ja der organisationalen Logik folgen. Die Einsicht in die Möglichkeiten und Grenzen der Wirksamkeit eigener Interventionen ist einer der Vorteile, die die systemtheoretische Sicht für Manager bereithält. Die vielleicht wichtigste Erkenntnis daraus ist, dass Managementinterventionen in Organisationen nur dann eine Wirkung haben, wenn sie im Rahmen der und mit Bezug auf die Systemlogik stattfinden. Manager, die in Unternehmen Wissen und Lernen managen möchten, sollten also zunächst einmal die Organisation sehr genau beobachten und versuchen, aus den auf Bestätigung oder Veränderung von Wissen abzielenden Prozessen Einsichten in die Systemlogik zu gewinnen.

Obwohl eine Berücksichtigung der Systemlogik keine Garantie für den Erfolg von Managementinterventionen ist, eröffnet sie die

Möglichkeit, für die Organisation passgenaue Prozesse oder Strukturen zum Umgang mit Informationen zu entwerfen und zu implementieren. Das hat etwas mit Effizienz von Managementhandeln zu tun, denn nur passgenaue Prozesse und Strukturen werden von der Organisation sofort akzeptiert werden. Wer zum Beispiel weiß, dass die Bewilligung von Projekten zur Arbeit an radikal neuen Ideen in einer Organisation stark vom Vertrauen des Managements in die Fähigkeiten des Ideengebers und weniger von einer möglichst großen Anzahl verfügbarer Informationen über Marktanteile und Finanzierungsraten abhängt, wird nicht versuchen, in traditioneller Manier die Menge der Akten mit Dokumenten zur Idee zu vergrößern. Er wird vielmehr dialogische Strukturen schaffen, die es Mitarbeitern und Management ermöglichen, dieses Vertrauen in sehr kurzer Zeit und gezielt aufzubauen.

Die Bemühungen von Managern organisationalen Wissens und Lernens sollten also darauf abzielen, die Organisationslogik zu erfassen und der Organisation systematisch mithilfe geeigneter Strukturen und Prozesse Entscheidungsspielräume über Wissen zu eröffnen. Diese Entscheidungsspielräume sollten so weit oder eng sein, dass die Organisation sie im Rahmen ihrer Systemlogik wahrnehmen kann. Sie ermöglichen der Organisation das Aufrechterhalten der komplexen Balance zwischen der Bestätigung von Wissen und der Wissenstransformation im Kontinuum von inkrementellem und disruptivem Lernen. Diese Gedanken wollen wir im nächsten Abschnitt weiterführen. Es wird ein Praxisbeispiel vorgestellt, bei dem sehr erfolgreich versucht wird, unter Berücksichtigung der Systemlogik der Organisation Lern- und Wissensmanagementaktivitäten und -instrumente zu entwerfen und anzuwenden, die der Organisationen den oben beschriebenen Entscheidungsspielraum eröffnen sollen.

### **8.3 Kann man Wissen und Lernen managen? Und, wenn ja, wie? Ein Praxisbeispiel**

Um die Implikationen der theoretischen Ausführungen zu verdeutlichen, wollen wir an dieser Stelle ein Beispiel aus der Welt des Corporate Learning, des organisierten Lernens in Unternehmen, heranziehen: das Institute for Learning and Development des Halbleiterunternehmens Infineon Technologies AG, München (kurz: Infineon Institute). Als Corporate University im Jahre 2001 gegründet, umfasst

es heute alle weltweiten Aktivitäten in den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung inklusive Training, Veränderungs- und Wissensmanagement bei Infineon. Auftrag des Infineon Institute ist es, strategie- und kulturbegleitende Lern- und Entwicklungsprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Das bedeutet, einerseits die derzeitige Ausrichtung des Unternehmens in Bewusstsein, Kompetenz und Verhalten der Organisation und ihrer Mitglieder zu verankern und andererseits dafür zu sorgen, dass diese Ausrichtung mit relevanten neuen Beobachtungen, neuem Wissen und mit innovativen Impulsen versorgt, mithin veränderungsfähig gehalten wird. Damit operiert das Institut an der Schnittstelle von Strategie- und Lernprozessen im Unternehmen (zur Verzahnung dieser beiden Prozesse und der Rolle von Corporate Universities siehe auch Hilse 2003; Hilse a. Nicolai 2004).

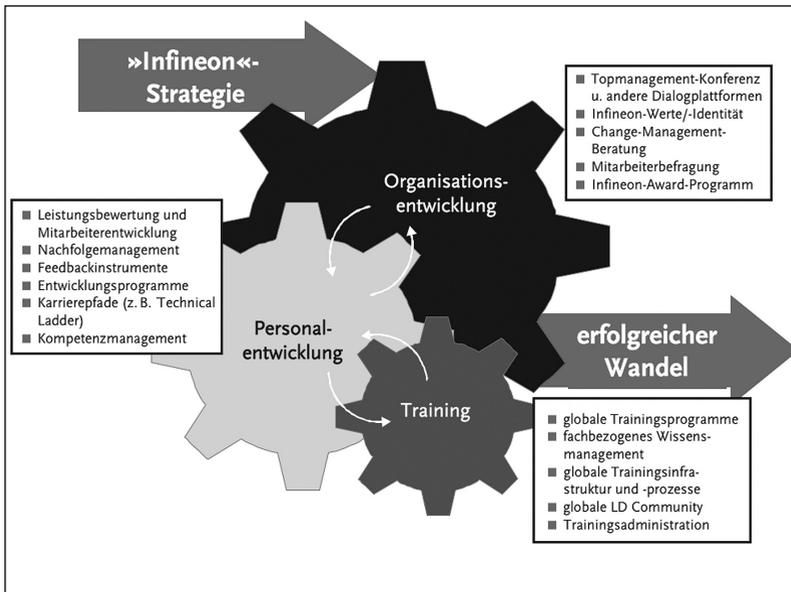


Abb. 11: Verzahnung von Strategie- und Lernprozessen im Infineon Institute for Learning and Development

Die Halbleiterindustrie ist für ihre Dynamik, Innovations- und Veränderungsintensität bekannt. Daher ist die Bereitschaft zu Lernen und Veränderung, das heißt die Enttäuschungsbereitschaft, der an die Umwelt adressierten Erwartungen in einem Halbleiterunternehmen in vielen Bereichen vergleichsweise groß: Man springt von einer

Technologiegeneration zur nächsten, hält sein Fachwissen auf dem neuesten Stand, arbeitet weltweit mit multiplen Kunden und Partnern zusammen, setzt neue Projekte auf, baut die Organisation regelmäßig um, hat wechselnde Vorgesetzte und Kollegen, benutzt die neuesten Tools etc. Die entscheidende Frage für das Infineon Institute ist hier nicht – wie vielleicht in manch anderem Unternehmen bürokratischer Prägung – die danach, wie die Organisation grundsätzlich auf die Veränderung vorbereitet werden kann. Lernen muss in ein Halbleiterunternehmen nicht mehr eingeführt werden – es ist permanent da, sonst würde dieses Unternehmen nicht mehr im Markt existieren. Der Auftrag an das Infineon Institute ist es vielmehr, das organisationale Lernen strategisch auf die gegenwärtigen und zukünftigen Erfolgspotenziale hin auszurichten. Es geht also darum

- zu erkennen, an welcher Stelle welche Veränderungen notwendig sind, damit das Unternehmen erfolgreich wird bzw. bleibt (d. h. auf die Umsetzung oder Weiterentwicklung der Strategie ausgerichtete Lernprozesse anzustoßen)
- herauszufinden, wo bewusst die Betonung der eigenen Stärken, wo Stabilisierung statt Veränderung notwendig ist (Bestätigung von Wissen zur Festigung der strategischen Identität, von Kernkompetenzen und Erfolgsmustern).

Die Positionierung einer Organisationseinheit für Corporate Learning als »strategische Lernarchitektur« (Gebauer 2007) verlangt nach einem breit gefächerten Instrumentarium sowie anderen Strukturen, als sie in klassischen betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen anzutreffen sind. Dies gilt generell – und im Kontext der Halbleiterbranche ganz besonders. Die betroffene Einheit muss einerseits strategieumsetzendes, inkrementelles Lernen befördern, andererseits jedoch auch Impulse im Sinne einer kontinuierlichen Strategie(weiter)entwicklung setzen und disruptives Lernen unterstützen. Hierfür werden Strukturen gebraucht, die es ermöglichen, auch radikale Ideen anschlussfähig für das organisationale Wissen zu machen. Für beide Seiten werden im Folgenden konkrete Beispiele vorgestellt.

### 8.3.1 Prozesse und Strukturen inkrementellen Lernens

Beim inkrementellen, strategieumsetzenden Lernen trifft man auf Prozesse und Programme, die teilweise aus der klassischen Per-

sonal(entwicklungs)arbeit bekannt sind. So hat Infineon für die Schlüsselzielgruppen Manager, Projektleiter und Fachexperten ein globales Karrierepfad- und Personalentwicklungssystem (PE-System) aufgebaut. Im Zentrum stehen karrierespezifische Kompetenzmodelle, die als Kriterien für die Auswahl und Entwicklung von Potenzialträgern dienen, sowie eine PE-Toolbox mit On-the-Job- und Off-the-Job-Maßnahmen inklusive entsprechender Training-Roadmaps, die definieren, welche Kenntnisse zu welchen Themen für die Mitarbeiter im Unternehmen jobrelevant sind. Sie alle fließen im jährlichen sogenannten Leistungsbeurteilungs- und Mitarbeiterentwicklungsprozess STEPS zusammen, der bereits seit geraumer Zeit als Rückgrat der Personalentwicklungsarbeit bei Infineon fungiert. Diese Kontinuität hat eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Mitarbeiter gewonnen – gerade vor dem Hintergrund der turbulenten Rahmenbedingungen der Halbleiterindustrie: Trotz sich permanent verändernder Führungs-, Team- und Abteilungskonstellationen können sie sich auf ein etabliertes Karriere-, Leistungs- und Entwicklungssystem im Unternehmen verlassen. Übertragen auf das oben eingeführte systemtheoretische Verständnis von Wissen, bedeutet dies: Es wird für die Mitarbeiter über Kompetenzmodelle und Weiterbildungsangebote explizit definiert, was bei ihrer täglichen Arbeit systemrelevant ist und was nicht (zum Beispiel ein bestimmtes halbleitertechnisches Wissen, nicht aber Wissen über attraktive Reisedestinationen, wie sie vielleicht in der Tourismusbranche relevant sein könnten).

In der Rolle als strategische Lernarchitektur ist es Aufgabe des Infineon Institute, regelmäßig zu überprüfen, ob die Bestandteile des PE-Systems sowohl qualitativ als auch quantitativ richtig auf die Unternehmensstrategie und den aktuellen Geschäftsbedarf hin abgestimmt sind. Zwei Veränderungen der vergangenen Jahre können dies exemplarisch verdeutlichen: Infineon befand sich in den Jahren nach seiner Gründung in einem tief greifenden Wandel vom technik- zum kundenorientierten Unternehmen. In diesem Zusammenhang mussten sich auch die Rolle und das Selbstverständnis der Fachexperten verändern: Die Ingenieure sollten sich deutlicher in Richtung Kunden und Gewinn orientieren und sich nicht mehr über rein technologische Innovation definieren. Dementsprechend wurden im Kompetenzmodell die Kriterien »Wertschöpfung für die Kunden«, »Beitrag zum Geschäftserfolg« und »proaktives Wissensmanagement« gestärkt oder neu aufgenommen. Sie steuern nun die Beobachtung und Beurteilung

von Expertenleistung und -kompetenz an prominenter Stelle mit. Das Trainingsangebot wurde entsprechend um Programme wie beispielsweise »Innovation Management & Business Development« oder »Cost Awareness Training for Engineers« erweitert.

Ein zweiter Aspekt berührte die quantitative Dimension der Entwicklung von Potenzialträgern: Nicht nur sollte ein PE-System dafür sorgen, dass die richtigen Personen beziehungsweise Personen nach den richtigen Kriterien ausgewählt und gefördert werden, sondern auch dafür, dass es genügend (aber auch nicht zu viele) Potenzialträger im Unternehmen gibt. Dazu wurde seit der Jahrtausendwende ein Prozess des gezielten Nachfolgemanagements eingerichtet. Herzstück sind die sogenannten Target Trees, über die mit den Geschäftsbereichen jährlich festgelegt wird, wie viele Nachfolger für Schlüsselfunktionen (Management) und Schlüssel-Know-how-Felder (Experten) kurz- bis mittelfristig benötigt werden. Diese Vorhersagen werden dann mit dem Pool an identifizierten Potenzialträgern verglichen, und es werden entsprechende Schlüsse daraus gezogen, zum Beispiel in Richtung Verstärken versus Drosseln entsprechender Entwicklungsmaßnahmen.

Ein derartiger Strategie- und Geschäftsbezug hat der Personalentwicklung lange Zeit gefehlt. Während früher PE-Kriterien, -Prozesse und -Programme vorwiegend aus der Personalentwicklung heraus gestaltet wurden, steht mittlerweile das Modell der Lern- und Entwicklungspartnerschaft mit internen Auftraggebern und Kunden im Vordergrund. So wurden etwa am Infineon Institute gezielt Councils mit Vertretern aus dem Geschäft etabliert: Fragen der Führungskräfteentwicklung werden im regelmäßig stattfindenden Leadership Council mit Vertretern aus dem Topmanagement diskutiert, Fragen der Projektmanagementqualifizierung und -entwicklung im Project Management Council, fachlich orientiertes Lernen und Wissensmanagement im Research & Development Council, im Manufacturing Council oder im Sales & Marketing Council. Erst so konnte eine wirkliche Verantwortungsübernahme für Lernen und Entwicklung aufseiten der Führungskräfte und Fachexperten entstehen. Dies alles erfüllt nach dem vorliegenden Verständnis ein wesentliches Merkmal einer lernenden Organisation, in der Lernen nicht an den Personal- oder Weiterbildungsbereich delegiert werden kann.

Zusammenfassend gesagt, ist es also dem Infineon Institute gelungen, in der Organisation Strukturen und Prozesse der Kompetenz-

entwicklung zu etablieren, welche individuelles inkrementelles Lernen im Rahmen der Organisationsstrategie ermöglichen. Diese Strukturen und Prozesse geben den Organisationsmitgliedern Orientierung in Bezug darauf, welches Wissen für sie in der täglichen Arbeit relevant ist und wie über Relevanz entschieden wird. Sie geben vor, was zu welcher Zeit von wem zu lernen ist und welche Kompetenzen karriererelevant sind. Die enge Verknüpfung von Prozessen des Kompetenzerwerbs und der Strategieentwicklung ist ein wirksames Instrument dafür, die Organisation zu stabilisieren und sicherzustellen, dass in der Organisation das richtige (im Sinne von: das strategierelevante) Wissen bestätigt und inkrementell weiterentwickelt wird.

### 8.3.2 Prozesse und Strukturen disruptiven Lernens

Nun kommt es jedoch gerade im veränderungs- und innovationsorientierten Halbleitergeschäft nicht nur darauf an, bekanntes Wissen zum Beispiel per Klassenraumlernen zu multiplizieren oder bezüglich individueller Karriereentwicklung für eine Grundsystematik und -stabilität zu sorgen (PE-System). Der Erfolg in einem derartigen Kontext ist wesentlich mit davon abhängig, sich auf neues, unbekanntes Terrain vorzuzwängen – sei es auf der Geschäftsebene (Business Development), der Produkt- und Technologieebene (technologische Innovation) oder der Organisationsebene (organisationaler Wandel). Eine Einrichtung für Corporate Learning muss dementsprechend auch radikaleres Lernen und radikalere Strategie(weiter)entwicklung fördern und begleiten. Damit kann sie helfen, die neue Rolle von HR (Human Resources) als »strategischem (Business-)Partner« (Ulrich 1997) weiter auszubauen und zu festigen. Auch hierzu sollen einige Beispiele aus dem Kontext des Infineon Institute herangezogen werden.

#### 8.3.2.1 Business Development

Das Global Manager Development Program (GMD) ist ein dreimoduliges Mini-MBA-Programm, über das Infineon seine High Potentials, das heißt mittlere Führungskräfte mit Potenzial für eine Topmanagementposition, auf eine Rolle im Topmanagement vorbereitet. Auf den ersten Blick sieht es aus wie ein reines Managementtrainings- und -entwicklungsprogramm: Die aufstrebenden Führungskräfte, die bei Infineon häufig einen technikgeprägten Ausbildungshintergrund haben, erhalten mithilfe eines renommierten Business-School-Partners eine Weiterqualifizierung in den Bereichen »Finanzen«, »Strategie«

und »Marketing«. Doch es geht darüber hinaus – in das Programm eingebaut sind zwei Arten von Projekten, welche die Teilnehmenden über die dreivierteljährige Programmdauer hinweg bearbeiten müssen: In einem Fall handelt es sich um die Begutachtung sogenannter Business Opportunities, das heißt möglicher neuer Geschäftsfelder, welche die Teilnehmenden mithilfe der neu erlernten Instrumentarien analysieren und explorieren sollen. Im anderen Fall sind es infineon-übergreifende Managementfragestellungen, die untersucht werden (zum Beispiel zu Pricing-Strategien, Merges-& Acquisitions-Prozessen, Finanzinstrumentarien, Unternehmenswerten etc.). Auftraggeber sind bei den Business Opportunities diejenigen Infineon-Manager, in deren Zuständigkeitsbereich die Geschäfte fallen; die infineon-übergreifenden Themen gibt der Infineon-Vorstand in Auftrag. In beiden Fällen werden die am Programm Teilnehmenden in die Rolle des Beraters für Innovation und Veränderung gebracht – eine Rolle, die das Leitbild des »Corporate Entrepreneur« (Thornberry 2006) des GMD-Programms unmittelbar erleb- und erfahrbar werden lässt. Für das Unternehmen ist das Programm ein andauernder »Stachel« für Veränderung und Weiterentwicklung sowohl in geschäftlichen als auch in managerialen Fragen. Hier wird interdisziplinäres Lernen, das heißt Lernen, welches neue Ideen zu Geschäftsbereichsgrenzen anschlussfähig macht, gestaltet. Und tatsächlich konnten eine Vielzahl der entstandenen Ideen und Anregungen in die Praxis übernommen werden.

### 8.3.2.2 Technologische Innovation

Auch im Bereich des technischen Wissens und der technologischen Kompetenzen – des Herzstücks eines jeden Hightech-Unternehmens – hat das Infineon Institute Lernformen etabliert, die über die herkömmliche Vermittlung von Wissen (Seminare) hinausgehen und unter den Stichwörtern »Wissensweiterentwicklung« und »Innovation« disruptives Lernen in den Mittelpunkt stellen. Mithilfe der Forschungs- und Entwicklungsmanager wurden in den Kernkompetenzfeldern von Infineon Experten-Communities gegründet, die die jeweiligen Wissens- und Erfahrungsträger innerhalb eines Feldes regelmäßig zusammenführen. Auf diese Weise kann verstreutes Wissen eine organisationale »Heimat« bekommen, Einzelerfahrung wird zu organisiertem Wissen angereichert, und durch wechselseitige Ansteckungseffekte kann neues Wissen entstehen. Experten-Communities sind ein wichtiger Nährboden für Innovationen: Weil

sich hier Experten in einem machtfreien Raum treffen, sind sie eher bereit, auch unausgelegene Ideen zu diskutieren (Wolf 2003; Wolf 2011). Im Zusammenspiel mit den oben genannten veränderten Rollen- und Kompetenzanforderungen bekommen die Fachexperten und »Wissensarbeiter« (Willke 1997) eine ganz neue Sichtbarkeit und Verantwortung im Unternehmen: Sie stehen für ihr Wissens- und Kompetenzfeld, sind Berater und Ansprechpartner für Management und Kunden und müssen proaktiv Technical Leadership übernehmen. Letztgenannte Interaktionsprozesse (über den Kreis der eigenen Experten hinaus) werden über spezifische Foren und Dialogplattformen wie beispielsweise die mittlerweile im ganzen Unternehmen etablierten Tech Days unterstützt. Hier trifft die versammelte technische Expertise auf der einen Seite auf Manager, Projektmanager und Vertriebs- und Marketingleute auf der anderen, und sie beratschlagen Fragen technischer sowie produkt- und marktseitiger Innovation. Damit werden Expertisen in eigentlich getrennten Bereichen zusammengeführt. Durch das bewusste Arrangement ungewöhnlicher Kommunikationsschnittstellen werden disruptives Lernen und seine Anschlussfähigkeit bezüglich organisationalen Wissens ermöglicht (Wolf 2003): Die Selbstbezüglichkeit der Forschungs- und Entwicklungs-Communities wird transdisziplinär immer wieder gezielt durch externe Referenzen (Management, Vertrieb, Marketing, Kunden etc.) durchbrochen. Nicht nur das Lernen innerhalb des eigenen Referenzsystems, sondern gerade auch die Auseinandersetzung mit dem »Fremden«, die Übernahme der Perspektiven anderer und das subkulturübergreifende Lernen, werden gezielt gefördert.

### 8.3.2.3 Organisationaler Wandel

Immer neue Kunden-, Geschäfts- und Technologieanforderungen bringen es in einem Halbleiterunternehmen mit sich, dass auch die Organisationsstrukturen und -prozesse fortwährend erneuert und optimiert werden müssen. Die Fähigkeit, die eigene Selbsterneuerung erfolgreich zu managen, Mitarbeiter auf Veränderungen einzustellen und ihr diesbezügliches Engagement zu gewinnen, stellt eine Schlüsselkompetenz dar. Das Infineon Institute unterstützt in diesem Punkt auf zwei Ebenen: Bei ausgewählten strategischen Projekten wie z. B. größeren Reorganisationen, Merger-&-Acquisition-Prozessen oder Ausgliederungen wird ein projektbegleitendes Change Management Consulting angeboten. Außerdem werden unterstützende Work-

shops und Trainingsprogramme für Führungskräfte durchgeführt, in denen sie ihre Veränderungsherausforderungen mit Change-Management-Know-how anreichern können. Beides folgt einer Train-the-Change-Manager-Philosophie: Manager sollen befähigt werden, Veränderungsprozesse professionell durchzuführen und bei Bedarf Change Management Consultants hinzuzuziehen. Hierzu müssen sie die Fähigkeit erlernen, einen evolutionären Prozess mit einer entsprechenden Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in Bezug auf den Prozessverlauf zu steuern, eine Aufgabe, die der Rede von »Meilensteinen« und »Businessplänen« teilweise widerspricht. Die Fähigkeit zum Beobachten der Systemlogik, zum Denken in Alternativen, zum Erforschen neuer Lösungsmöglichkeiten und zur anschlussfähigen Kommunikation des Prozessfortschrittes ermöglicht erst die erfolgreiche Umsetzung der komplexen Balance von Unsicherheitsreduktion und Veränderung, von Wissenstransformation und Wissensbestätigung in Change-Management-Prozessen.

Über das Change-Management von Einzelprojekten hinaus begleitet das Infineon Institute zudem in einem umfassenderen Sinne den Strategieprozess und die strategische Unternehmensentwicklung: Regelmäßige Dialogplattformen wie beispielsweise das Executive Management Group Meeting (Vorstand und Führungsebene 1) oder die jährliche Topmanagementkonferenz dienen dazu, die Unternehmensausrichtung zu besprechen und – je nach Bedarf – zu festigen oder zu »verflüssigen« und weiterzuentwickeln. Es geht darum, in der Gruppe der obersten Führungskräfte eine gemeinsame, aber wandelbare Sicht auf die Dinge zu initiieren, eine gemeinsam getragene strategische Zielrichtung (»Wohin wir gehen«) und kulturelle Identität (»Wer wir sind«) zu installieren und das Unternehmen dadurch gleichzeitig »besser steuerbar« und veränderbar zu machen. Dies schließt Initiativen wie das Global-Lead-Programm (2003/2004) zur Verstärkung einer gemeinsamen Führungs- und Veränderungskultur, die Entwicklung und Verbreitung neuer Unternehmenswerte (2006/2007) oder die Einführung einer globalen Mitarbeiterbefragung als strategisches Feedbackinstrumentarium (2008) mit ein.

Derartige Formen offenen organisationalen Lernens liegen nahezu am gegenüberliegenden Ende individuell-seminaristischen inkrementellen Lernens: Häufig geht es um das Vortasten ins Unbekannte und den Umgang mit neuen Beobachtungen und mit Nichtwissen, und nur ein gut gestalteter Prozess kann die Sicherheit und das Ver-

trauen in die organisationale Problemlösefähigkeit herstellen. Dabei kommt es idealerweise zu einem wechselseitigen Zusammenspiel des strategischen Lernens im Management top-down und der fachlichen Lernaktivitäten der Experten bottom-up (Hilse 2001): Ersteres leitet Letzteres an mithilfe der oben genannten Durchbrechung der Selbstreferenzialität (»Geschäftserfolg statt Wissensanhäufung«), aber auch Letzteres besitzt das Potenzial, den strategischen Diskurs anzureichern oder gar deutlich zu »stören«, beispielsweise durch Vorhersehen technischer Umwälzungen, Erkennen neuer Markt- und Erfolgspotenziale, neuer Geschäftsmodelle etc. In einem wissensintensiven Unternehmen »besitzen« die Fach-Know-how-Träger eine Ressource von strategischem Wert: Das Unternehmen ist abhängig von ihrem Fachwissen, und das bedeutet, dass sie gezielt an den strategischen Lernprozess anzubinden sind.

## 8.4 Schlussfolgerungen

Die in Abschnitt 8.3 beschriebenen Beispiele zeigen: Das Management von Lernen und Wissen, von Entwicklung und Veränderung impliziert das kompetente Management von Sozialarchitekturen sowie von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen im Unternehmen. Wissen ist nicht etwas, das automatisch zwischen Köpfen hin- und herfließt; Innovation gedeiht nicht einfach von allein; eine Strategie lebt nicht in Konzeptpapieren; und organisationaler Wandel geschieht nicht per Anordnung oder Knopfdruck. Am Beispiel des Infineon Institute sollte deutlich geworden sein, dass es beim Management von Wissen und Lernen darauf ankommt, diejenige Qualität »lebendigen Lernens« zu erzielen, welche die Eigenheiten des sozialen Systems »Organisation« nicht außer Acht lässt, sondern sie ins Kalkül mit einbezieht. Deutlich geworden sein sollte weiterhin, dass Manager das Ergebnis offener Prozesse wie Wissensbestätigung und Lernen letztlich nicht planen können. Durch das systematische Beobachten und Erfassen der Systemlogik und das Schaffen von zum System passenden Strukturen und Prozessen des Lernens und der Wissensbestätigung, die der Organisation den entsprechenden Entscheidungsspielraum geben, Entscheidungen aber nicht vorwegnehmen, können sie die Prozessqualität und Effizienz derart erhöhen, dass »gute Ergebnisse« – und dies heißt im Falle unserer Beispiele: zukunftsfähige Unternehmensstrategien, erfolgreiche Geschäftsideen, gelungene technische In-

novationen, effektive Organisationsstrukturen, gut entwickelte und genutzte Mitarbeiterpotenziale etc. – wahrscheinlicher werden.

Zum Thema Wissen und Lernen bleibt aus systemtheoretischer Perspektive abschließend Folgendes festzuhalten:

1. *Prozesse der Bestätigung von Wissen und des Lernens in Organisationen sind eng miteinander verknüpft und folgen der Systemlogik:* Jede Intervention muss sich der Tatsache bewusst sein, dass sie nur dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn sie die Selbstreferenzialität des Systems einbezieht. Die systemtheoretische Sicht hilft dabei, Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen in Organisationen systematisch zu beobachten und zu erkennen.
2. *Lernen bedeutet Wissenstransformation:* Diese Transformation kann unterschiedlich radikal sein und bewegt sich in einem Kontinuum zwischen inkrementellem und disruptivem Lernen. Organisationen praktizieren inkrementelles Lernen, um im Rahmen der existierenden Strategien und Annahmen über das eigene Geschäft sich, ihre Produkte und ihre Kunden weiterzuentwickeln. Disruptives Lernen ist dafür notwendig, diese Selbstreferenzialität bei der Wissenstransformation zu durchbrechen und Organisationen zur Entwicklung neuer Geschäfte, zu Innovation in Bezug auf Produkte oder Services und zu organisationalem Wandel zu befähigen. Inter- und transdisziplinäre Vorgehensweisen werden hier immer wichtiger, müssen aber anschlussfähig im Hinblick auf das organisationale Wissen gestaltet werden.
3. *Eine systemtheoretische Organisationslernperspektive geht damit – wie aufgezeigt – über die traditionellen managerialen Wissensmanagementansätze einerseits und die rein auf das Individuum bezogenen (psychologisch-behavioralen) Lernansätze hinaus:* Weder kann der einzelne Manager Wissen und Lernen der Organisation einseitig und deterministisch steuern, noch bestimmt der Mitarbeiter allein über seinen individuellen Lernprozess den Lernfortschritt der Organisation. Beide müssen die Systemdimension und die Anschlussfähigkeit ihrer Kommunikationen in ihr Kalkül mit einbeziehen, und dann haben beide – dies ist die gute Nachricht – gewisse, im Ergebnis jedoch nur schwer vorhersagbare Möglichkeiten, auf den Lernprozess der Organisation Einfluss zu nehmen.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass Wissen und Lernen in Organisationen keine entkoppelten Prozesse ohne Verbindung zu alldem sind, was in Organisationen sonst noch so abläuft. Sie zu verstehen bietet einen deutlichen Mehrwert für die Bearbeitung verwandter Problemstellungen in Organisationen, wie etwa Strategieentwicklung, Organisationsgestaltung, Kultur- oder Führungskräfteentwicklung.

### Wiederholungsfragen

1. Erläutern Sie die Kritik an traditionellen Modellen von Wissensmanagement und Lernen.
2. Was sind aus systemtheoretischer Perspektive die Spezifika von Wissen?
3. Erläutern Sie, wie und inwiefern Wissen und Lernen als organisationale Prozesse zusammenhängen.
4. Diskutieren Sie die Rolle von Anschlussfähigkeit beim Zusammenspiel individueller und organisationaler Lernprozesse.
5. Nennen Sie Maßnahmen und Instrumente, die inkrementelles und disruptives Lernen in Organisationen unterstützen.

### Kapitelverweise

Dieses Kapitel verweist insbesondere auf:

- Kap. 2: Weshalb system(theoret)ische Organisationswissenschaft?
- Kap. 9: Kommunikation: Eine Hinführung zum Kommunikationsverständnis der neueren Systemtheorie
- Kap. 10: Führung und Organisation
- Kap. 11: Strategieentwicklung in Theorie und Praxis.

### Literatur

- Aramburu, N., J. Saenz a. O. Rivera (2006): Fostering innovation and knowledge creation: The role of management context. *Journal of Knowledge Management* 10 (3): 157–168.
- Baecker, D. (1998): Zum Problem des Wissens in Organisationen. *Organisationsentwicklung* 3: 4–21.
- Baitsch, C. (1997): Innovation und Kompetenz – Zur Verknüpfung zweier Chimären. In: F. Heideloff u. T. Radel (Hrsg.): *Organisation von Innovation: Strukturen, Prozesse, Interventionen*. München/Mering (Hampp), S. 59–74.

- Bullinger, H. J., J. Prieto, J. Warschat u. K. Wörner (1998): Wissensmanagement – Anspruch und Wirklichkeit: Ergebnisse einer Unternehmensstudie in Deutschland. *Information Management* 1: 7–23.
- Dixon, N. (2000): *Common knowledge: How companies thrive by sharing what they know*. Boston, MA (Harvard Business School Press).
- Gebauer, A. (2007): Einführung von Corporate Universities. Rekonstruktion der Entwicklungsverläufe in Deutschland. Heidelberg (Carl-Auer).
- Hilse, H. (2000): Kognitive Wende in Management und Beratung. Wissensmanagement aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Wiesbaden (DUV).
- Hilse, H. (2001): »Ein Himmelszelt in der Online-Welt«: Der Beitrag von Corporate Universities zum unternehmensweiten Wissensmanagement. *Die Unternehmung* 55 (3): 169–185.
- Hilse, H. (2003): Zur Verzahnung von Strategie- und Lernprozessen in Unternehmen. *Zeitschrift für Controlling und Management* 47 (2): 2–5.
- Hilse, H. a. A. T. Nicolai (2004): Strategic learning in Germany's largest companies: Empirical evidence on the role of corporate universities within strategy processes. *Journal of Management Development* 23 (4): 372–398.
- Kaplan, R. S. a. D. P. Norton (1992): The balanced scorecard: Measures that drive performance. *Harvard Business Review* 70 (1): 71–79.
- Krcmar, H. (1997): Informationsmanagement. Berlin (Springer).
- Lettice, F. a. P. Thomond (2003): Are you ready to disrupt IT? Tel Aviv-Jaffa (Cut-Offset).
- Luhmann, N. (1981): Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen (Westdeutscher Verlag), 2. Aufl. 1991.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden (Westdeutscher Verlag).
- Nonaka, I. (1991): The knowledgecreating company. *Harvard Business Review* 69 (6): 96–104.
- Nonaka, I. a. H. Takeuchi (1995): The knowledgecreating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York/Oxford (Oxford University Press).
- Nonaka, I., R. Toyama a. P. Byosiere (2003): A theory of organisational knowledge creation: Understanding the dynamic process of creating knowledge. In: M. Dierkes, A. Berthoin, J. Child a. I. Nonaka (eds.): *Handbook of organizational learning & knowledge*. Oxford (Oxford University Press).
- Nonaka, I., K. Umemoto a. D. Senoo (1996): From information processing to knowledge creation: A paradigm shift in business management. *Technology in Society* 18 (2): 203–218.
- Palass, B. (1997): Der Schatz in den Köpfen. *manager magazin* 12: 112–121.

- Perrin, A., N. Rolland a. T. Stanley (2007): Achieving best practice transfer across countries. *Journal of Knowledge Management* 11 (3): 156–166.
- Probst, G., S. Raub u. K. Romhardt (2012): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden (Springer Gabler), 7. Aufl.
- Soukup, C. (2001): Wissensmanagement – Wissen zwischen Steuerung und Selbstorganisation. Wiesbaden (Gabler).
- Stewart, T. A. (1998): Der vierte Produktionsfaktor. Wachstum und Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. München (Hanser).
- Thornberry, N. (2006): Lead like an entrepreneur. Keeping the entrepreneurial spirit alive within the corporation. New York (McGraw-Hill).
- Ulrich, D. (1997): Human resource champions: The next agenda for adding value and delivering results. Boston, MA (Harvard Business School Press).
- Wang, C. L. a. P. K. Ahmed (2003): Organizational learning: A critical review. *The Learning Organization* 10 (1): 8–17.
- Willke, H. (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart (Fischer).
- Willke, H. (1997): Wissensarbeit. *OrganisationsEntwicklung* 3: 4–18.
- Wolf, P. (2003): Erfolgsmessung der Einführung von Wissensmanagement. Eine Evaluationsstudie im Projekt »Knowledge Management« der Mercedes-Benz Pkw-Entwicklung der DaimlerChrysler AG. Münster (Monsenstein und Vannerdat).
- Wolf, P. (2011): Balanced evaluation: Monitoring the »success« of a knowledge management project. *Historical Social Research* 36 (1): 262–287.
- Wolf, P. a. P. Troxler (2008): The proof of the pudding is in the eating – But what was the pudding in the first place? A proven unconferecing approach in search of its theoretical foundations. *Forum Qualitative Social Research* 9 (2) (Special Issue »Performative social science«). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/415/900> [13.2.2014].
- Wollnik, M. (1994): Interventionschancen bei autopoietischen Systemen. In: K. Götz (Hrsg.): Theoretische Zumutungen: Vom Nutzen der systemtheoretischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg (Carl-Auer), S. 118–159.