

Lernende Organisation, Wissensmanagement und Lernkulturentwicklung – schöne Worte oder mehr?

Überlegungen aus organisationstheoretischer Sicht

KURZFASSUNG: Es werden die Grundideen der Diskurse zum organisationalen Lernen, zum Wissensmanagement und zur Lernkulturentwicklung dargestellt. Die Bedingungen der Möglichkeit für die erfolgreiche Umsetzung der einzelnen Konzepte werden aufgezeigt. Daraus ergeben sich Konsequenzen für das Organisationsverständnis, die auch Rückwirkungen auf die Organisation von Lernen bzw. Lernorten haben können.

ABSTRACT: The main ideas of the approaches of organizational learning, knowledge management, and development of a learning culture are described. The prerequisites for the successful realization of these approaches are shown and then, the term organization change follows which leads to a new organization structure of learning or learning places.

1. Vorbemerkung

In dem Titel werden vier Begriffe genannt, deren Konzepte gewisse Implikationen enthalten. Um die impliziten Konzepte problematisieren zu können, müssen zuerst diese Begriffe definiert werden. Es wird dabei nach den Ansprüchen gefragt, die diese Konzepte enthalten und wie sie eingelöst werden können. Dies wird anhand folgender vier Fragen geschehen:

1. Können Organisationen lernen?
2. Lässt sich Wissen managen?
3. Lassen sich Lernkulturen entwickeln?
4. Was sind eigentlich Organisationen?

2. Können Organisationen lernen?

Die klassischen Ansätze der Theorie des organisationalen Lernens (ARGYRIS / SCHÖN 1978; HEDBERG 1981) differenzieren drei verschiedene Stufen des Lernens:

1. Im single-loop learning findet eine Reaktion auf eine Abweichung von einem vordefinierten Zielkorridor statt. In Analogie zu einem Thermostat reagiert die Organisation, wenn sie z. B. ihr Produktionsziel nicht erreichen kann.
2. Beim double-loop learning findet eine durch Umweltbeobachtung begründete Änderung der Vorgabe des Zielkorridors statt. Das Produktionsziel wird z. B. verändert.
3. Der anspruchsvolle und nach ARGYRIS und SCHÖN (1978) für eine Organisation kaum zu erreichende Lernmodus des deutero-learning bedeutet ein Lernen des Lernens. Auf allen Ebenen findet dann ein Reflexionsprozess statt, der die

Organisation in ihrem status quo und in ihren Grenzen transzendiert. Wie unten ausgeführt wird, kann dies jedoch nur in kleinen Teilbereichen der Organisation erreicht werden.

Auf allen drei Ebenen wird – in unterschiedlicher Form – unterstellt, dass Organisationen lernen. Dies impliziert auch schon der Begriff der lernenden Organisation. Sind Organisationen Supersubjekte, die lernen können? Wie lernen Organisationen? Zum einen lernen natürlich Individuen in Organisationen. Es ist aber für die Organisation nur bedingt relevant, ob Frau Müller die Bedienung eines neuen Software-Programms gelernt hat. Frau Müller entwickelt in diesem Fall nur Wissen für sich selbst und nicht für die Organisation. Zum anderen kann organisationales Lernen aber nur vom Ausgangspunkt des Lernens von Akteuren verstanden werden. Die klassischen psychologischen Lerntheorien erklären allerdings nur, wie Personen ein vorgegebenes Ziel erreichen und nicht, wie neues Wissen generiert wird. Es geht daher in den klassischen, individuellen Lernsituationen nur um Anpassung an vorgegebene Ziele. Neues Wissen wird häufig erst in kollektiven Lernsituationen generiert, da dort der Beitrag eines Individuums mit dem Beitrag eines anderen Individuums verbunden wird und so ein Ergebnis entsteht, das sonst nicht möglich gewesen wäre (Wilkesmann 1999, 2003). Dies ist besonders bei komplexen Problemen der Fall (vgl. Levine / Resnick / Higgins 1993), die sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht mit der Information eines einzelnen Individuums lösbar sind. Zudem existieren keine Entscheidungskriterien für eine „richtige“ Lösung und sowohl ein Lösungsweg als auch die Anzahl der zu bearbeitenden Lösungsschritte sind unbekannt. Die Lösungen von komplexen Problemen zeichnen sich durch die Interaktivität des Generierungsprozesses aus (vgl. auch Malsch 1987; Knoblauch 1996). Erst durch den Austausch von Informationen können neue Lösungen generiert werden. Dabei kann die Interaktion auch in computervermittelter Interaktion bestehen, wenn ein Akteur sich mit Daten in einer Datenbank beschäftigt, die ein anderer Akteur dort hineingestellt hat, um damit die Interaktion zeit- und ortsunabhängig zu gestalten. Viel häufiger im betrieblichen Alltag werden aber Menschen in face-to-face Situationen zusammen gebracht, wenn sie neues Wissen generieren sollen. Dies findet z. B. in Projektgruppe statt.

Komplexe Probleme lassen sich daher besser in kollektiven Lernsituationen bewältigen. Dabei wird unterschiedliches individuelles Wissen, aber auch die Zusammenführung dieser verschiedenen Sichtweisen verlangt. Kollektive Lernsituationen benötigen somit sowohl eine Input- als auch die Prozessvariable. Inputvariablen sind als Fähigkeiten definiert, die die einzelnen Gruppenmitglieder in die Gruppe einbringen, wie individuelles Wissen und Sachverstand. Aus der Perspektive des einzelnen Mitarbeiters findet ein Input von Daten statt, der mit einer Tauschoption verbunden ist. Die Prozessvariable ist definiert als die Intragruppenleistung, d. h. die Kommunikation innerhalb einer Gruppe. Hier muss nicht nur gemeinsam neues Wissen generiert werden, sondern es müssen auch Arbeitsabläufe, Zielsetzungen u. a. gemeinsam geplant werden.

Für das erfolgreiche kollektive Lernen ist zentral, dass Individuen verschiedene Sichtweisen zu einem Problem besitzen und gleichzeitig motiviert sind, diese auch in die Gruppe einzubringen und somit eine gemeinsame Lösung zu finden. Wenn Machtdifferenzen keine Rolle spielen, wenn also keine fundamentalen Interessengegensätze existieren, dann ist eine gemeinsame Lösung möglich. Die kollektive Argumentation führt zu einem Ergebnis, zu dem isolierte Einzelmitglieder nicht

gelangen würden – auch nicht der „Beste“ in der Gruppe (vgl. WEBER 1997: 157ff.). Deshalb „rechnet“ sich an dieser Stelle die Gruppe auch.

Ergebnisse kollektiver Lernsituationen müssen jedoch nicht in der Organisation umgesetzt werden. Viele gute Projektgruppenergebnisse verschwinden in Schubladen und werden nie wieder gesehen. Organisationales Lernen wird hier aus diesem Grunde definiert als Implementation neuer Routinen in Organisationen über neue Strukturen, Anreize etc., die das Verhalten aller Mitarbeiter verändern. Die Durchsetzung neuer Routinen, d. h. von Lernergebnissen ist immer an die Frage der Macht gekoppelt (WILKESMANN 1999, WILKESMANN et al. 2000). Erst wenn erfolgreich neue Routinen eingeführt worden sind, kann vom organisationalen Lernen gesprochen werden. Dies kann idealtypisch auf zwei verschiedene Arten erfolgen:

1. Das Prinzip der überlappenden Gruppen: Beim Prinzip der überlappenden Gruppen wird der Lösungsprozess in Subprobleme differenziert. Eine Hauptprojektgruppe verteilt dabei Aufgaben an Subprojektgruppen, die vor Ort eine Lösung erarbeiten. Ein Mitglied der Hauptprojektgruppe leitet diese Subeinheit und ist als Brückenglied für den Informationsfluss nach beiden Seiten verantwortlich.
2. Die Durchsetzung per Machtdifferenz: Bei der Durchsetzung per Machtdifferenz ist die Produktion neuer Lösungen schon vollzogen worden. Die Ergebnisse, d. h. die neuen Routinespiele werden nun per Machtdifferenz von oben nach unten durchgesetzt. Wichtig ist dabei nicht, in welcher Form das Ergebnis zustande kommt, sondern wie es durchgesetzt wird. Akteure, die mit mehr hierarchischer Macht ausgestattet sind, geben das Ergebnis allen anderen Akteuren vor. Dabei ist zu erwarten, dass die ungelösten Verteilungsprobleme in den Vordergrund treten. Mikropolitische Verteilungskämpfe sind die Folge.

Zentral für das kollektive Lernen ist, dass ein Freiraum für gemeinsames Lernen geschaffen wird, in dem auch Interessengegensätze überwunden werden können. Hier spielen Argumente und Metakommunikation eine bedeutende Rolle. Die Wissensgenerierung bedarf somit Strukturen, die einen freien, selbstgesteuerten Wissensaustausch ermöglichen und unterstützen.

Gesteuert werden diese Freiräume durch gemeinsam entwickelte soziale Normen oder über intrinsische Motivation (WILKESMANN / RASCHER 2004). Im ersten Fall darf die Gruppe nicht zu groß sein, damit genügend Überwachungs- und Sanktionskapazität eine effektive Durchsetzung innerhalb der Gruppe ermöglicht. Im zweiten Fall bedarf es einer Arbeitsgestaltung, die die Attribution von intrinsischer Motivation und damit von kooperativem Handeln ermöglicht (vgl. Kapitel 2). Organisationen können also dann lernen, wenn es gelingt, kollektive Lernprozesse in für alle handlungswirksame Änderungen von Routinen zu überführen.

3. Lässt sich Wissen managen?

Bevor etwas zu der Frage gesagt werden kann, muss definiert werden, was Wissen ist. In der Literatur zum Wissensmanagement hat sich mittlerweile die Unterscheidung zwischen Daten, Information und Wissen etabliert (vgl. WILLKE 1998). Daten sind das „Rohmaterial“, die Variablen, Zahlen und Fakten (WILLKE 1998: 7). Allerdings existieren keine Daten an sich, sondern sie existieren nur als beobachtungsabhängige Daten. Als Beispiel können hier die Zahlen in einer

Bilanz genannt werden. Wenn jemand aber noch nie eine Bilanz gesehen und nicht gelernt hat, sie zu lesen, dann weiß derjenige nicht, was die Zahlen bedeuten. Der Akteur muss wissen, was 100 Mio. Euro Umsatz oder 1 Mio. Euro Gewinn bedeuten. Die Daten müssen also in einen Kontext von Relevanzen eingebunden werden, erst dann werden sie zu Informationen. Aus Informationen wird Wissen, wenn sie in einen zweiten Kontext von Relevanzen integriert werden. Der Betroffene muss demzufolge das Unternehmen und seine Geschichte kennen, um beurteilen zu können, was ein Gewinn von 1 Mio. Euro bedeutet. Ist dies ein Fortschritt gegenüber dem Vorjahr oder ein Verlust etc.? Hier werden die Informationen in schon vorhandenes Wissen integriert. Wichtig an diesem Diskurs ist der Aspekt, dass Wissen nicht getauscht werden kann. Was weitergegeben und getauscht wird, sind nur Daten. In Akten, Dokumenten und Datenbanken sind also immer nur Daten enthalten, die erst „interpretiert“, d. h. zu Information und Wissen generiert werden müssen. Wissen generieren also Menschen, wenn sie Daten oder Information „weiter verarbeiten“. Dies geschieht häufig in einem Interaktionsprozess.

Der am häufigsten diskutierte Ansatz zur Systematisierung der einzelnen Funktionen von Wissensmanagement stammt von PROBST et al. (1997). Er besteht aus folgenden einzelnen Faktoren (vgl. Abb. 1):

- Wissensziele: Die Unternehmensziele müssen auch den Faktor Wissen umfassen. Es muss festgelegt werden, in welche Richtung das Unternehmen sein Know-how weiter entwickeln will, in welchen Feldern ein Wissensvorsprung vor den Wettbewerbern erhalten oder erreicht werden soll. Nur ist es oft schwierig zu prognostizieren, welches Wissen in zwei oder drei Jahren relevant sein wird.
- Wissensbewertung: Die Investitionen in das Wissensmanagement müssen bewertet werden: Haben sie sich gelohnt? Gehen sie in die richtige Richtung? Dazu ist die Entwicklung entsprechender Indikatoren notwendig, die das immaterielle Gut Wissen „messen“ können. Es können auch im besten Falle nur Teilaspekte des Wissens bzw. Wissenserwerbs gemessen werden. Die Balan-

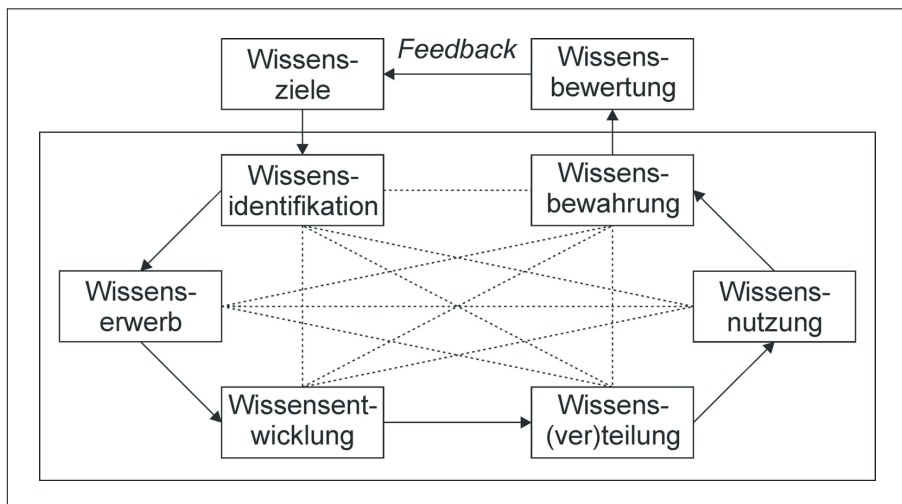


Abb. 1: Wissensmanagement nach PROBST (PROBST et al. 1997).

ced Scorecard ist wahrscheinlich der modernste Versuch, die „intangible assets“ eines Unternehmens zu operationalisieren und zu erfassen.

- Wissensidentifikation: Jedes Unternehmen muss Transparenz darüber schaffen, welche Daten und Informationen bei internen und bei externen Akteuren vorhanden sind. Orte und Träger von Daten müssen identifiziert werden.
- Wissenserwerb: Es muss geklärt werden, in welcher Form auf externe Daten-Quellen zugegriffen werden kann.
- Wissensentwicklung: Einer der zentralen Aspekte des Wissensmanagements betrifft die Frage, wie neues Wissen in Organisationen generiert werden kann. Diese Fragestellung wird häufig auch separat unter dem Oberbegriff des „organisationalen Lernens“ diskutiert.
- Wissensverteilung: Die Daten aller Akteure im Unternehmen müssen so verteilt werden, dass alle anderen jederzeit darauf zugreifen können.
- Wissensnutzung: Auch wenn Daten für alle zugänglich sind, heißt dies noch lange nicht, dass sie auch genutzt werden. Es müssen erst Arbeitsbedingungen geschaffen werden, die eine Nutzung sicherstellen und auf die Rezeptionsgewohnheiten der Akteure Bezug nehmen.
- Wissensbewahrung: Wissen kann z. B. durch den Austritt von Mitarbeitern verloren gehen. Entlassungen von Mitarbeitern können aus diesem Grunde langfristig negative Folgen für das Unternehmen haben.

Als die beiden wichtigsten Funktionen des internen Wissensmanagements lassen sich aus dem Probst-Ansatz die folgenden zusammenfassen (WILKESMANN 2000):

1. Generierung von neuem Wissen,
2. Speicherung und Nutzung von Daten¹.

Hinter der ersten Funktion, der Generierung neuen Wissens, verbirgt sich der oben schon angesprochene Diskurs zum „organisationalen Lernen“ (vgl. WILKESMANN 1999, 2003). Im Folgenden wird lediglich auf die zweite Funktion Bezug genommen, da dies der Kernbereich dessen ist, was in der Regel unter Wissensmanagement verstanden wird. Die Datenspeicherung an sich wird vorwiegend mit Hilfe von elektronischen Datenbanksystemen vorgenommen.

In vielen Unternehmen wird versucht, die Datenspeicherung und Verteilung mit Hilfe von externen Anreizen zu motivieren. Dies stößt aber schnell an prinzipielle Grenzen.

In der Regel wird mit solchen externen Anreizen nur die Quantität belohnt, indem es z. B. für jedes in die Datenbank gestellte Dokument eine entsprechende Belohnung gibt. Damit wird natürlich die Qualität der Dokumente vernachlässigt. Dennoch kann es in der Aufbauphase einer Datenbank sinnvoll sein, solche Anreize zu vergeben, da eine Datenbank nur dann Nutzen stiften kann, wenn sie eine kritische Masse an Dokumenten enthält. Sind nur wenige Dokumente vorhanden, so wird ein Mitarbeiter zu seinem Stichwort kein Dokument finden und nach zwei oder drei vergeblichen Versuchen die Arbeit mit der Datenbank einstellen, da sie ihm nicht weiter helfen kann.

1 Die bei PROBST, RAUB und ROMHARDT (1998) getrennten Dimensionen der Speicherung und Nutzung werden hier zusammengefasst, da die Speicherung (und ihre Defektionsstrategie) immer im Hinblick auf die spätere Nutzung geschieht, d. h. im Kalkül der Datenspeicherung wird die spätere Nutzung einbezogen.

Im Falle der Datenbanken können extrinsische Anreize in Form von Geldprämien, Handys oder Reisen bestehen. Derartige extrinsische Anreize haben jedoch drei Nachteile:

1. Sie können eine Anspruchspirale erzeugen. Über die Zeit erwarten Akteure immer mehr Anreize, für den gleichen Beitrag, damit weiterhin Motivation erzeugt wird.
2. Es wird nur die Handlung ausgeführt, die belohnt wird, andere werden vernachlässigt. Dies ist bei Aufgaben im Sinne von „multiple tasks“ dysfunktional (vgl. FREY / OSTERLOH 2000). Wird z. B. die Anzahl der eingegebenen Daten belohnt, so wird das Verhalten der Akteure nur auf die Quantität, ohne Kontrolle der Qualität gelenkt. Es kann aber – wie gesagt – bei der Erreichung einer kritischen Masse hilfreich sein.
3. Anreize können die bei Mitarbeitern vorhandene intrinsische Motivation verdrängen. Die Diskussion um diesen Verdrängungseffekt ist zu einem vorläufigen Abschluss gelangt und lässt sich in folgender Aussage zusammenfassen (vgl. FREY 1997; RYAN / DECI 2000): Externe Eingriffe verdrängen die intrinsische Motivation, wenn das Individuum sie als kontrollierend wahrnimmt. Die externen Anreize können jedoch auch die intrinsische Motivation verstärken, nämlich dann, wenn sie als unterstützend wahrgenommen werden².

Bei qualitativen Interviews mit Datenbanknutzern stellten sich folgende externe Anreize als wichtig heraus, die nach Aussagen der beteiligten Akteure auch nicht deren intrinsische Motivation zerstört hatten:

- Sozialer Status: Ich gebe Daten ein, weil ich im Unternehmen als Experte zu dem Thema anerkannt werde möchte.
- Der erfahrene Nutzen: Kann ich selbst die Datenbank für meine Arbeit benutzen, dann bin ich auch eher bereit, etwas dort hineinzustellen. Hier greift die Norm der Reziprozität. Habe ich die Datenbank als nützlich für mich erlebt, bekommt sie einen anderen Stellenwert.

Eine direkte Steuerung der Dateneingabe und Speicherung über extrinsische Anreize ist nicht möglich, deshalb kann dieser Prozess nur indirekt über einen großen Handlungsspielraum gesteuert werden. Eigene Untersuchungen (WILKESMANN / RASCHER 2003, 2004) haben ergeben, dass die Größe des Handlungs- und Entscheidungsspielraums zur Wahrnehmung intrinsischer Motivation führt und besonders kooperatives Handeln unterstützt. Gemeint ist damit, dass bei einem großen Handlungsspielraum eher Daten eingegeben und genutzt werden als bei geringem Handlungsspielraum. Der Handlungsspielraum ist dabei durch folgende Dimensionen nach HACKMAN und OLDFHAM (1980) definiert:

1. Der Abwechslungsreichtum der Tätigkeit (skill variety): Je mehr Sachwissen für die Erfüllung einer Aufgabe gebraucht wird, desto abwechslungsreicher ist sie. Wenn immer neue Information verarbeitet werden muss, ist eine Voraussetzung erfüllt, dass der Akteur in der Handlung „aufgehen“ kann.
2. Die Ganzheitlichkeit der Aufgabe (task identity): In je höherem Umfang eine Arbeit von Anfang bis Ende bearbeitet wird, desto größer ist die Ganzheitlich-

2 Extrinsische und intrinsische Motivation werden hier als zwei Pole einer Dimension verstanden.

keit der Aufgabe. Der Maßstab, auf den sich diese Aussage bezieht, ist dabei das Endprodukt. Eine Aufgabe, die von einem Akteur nur als zerstückelte Handlung angesehen wird, lässt nicht eine Attribuierung als Selbstzweck zu.

3. Die Bedeutung der Aufgabe (task significance): Die Menschen strengen sich bei ihrer Arbeit um so mehr an, je wesentlicher ihre Beiträge für die Arbeit oder das Leben anderer Menschen sind. Die Ausdehnung der ersten drei Dimensionen entscheidet nach HACKMAN und OLDHAM darüber, ob die Arbeit als sinnvoll erlebt wird. Bei Wissensarbeit kann sicherlich die erste Kerndimension als erfüllt angesehen werden, deshalb gewinnt die dritte Kerndimension an Bedeutung für die Attribution von Sinn: Wofür gebe ich mein Wissen weiter? Erzeuge ich für die Organisation oder für die Gesellschaft sinnvolles Wissen? Das sind Fragen, die im Vordergrund beim Sinnerlebnis der Wissensarbeit stehen. Dabei wird die Sinnattribution von den Regeln der Organisation bestimmt. Ein Akteur kann nur dann etwas als sinnvoll wahrnehmen, wenn es innerhalb der Spannweite der organisationalen Regeln als sinnvoll zugelassen ist.
4. Die Selbstständigkeit (autonomy): Je größer die Anzahl der Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Bearbeitung der eigenen Aufgabe sind, desto größer ist die Selbstständigkeit. Auf Grund dieser Selbstständigkeit fühlen sich die Akteure mehr für den Erfolg bzw. Misserfolg der Arbeit selbst verantwortlich. In dieser Dimension werden dem Akteur Handlungsalternativen eröffnet. Er muss eine Wahl selbst treffen. Bei moderner Projektarbeit ist die wichtigste Variable in dieser Dimension die Zeitautonomie. Häufig wird zwar den Projektgruppen eine hohe Autonomie in bezug auf Sachentscheidungen zugesprochen, allerdings finden diese Entscheidungen unter sehr hohem Zeitdruck statt. Ein hoher Zeitdruck wird aber als starke Einengung des Handlungsspielraums wahrgenommen. Selbstständigkeit und direkte Partizipation dagegen erhöhen auch das erlebte Glücksgefühl (FREY / STUTZER 2002).
5. Der Rückmeldeaspekt (job feedback): Der Rückmeldeaspekt ermöglicht das Handeln an einem Maßstab auszurichten und somit den Arbeitsprozess auf ein Ziel hinzusteuern. Die Rückmeldung muss aus der Arbeit selbst erfolgen. Mit Rückmeldung ist nicht die Meinung der Kollegen oder Vorgesetzten gemeint³.

Wissen lässt sich also nicht managen, es lassen sich aber Strukturen schaffen, die für die Wissensspeicherung und Verteilung vorteilhaft sind. Diese Strukturen

3 Ein durch diese fünf Dimensionen beschriebener Handlungsraum löst nicht zwangsläufig bei den Akteuren intrinsische Motivation aus. Unterschiedliche individuelle Dispositionen können zu verschiedenen Attribuierungen der Situation führen. Um diese unterschiedlichen individuellen Dispositionen zu berücksichtigen, haben HACKMAN und OLDHAM drei individuelle Voraussetzungen kategorisiert, die Einfluss auf die Attribuierung nehmen: die Kenntnisse und Fähigkeiten (knowledge and skill), das Selbstentfaltungspotenzial (growth need strength) sowie die Zufriedenheit mit den Kontextbedingungen (context satisfaction) (HACKMAN / OLDHAM 1980: 82ff.). Ein Handlungsraum, der ein hohes Motivationspotenzial schafft, führt nur dann zu hoher intrinsischer Motivation, wenn entsprechend großes Sachwissen vorhanden ist. Bei zu geringem Sachwissen tritt Frustration auf, da die Aufgabe schlecht gelöst wird. Das Selbstentfaltungsmotiv ist ein Versuch, den unklaren Begriff der Selbstverwirklichung für den Arbeitsprozess zu konkretisieren. Einige Arbeitnehmer wollen sich in und durch ihre Arbeit weiterentwickeln, andere nicht. Die Zufriedenheit mit den Kontextbedingungen soll nach HACKMAN und OLDHAM die individuelle Disposition beschreiben, inwieweit die Arbeit potenziell gemocht wird oder nicht. Existiert eine große Unzufriedenheit mit den Kontextbedingungen, werden alle Arbeitsveränderungen von Anfang an negativ interpretiert, auch wenn alle anderen sie positiv empfinden.

werden self-governance genannt und sind definiert durch die oben genannten fünf Kerndimensionen. In empirischen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Arbeitsstrukturen, die durch die fünf Kerndimensionen gekennzeichnet sind, eine Attribution von intrinsischer Motivation ermöglichen und deshalb zum kooperativen Handeln führen (WILKESMANN / RASCHER 2004). Daten werden dann in Datenbanken eingegeben, weil es Spaß macht. Der Weg, nicht das Ziel steht im Mittelpunkt des Handelns. Der Nutzen der kooperativen Handlung wird nicht mehr mit den Kosten verrechnet, da die Handlung an sich schon Nutzen stiftet. Organisationales Lernen und Wissensmanagement lassen sich also nie direkt managen, sondern nur über Kontexte steuern.

4. Lassen sich Lernkulturen entwickeln?

Lernkultur setzt sich aus den beiden – häufig sehr weit und unterschiedlich definierten – Begriffen Lernen und Kultur zusammen. WEINBERG (1999) versucht eine Definition, indem er sagt, eine Lernkultur ergibt sich „aus der Zusammenführung der geltenden Lebensweise einer Gruppe von Menschen (Kultur) mit den Herausforderungen an die individuellen Verhaltensdispositionen oder sozialen Verhaltensgewohnheiten und die damit verbundene Lerntätigkeit“ (WEINBERG 1999: 88). KOMNETZ (2001) schließen an diese Definition an, indem sie folgende Fragen für eine Lernkulturentwicklung als Charakteristikum beschreiben: „Was wird gelernt?“, „Wie wird gelernt?“ und „Wozu wird gelernt“. Inhalte, Methoden, Medien, Umgebungen, Perspektiven und Visionen sind gleichermaßen zu diskutieren und zu bestimmen, um eine Lernkultur zu entwickeln“ (KOMNETZ 2001: 41)

Neben dem klassischen Lernen, das in organisierten Formen des Lehrens und Lernens vermittelt wird, steht hier das erfahrungsbezogene, informelle Lernen im Vordergrund, das allerdings auch nur unter gewissen Voraussetzungen möglich ist. Zwar geht es hier nicht um ein Lehrer-Schüler-Verhältnis oder ein vorgegebenes Curriculum, aber Entwicklung von Lernkultur meint nach ARNOLD und SCHÜSSLER (1998) die Gesamtheit aller Lern- und Entwicklungspotentiale in einer Organisation, die sich sowohl auf die individuelle, als auch auf die kollektive und organisationale Ebene beziehen. Lernkulturentwicklung hat damit wiederum sehr viel mit der Ermöglichung von Selbststeuerung und Eigenverantwortung zu tun, in dem dann Lernen stattfinden kann. Zur Charakterisierung haben KOMNETZ (2001: 42) Merkmale einer herkömmlichen und einer zukunftsorientierten Lernkultur gegenübergestellt.

Herkömmliche Lernkultur	Zukunftsorientierte Lernkultur
• Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als Reaktion auf Entwicklungen im Unternehmen und dessen Umfeld	• Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklung und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeit
• Lernen in strukturierten, didaktisch-intentional angelegten Lernumgebungen	• Lernen in „natürlichen“ Lernumgebungen als Erfahrungslernen, Vernetzung mit intentionalem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeit

• Lerninhalte werden als geschlossene Wissenssysteme bzw. Teile davon verstanden	• Lerninhalte bzw. Wissen sind nicht abgeschlossen, sie sind abhängig von individuellen und sozialen Kontexten
• Erwerb von Theoriewissen, im wesentlichen von didaktisch reduziertem Fachwissen	• Wissen wird aus komplexen Lernsituationen konstruiert, Erfahrungswissen wird erworben und mit Theoriewissen verbunden
• Präzise Reproduktion des Wissens in vorhersehbaren, festgelegten Handlungssituationen	• Wissen wird in offenen, gestaltbaren Handlungssituationen angewandt und nutzbar gemacht
• Lernende machen nach, nehmen auf, sind rezeptiv	• Lernende organisieren und steuern Arbeits-Lern-Prozesse weitgehend selbständig
• Lehrende leiten an, machen vor, erklären; sie sind Vermittler von Theoriewissen	• Lehrende sind Berater und Mitgestalter von Lernprozessen; sie schaffen die Voraussetzungen, Denk- und Lernprozesse auszulösen

Abb. 2: Unterschiede zwischen herkömmlicher und neuer Lernkultur (vgl. DEHN-BOSTEL 2000: 107) (aus KOMNETZ 2001: 42)

Für eine Lernkulturentwicklung sind demnach Freiräume notwendig, die sich wieder mit den oben beschriebenen Formen der self-governance beschreiben lassen. Nur eine Arbeitstätigkeit, die sich durch Abwechslungsreichtum, Ganzheitlichkeit und hohe Bedeutung auszeichnet, also die erlebte Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeitstätigkeit erhöht, bereitet den Boden für eine anregende Lernkultur. Erlebt Ego seine Arbeit ohne Bedeutung und Sinn, weil sie zerstückelt, abwechslungsarm und ohne Bedeutung für andere Akteure ist, dann wird sich Ego nie die Notwendigkeit erschließen, diese Arbeitssituation als Lernaufforderung wahrzunehmen. Damit selbstbestimmt gelernt werden kann, sind auch die weiteren Kerndimensionen von HACKMAN und OLDFHAM notwendig: Die Selbständigkeit ermöglicht Ego erst eigene Arbeits-Lern-Prozesse anzustoßen. Außerdem kann nur so Lernen in eigener Zeitautonomie, nach den eigenen Bedürfnissen und Kompetenzen erfolgen. Ein Feedback aus der Arbeits-Lern-Situation selbst heraus ist für die Motivation und Selbstkontrolle unumgänglich.

Allerdings ist dabei zu beachten, dass hier nicht weiterhin ein Subjektbegriff des Lernens zu Grunde gelegt wird, der ein vollständig autonomes Subjekt unterstellt⁴. Die Lernkulturentwicklung geht in einem Punkt über die reine Kompetenzentwicklung hinaus, in dem gerade die Wechselwirkung zwischen Struktur und Lernen in den Blick kommt⁵. Es geht nicht ausschließlich darum, ein Subjekt mit seinen

4 Es ist hinlänglich bekannt, dass Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung auch von den Variablen „Lebensstil/Milieu“ und „beruflich instrumentelle Rahmung“ bestimmt wird (HARNEY / WEISCHET / FUHRMANN 2003).

5 Vgl. zum Verhältnis der Begriffe Kompetenzentwicklung und Lernkulturentwicklung ERPENBECK / ROSENSTIL (2003).

personalen, fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen und umsetzungsorientierten Kompetenzen zu betrachten, sondern die Wechselwirkung durch die Einbettung in bestimmte Lernkulturen in den Blick zu bekommen. Dadurch wird der wechselseitige Prozess zwischen der Arbeitsgestaltung und dem lernenden Subjekt betont. Lernen kann das Subjekt nur selbständig in Arbeitsstrukturen der self-governance, Strukturen der self-governance sind aber auch immer Ergebnisse von lernenden Subjekten. Wenn darüber hinaus Wissen als Ergebnis eines Wertungsprozesses verstanden wird, der sich aus einem co-emergierenden Wirkungszusammenhang von Wirklichkeitsmodell und Kulturprogramm ergibt (ERPENBECK 2003), dann wird der wechselseitige Prozess zwischen Wissen und Kulturprogramm noch genauer gefasst.

Self-governance impliziert auch, dass Lernende ihr eigenes Lerntempo berücksichtigen können und nicht extern vorgegeben bekommen. Daraus resultierende unterschiedliche Lerntempi führen zu einer Ungleichzeitigkeit, die innerhalb der Organisation aufgefangen werden muss.

5. Was sind eigentlich Organisationen?

Alle drei Fragen können bisher mit einem „ja“ beantwortet werden, aber unter der wichtigen Einschränkung, dass dies nur in Strukturen möglich ist, die ein Selbstmanagement ermöglichen. Self-governance entsteht aber nicht naturwüchsig, sondern ist ein Ergebnis von Kontextsteuerung. Organisationen werden hier als Interaktions- und Austauschnetzwerke definiert. Es sind zwei Ebenen zu differenzieren:

1. die Handlungsebene, oder auch die Spielebene, in der Datenaustausch und Lernen sowie die alltägliche Routine stattfindet;
2. die Strukturebene, oder die Ebene der Spielregeln, in der Kontexte, ergo der Handlungsraum festgelegt wird.

Die Handlungsebene wird strukturiert durch die Strukturebene oder Ebene der Spielregeln. Auf dieser Ebene wird festgelegt, welches Spiel gespielt wird, welche Routinen ablaufen, ob Wissen generiert werden kann, ob und wie Wissen weitergegeben wird, welche Lernkultur sich entwickeln kann, ob self-governance überhaupt möglich ist. Auf der Ebene der Spielregeln wird auch bestimmt, welche Ressourcen überhaupt wichtig sind für die Organisation bzw. für die anderen Mitglieder. Lediglich die Ressourcen werden nachgefragt, die für ein Verhalten im Sinne der Spielregeln relevant sein können. Gute Argumente, die sich auf wissenschaftliche Expertise stützen, sind nur dann eine relevante Ressource, wenn eine Gruppe nach eigenen Kriterien selbständig z. B. ein neues Produkt entwickeln soll. Die Ressource „relevante Außenkontakte“ verliert ihre Machtfunktion dann zum Teil, wenn Alternativen aufgebaut werden, d. h. nicht nur speziellen Außendienstmitarbeitern, sondern auch anderen Mitarbeitern erlaubt wird, solche Außenkontakte aufzubauen. In einer klassischen Hierarchie dagegen ist die einzig relevante Ressource, welche Beziehung zum jeweiligen Vorgesetzten besteht. Es existieren Wechselwirkungen zwischen den beiden Ebenen: Durch die alltäglichen Handlungen kann einerseits die Strukturebene verändert werden. Die Strukturebene strukturiert andererseits die Handlungsebene, die sonst nicht möglich wäre. Dabei kann diese Wechselwirkung ungeplant verlaufen oder institutionalisiert werden.

Zwei Formen lassen sich benennen, die das Verhältnis zwischen Handlungs- und Strukturebene anders als in klassischen Hierarchien regulieren⁶: Partnerschaften und zirkuläres Organisieren.

Partnerschaften sind besonders im Bereich von professionellen Dienstleistungen zu finden, wo Wissensarbeit im Vordergrund steht. Viele Unternehmensberatungen sowie Anwaltskanzleien sind als Partnerschaften organisiert. Dabei sind – zumindest im Idealfalle – alle Akteure auf beiden Ebenen tätig. Als Partner bestimmen sie über die Strukturen mit, als „normale“ Mitarbeiter müssen sie auf der Handlungsebene ausführend tätig sein (GREENWOOD / EMPSON 2003). Da alle Akteure auf beiden Ebenen tätig sind, also selbst die Kontextsteuerung für ihr eigenes Handeln schaffen, haben sie ein Interesse daran, dass die Handlungsebene in der Form der self-governance gestaltet ist. Auf der Strukturebene lässt sich dies aber einfacher aushandeln, da sich die Partner wechselseitig überwachen können auf Grund der gleichen Qualifikation und weil alle das gleiche Interesse besitzen. Die wechselseitige Überwachung ist dabei von der Größe der Partnerschaft abhängig.

Eine weitere Form der Institutionalisierung dieses Wechselverhältnisses ist die Form des zirkulären Organisierens (vgl. WILKESMANN / ROMME 2003). Dabei existiert die Hierarchie im operativen Geschäft, also auf der Handlungsebene weiter. Aber alle Mitarbeiter sind Mitglieder von Zirkeln, die nur Grundsatzentscheidungen fällen, also ausschließlich auf der Strukturebene tätig sind. Jeder Mitarbeiter hat somit die Chance, an der Kontextsteuerung der Handlungsebene mitzuwirken. Durch diese besondere Form der „Legitimation durch Verfahren“ wird ein hohes Commitment auf der Handlungsebene erzeugt.

In jeder Organisation können dabei verschiedene Handlungs- und Strukturebenen nebeneinander existieren. Auch hier sind dann wieder Wechselwirkungen untereinander wahrscheinlich. Aus diesen Gründen muss die Vorstellung einer homogenen Organisation, die eindeutig hierarchisch strukturiert ist und Entscheidungen von oben nach unten durchsetzt, aufgegeben werden. An ihre Stelle tritt ein Netzwerk multipler Identitäten, die jeweils durch die Ebene der Spielhandlungen und der Ebene der Spielregeln definiert sind. Dies hat entsprechende Konsequenzen für den Organisationsbegriff.

Klassisch werden Organisationen durch den institutionellen Organisationsbegriff definiert. Er enthält drei Definitionsmerkmale (vgl. SCHREYÖGG 1998):

1. Spezifische Zweck- bzw. Zielorientierung,
2. Geregelte Arbeitsteilung,
3. Beständige Grenzen/Mitgliedschaft.

Diese drei Kriterien verschwimmen aber immer mehr, wenn sie die oben genannten Funktionsvoraussetzungen erfüllen. Organisationales Lernen, Wissensmanagement und Lernkulturentwicklung führt zu Organisationen, bei denen diese drei Definitionsmerkmale nicht mehr eindeutig sind:

6 Als dritte Form sind noch Strukturen denkbar, die sich an Vereinsstrukturen anlehnen und somit bottom-up Elemente in die Hierarchie einbauen, wie bei professionellen Fußballvereinen (WILKESMANN / BLUTNER 2002). Das hier vorgeschlagene Modell weist Ähnlichkeiten mit der Strukturierungstheorie auf (WINDELER 2003).

1. Ziele: Jede Organisation hat Ziele und zwar mehrere Ziele, die sich manchmal sogar widersprechen können. Neu bei den Formen des organisationalen Lernens, Wissensmanagements und der Lernkulturentwicklung ist nun, dass diese am besten unter den Formen des self-governance möglich ist. Self-governance setzt aber immer eine Beteiligung an der Zieldefinition, d. h. auf der Strukturebene, voraus. Nur wenn die Akteure sich an der Zieldefinition beteiligt fühlen, dann kann self-governance attribuiert werden. Beteiligung kann unterschiedliche Formen annehmen und reicht von Partnerschaften bis zu zirkulären Organisationsformen.
2. Arbeitsteilung: Organisationen werden gegründet, um durch Arbeitsteilung Effizienzvorteile zu erzielen. Auch unter self-governance ist dies prinzipiell nicht anders. Allerdings wird in jüngster Zeit die Arbeitsteilung auch außerhalb der klassischen Organisation geregelt. Lernen kann sowohl Exploitation, als Auswertung der bestehenden Kompetenzen, als auch Exploration, als Generierung neuen Wissens verstanden werden (vgl. SYDOW et al. 2003). Bei Exploitation kooperieren Akteure in Netzwerken mit anderen Akteuren und entwickeln gemeinsam Anwendungen. Jeder bringt seine Expertise ein – von der die anderen nichts verstehen müssen – auf die sie sich aber verlassen können. Die Akteure müssen lediglich andere Akteure mit bestimmter Expertise kennen und zu deren Qualitäten Vertrauen haben (GRUNWALD / KIESER 2003). Organisationen bestehen aus Konditionalprogrammen/Routinen, die die arbeitsteilige Produktion koordinieren (LUHMANN 1999: 98ff.). Damit wird allerdings der status quo zementiert. Beim organisationalen Lernen, Wissensmanagement und bei der Lernkulturentwicklung geht es jedoch darum, Innovationen zu schaffen, d. h. gerade diese Routinen zu verändern. Da Organisationen andererseits nicht im Dauerschwebezustand der Dauerveränderung verweilen können und Innovationen auch nicht „vom Himmel fallen“, ist die Differenzierung in die beiden Ebenen der Handlungs- und Strukturebene notwendig. Über die Kontextsteuerung der Strukturebene und die Beteiligung aller Akteure wird ein Verfahren erzeugt, dass Innovationen – paradox formuliert – institutionalisiert. Unterschiedliche Arbeitsbereiche, unterschiedliche Lernkulturen setzen damit auch differierende Lerntempi voraus. Wenn Lernen selbstgesteuert ist und Akteure unterschiedliche Geschwindigkeiten vorweisen, dann muss eine Organisation auch diese Ungleichzeitigkeit bewältigen können. Es ist heute auch nicht mehr so, dass eine Gesamtorganisation *ein* Tempo, *eine* Organisationskultur, *eine* Arbeitsorganisationsform, *eine* einheitliche Struktur besitzt, sondern dies kann sehr unterschiedlich sein. Wie WIESENTHAL schon früh herausgearbeitet hat, liegt genau hierin der eigentliche Vorteil von Organisationen: Sie besitzen eine multiple self Identität (WIESENTHAL 1990). Damit können sie verschiedene Arbeiten gleichzeitig ausführen, unterschiedliche Lernkulturen gleichzeitig umfassen, differierende Formen des Lernens und des Wissensmanagements gleichzeitig erfüllen. Organisationen sind nicht mehr als monolithisches Gebilde, sondern als verflüssigte Formen (oder in andere Aggregatzustände übergegangene Formen) multiple selves zu verstehen.
3. Mitgliedschaft: In den neuen Formen des organisationalen Lernens und des Wissensmanagements sind Organisationsgrenzen nicht mehr so einfach über die Mitgliedschaft zu bestimmen. Z. B. in vielen Forschungsk Kooperationen arbeiten Mitglieder auf Zeit in einer eigenen Organisationsform zusammen,

entwickeln zusammen ein Produkt, tauschen ihr Wissen aus etc., gehören aber unterschiedlichen Organisationen an. Sie bilden nach außen und intern eine eigenständige Organisationsform, sind aber über die Mitgliedschaftsregel verschiedenen Organisationen zugeordnet. Organisationen haben immer weniger feste Grenzen und wandeln sich zu Netzwerken. Organisationen lassen sich dann nur noch als Knotenpunkte innerhalb von Netzwerkstrukturen definieren, die allerdings keine klaren Grenzen zu anderen Knotenpunkten aufweisen, sondern mit ihnen vernetzt sind (vgl. SYDOW et al. 2003). Unternehmen entwickeln also netzwerkartige Projektstrukturen mit wechselnden Akteuren, müssen aber gleichzeitig noch die Infrastruktur für solche Projekte bereitstellen (vgl. NOTEBOOM 2000). „Rather, the *intra*-organizational ecology of firms in project-based fields is populated by both temporary and permanent systems. In other words, firms *are* both project and project-infrastructure. On the one hand, their resources are temporarily and partially allocated to temporary and unique project tasks. On the other hand, they have to sustain a range of ongoing and repetitive business processes which are instrumental in organizing individual projects as well as in managing portfolios of projects“ (GRABHER 2002, S. 211).

6. Resümee: Schöne Worte oder mehr?

Die Antworten auf die ersten drei Fragen sind also ein „ja, aber“. Organisationen können lernen, Wissen kann gemanagt werden und Lernkulturen lassen sich entwickeln, wenn entsprechende Freiräume vorhanden sind. Diese Freiräume sind definiert als eine Attribution von self-governance in den fünf Handlungsdimensionen Abwechslungsreichtum, Ganzheitlichkeit, Bedeutung der Aufgabe, Selbstständigkeit und Rückmeldeaspekt. Die Selbstständigkeit schließt dabei eine Zeit- und Lerntempoautonomie mit ein und die Bedeutung eine sinnvolle Gesamtaufgabe. Die Ungleichzeitigkeit unterschiedlicher Lerntempi auf der Handlungsebene lässt sich in Organisationen als multiple selves auffangen. Diese Handlungsebene muss allerdings auf einer Strukturebene konzipiert und ermöglicht werden. Managen heißt hier immer Kontextsteuerung auf der Strukturebene. Die Wechselwirkung zwischen Handlungs- und Strukturebene kann in den Formen der Partnerschaften oder des zirkulären Organisierens institutionalisiert werden. In beiden Formen ist das Wechselverhältnis über eine Beteiligung aller Akteure an den Grundfragen der Strukturebene gewährleistet. Dadurch wird ein hohes commitment auf der Handlungsebene bei self-governance sichergestellt. Außerdem entkräftet die Beteiligung auch das klassische Argument der Industriesoziologie, dass Autonomie nur eine neuer Modus der Herrschaft des Kapitals im Unternehmen sei (MOLDASCHL / SAUER 2000: 213). Die Kontextsteuerung ist nicht eine anonymisierte Form der Herrschaft des Marktes im Unternehmen, sondern eine selbstbestimmte Form der Regulation, die natürlich auch den Anforderungen des Marktes gerecht werden muss, diesen aber nicht als verdinglichte Form gegenübersteht. In diesem Sinne sind die behandelten Begriffe mehr als nur schöne Worte, sie enthalten zumindest die Forderung nach einem neuen Organisationsverständnis. Natürlich ist es eine Frage der Empirie, ob dies in der Realität auch eingelöst wird. Auf der Ebene der Logik lässt sich aber zeigen, dass diese drei Begriffe einer self-governance bedürfen, sonst werden dysfunktionale Effekte erzeugt. Nur wenn diese Organisationsform gewählt wird, können die damit verbundenen Ansprüche

eingelöst werden. Die klassischen drei Definitionsmerkmale des institutionellen Organisationsbegriffs lösen sich dabei auf. Die Definitionsmerkmale von Ziele, Arbeitsteilung und Mitgliedschaft verschwinden zwar nicht ganz, bekommen aber eine neue Bedeutung.

Für Berufsbildung und jede andere Form von Weiterbildung, egal an welchem Lernort, implizieren diese Überlegungen, dass die Lernorte nach den oben beschriebenen Gestaltungsmerkmalen konzipiert sein sollen, nur dann ist selbstorganisiertes Lernen möglich. Berufsbildung könnte z. B. als fiktives Unternehmen (mit entsprechenden Rollen- und Problemvorgaben) nach self-governance Prinzipien organisiert werden. Nicht nur die Gestaltung der Inhalte und Methoden, sondern auch die Struktur der Lernorte ist für den Lernerfolg wichtig.

Literatur

- Argyris, Ch. / Schön, D.A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading/Mass.: Addison-Wesley.
- Arnold, P. / Schüßler, I. (1998): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Bergmann, B. / Eisfeld, D. / Richter, F. (2003): *Wissen und Handeln – Faktoren der Förderung und Behinderung der Wissensentwicklung im Prozess der Arbeit*. Vortrag auf dem Workshop: Wissen, Wissensintegration, Wissensgewinnung, veranstaltet von PT-DLR und ABWF im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung am 4. und 5.12.2003 in Hennef-Stadt Blankenberg.
- Dehnbostel P. (2000): *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur?* In: Dehnbostel P. / Novak H. (Hrsg.): *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 103–114.
- Erpenbeck, J. (2003): *Werte – die andere Seite des Wissens*. Vortrag auf dem Workshop: Wissen, Wissensintegration, Wissensgewinnung, veranstaltet von PT-DLR und ABWF im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung am 4. und 5.12.2003 in Hennef-Stadt Blankenberg.
- Erpenbeck, J. / Rosenstil, L. von (2003): *Einführung*. In: Erpenbeck, J. / Rosenstil, L. von (Hrsg.): *Hanbuch Kompetenzentwicklung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frey, B. S. / Osterloh, M. (Hg.) (2000): *Managing Motivation*. Wiesbaden: Gabler.
- Frey, B. S. / Stutzer, A. (2002): *Happiness and Economics – How the Economy and Institutions affect Well-Being*. Princeton: Princeton University Press.
- Frey, B.S. (1997): *Not just for the money. An economic theory of personal motivation*. Cheltenham/UK: Edward Elgar Publishing.
- Grabher, G. (2002): *Cool projects, boring institutions: Temporary collaboration in social context*. In: *Regional Studies* 36, S. 205–214.
- Greenwood, R. / Empson, L. (2003): *The professional partnership: Relic or exemplary form of governance?* In: *Organization Studies* 24, S. 909–934.
- Grundwald, R. / Kieser, A. (2003): *Lernen, nicht zu lernen*. In: *Harvard Business manager*, Juli 2003, S. 35–43.
- Hackman, J. R. / Oldham, G.R. (1980): *Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Harney, K. / Weischet, M. / Fuhrmann, C. (2003): *Dimensionalisierung, Gruppenbildung und Wahrscheinlichkeitsübergang. Zur Identifizierung- und Interpretierbarkeit multivarianter Beziehungen zwischen Milieu, Beruf und Weiterbildung an SOEP-Daten*. In: *ZA-Informationen* 53, S. 97–135.
- Hedberg, B. (1981): *How organizations learn and unlearn*. In: Nystrom, P.C. / Starbuck, W.H. (Ed.): *Handbook of organizational design*. Oxford: Oxford University Press, S. 3–27.

- Knoblauch, H. (1996): Arbeit als Interaktion. Soziale Welt 47, S. 344–362.
- KomNetz (2001): Theoretischer Referenzrahmen. Diskussionspapier UniBW Hamburg. http://www.unibw-Hamburg.de/PWEB/paebap/forsch/komnetz/inhalte/fs_veroeffentl.htm
- Levine, J. M. / Resnick, L.B. / Higgins, E.T. (1993): Social foundations of cognition. Annual Review of Psychology 44, S. 585–612.
- Malsch, Th. (1987): Die Informatisierung des betrieblichen Erfahrungswissens und der „Imperialismus der instrumentellen Vernunft“. Zeitschrift für Soziologie 16, S. 77–91.
- Moldaschl, M. / Sauer, D. (2000): Internalisierung des Marktes – Zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft. In: Minssen, H. (Hrsg.): Begrenzte Entgrenzung. Berlin, S. 205–224.
- Noteboom, B. (2000): Institutions and Forms of Co-ordination in Innovation Systems. In: Organization Studies 21, S. 915–939.
- Probst, G. / Raub, S. / Romhardt, K. (1998): Wissen managen. Wiesbaden: FAZ Verlag.
- Ryan, R.M. / Deci, E.L. (2000): Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist 55, S. 68–78.
- Schreyögg, G. (1998): Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Sydow, J. / Duschek, St. / Möllering, G. / Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Weber, W.G. (1997): Analyse von Gruppenarbeit – Kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen. Bern: Huber.
- Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen, Münster: Waxmann, S. 81–146.
- Wiesenthal, H. (1990): Unsicherheit und Multiple-Self-Identität. Eine Spekulation über die Voraussetzungen strategischen Handelns. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln. MPIFG Discussion Paper 90/2.
- Wilkesmann, U. (1999): Lernen in Organisationen. Frankfurt am Main: Campus.
- Wilkesmann, U. (2000): Die Anforderungen an die interne Unternehmenskommunikation in neuen Organisationskonzepten. Publizistik – Vierteljahreshefte für Kommunikationsforschung 45, S. 476–495.
- Wilkesmann, U. (2003): Strukturelle und motivationale Voraussetzungen des organisationalen Lernens. In: Brentel, H. / Klemisch, H. / Rohn, H. (Hrsg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 133–148.
- Wilkesmann, U. / Blutner, D. (2002): Going public: The Organizational Restructuring of German football Clubs. In: Soccer and Society 3, S.19–37.
- Wilkesmann, U. / Piorr, R. / Taubert, R. (2000): Konfliktarenen im Unternehmen – am Beispiel des Co-Managements. In: Clermont, A. / Schmeisser, W. / Krimphove, D. (Hrsg.): Personalführung und Organisation. München: Vahlen, S. 715–730.
- Wilkesmann, U. / Rascher, I. (2004): Wissensmanagement – Theorie und Praxis der motivationalen und organisationalen Voraussetzungen. München, Mering: Hampp.
- Wilkesmann, U. / Romme, A.G.L. (2003): Organisationales Lernen, zirkuläres Organisieren und die Veränderung der interorganisatorischen Herrschaftsverhältnisse. In: Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 12, S. 228–241.
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Windeler, A. (2003): Unternehmensnetzwerke. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Anschrift des Autors: PD Dr. Uwe Wilkesmann ist Wiss. Mitarbeiter der Sektion Sozialpsychologie, Fakultät Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, GB 04/146, 44780 Bochum. E-mail: Uwe.Wilkesmann@ruhr-uni-bochum.de