

SOZIALWISSENSCHAFTEN UND BERUFSPRAXIS

Herausgegeben vom
Berufsverband Deutscher Soziologinnen
und Soziologen e. V.

THEMENSCHWERPUNKT „SOZIOLOGISCHE BERATUNG“

Annette von Alemann,
Joachim Koch,
Renate Ohly **Einleitung**

Dorothea M. Hartmann **Organisationales Lernen und sozialwissenschaftliche Beratung**
Sybille Stöbe-Blossey **Verwaltungsreform und Sozialwissenschaft**

Guido Becke **Innovation durch Umweltmanagement –
eine soziologische Herausforderung**

PRAXISBERICHTE
Martin Wind **Von der Ahnung zum Wissen**
Heinrich W. Ahlemeyer **Praktische Polykontextualität**

**DISKUSSION
BERICHT
REZENSIONEN
INFORMATIONEN
VERBANDSMITTEILUNGEN**

Jahrgang 26/2003
ISSN 0724-3464
G 6752

leske +
budrich

1/03

Organisationales Lernen und sozialwissenschaftliche Beratung

Die Bedeutung der Schlüsselkonzepte von Chris Argyris
und Donald A. Schön

Dorothea M. Hartmann

1 Praxisorientierung als Programm

„Es gibt drängende, tief verankerte menschliche Probleme, die durch eine geübte Reflexion geklärt werden können und deren Lösung durch die sorgfältige Entwicklung von Hypothesen beschleunigt werden kann. (...) Die Philosophie wird sich von selbst regenerieren, wenn sie aufhört, sich mit den Problemen von Philosophen zu beschäftigen und zu einer von Philosophen weiterentwickelten Methode zur Bewältigung der Probleme der Menschen wird.“ (Dewey 1970/1917, zit. n. Mainzer 1991, S. 172f).

Das vor nahezu einem Jahrhundert formulierte Plädoyer des amerikanischen Sozialphilosophen und Pragmatisten *John Dewey* nach Praxisorientierung gilt auch für die soziologische Disziplin. Methodisch anspruchsvolle, selbstbewusst auf Umsetzung und Intervention gerichtete Praxisorientierung, die selbst zur Grundlage weiterer Theoriebildung werden kann, ist auch dort weitgehend uneingelöst. Der methodologische Querdenker zeigte sich nicht nur als Verfechter eines wohlverstandenen Instrumentalismus und einer elaborierten Theorie der Forschung, in der Handlung und Handlungspraxen sowohl (wissenschafts)theoretisch also auch handlungs- und forschungspraktisch auf ihren Nutzen hin analysiert werden, sondern auch als Befürworter einer Integration von philosophischen, soziologischen und psychologischen Aspekten in eine allgemeine Lehre pragmatischen Denkens (Dewey 2002). Für *Chris Argyris* und *Donald A. Schön*, die Begründer des Konzepts organisationalen Lernens, stellen die auf Verbesserung des Handelns zielenden Schriften von *Dewey* einen der beiden tragenden Pfeiler des theoretischen Gebäudes ihrer Interventionstheorie dar.¹

¹ Der andere Pfeiler besteht aus der Feldtheorie und der Aktionsforschung von *Kurt Lewin*. Der Pionier der action research und Neuerer methodologischen und empirischen Forschungsvorgehens entwickelte Methoden der Intervention für die konkrete Lösung von sozialen Konflikten wie auch für individuelle Verhaltensänderungen (Lewin 1981; 1982; 1983). Seine gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung „hat die klassische Subjekt-Objekt-Beziehung herkömmlicher Sozialforschung in eine Subjekt-Subjekt-Beziehung im Sinne der Aktionsforschung überführt. Vereinfacht ausgedrückt lässt sich sagen, dass

Blieb das Gestaltungspotenzial der Soziologie durch Berührungssängste mit umsetzungsorientierten Ansätzen und mit einer Abwertung von Praxiskonzepten lange Zeit marginalisiert und von der Disziplin ausgeblendet, so wird nun insbesondere in der Industrie- und Organisationssoziologie der Fokus zunehmend auf praktische Intervention und Veränderungsstrategien von Organisationen gerichtet (Alemann/Vogel 1996; Alemann 2002; Degele et al. 2001; Geißler 1998; Howaldt 1996; Howaldt/Kopp 1998). Entgegen der häufig anzutreffenden Meinung, es gäbe keine explizite wissenschaftliche Theorie und Methode für Interventionen in Organisationen (Moldaschl 2001, S. 125), wird im Folgenden der elaborierte Interventionsansatz von *Argyris* und *Schön* dargestellt (Argyris 1973a; Argyris/Schön 1976; 1978; 1996; Schön 2000). Für die anwendungsorientierte Organisationssoziologie ist er nicht nur eine kostbare und ergiebige Fundstätte für praktische Interventionskonzepte, sondern auch eine theoretische Grundlage organisationaler Veränderungsprozesse.

In diesem Beitrag werden die Schlüsselkonzepte und einige wesentliche Determinanten der *theory of action* von *Argyris* und *Schön* analysiert und aufgezeigt, inwiefern diese weitreichender als bisher für eine sozialwissenschaftliche Organisationsforschung und Organisationsberatung genutzt werden können.

2 Lernfähigkeit als signifikante Komponente sozialwissenschaftlicher Beratungstätigkeit

Für einen auf Dauer gestellten, emanzipatorischen und partizipatorischen Organisationswandel erlangt organisationales Lernen in der sozialwissenschaftlichen Beratung zentrale Bedeutung. Ein ausgearbeitetes und weithin rezipiertes, jedoch in seiner außerordentlichen Tiefe und Reichweite kaum wahrgenommenes Konzept organisationalen Lernens liefert die *theory of action* von *Argyris* und *Schön*. Sie stellt nicht nur auf Lernerebene ein anspruchsvolles Konzept zur Identifikation von ungenügendem Lernverhalten dar, sondern sie ist zugleich eine differenzierte Theorie der Intervention, in der ineffektives Handeln von Individuen und Organisationen überwunden werden kann.

Die methodologische Reichhaltigkeit des aktionstheoretischen Interventionsansatzes zum organisationalen Lernen und die präzisen Beschreibungen organisationaler und individueller Blockierungen liefern prägnante Konzepte des Eingreifens zugunsten eines effektiveren Handelns in Organisationen.

Organisationsentwicklung eine Anwendung der Aktionsforschung in Organisationen ist. Eine dort betriebene „Tat-Forschung“ ist Kernstück nahezu aller heute betriebener Organisationsentwicklungsprozesse, und zwar im Sinne des auf Lewin zurückgehenden „Survey-Feedback-Ansatzes.“ (Rosenstiel 2000, S. 236).

2.1 Charakteristische Differenzierungen der theory of action

In der *theory of action* wird Lernen als elementarer Aspekt des Handelns begriffen, das i.d.R. nach einer *Überraschung* einsetzt, wenn die Handlungsabsichten mit den Handlungsergebnissen verglichen werden und eine Diskrepanz bzw. eine Fehlpassung festgestellt wird (Argyris 1993, S. 3). Hierbei wird organisationales Lernen als ein Prozess verstanden, in dem eine Organisation erst durch das Lernen ihrer Mitglieder fähig ist, als Kollektiv zu lernen, denn „organizations learn only through the experience and actions of individuals“ (Argyris/Schön 1978, S. 9). Handlungen und Entscheidungen von Individuen gewinnen dann zu Tätigkeiten und Verfahren von Organisationen, wenn sie von kollektiven Entscheidungs- und Delegationsregeln dominiert werden.

Organisationales Lernen findet dann statt, wenn Organisationsmitglieder ein Problem in der Organisation identifizieren und mit dessen Untersuchung beginnen, in deren Verlauf die Rollen und Regeln, Annahmen und Strategien der Organisation reflektiert werden. Eine aus der Revision resultierende veränderte Sichtweise und Handlungsstrategie muss sich nicht nur in der Organisation verankern, d.h. in ihren Schriftstücken, Routinen und Verfahren, sondern es müssen sich auch die individuellen Verhaltensdispositionen verändern, wenn es als organisationales Lernen gekennzeichnet werden soll. Eine lernende Organisation lebt also von den Erfahrungen, Reflexionen und Schlussfolgerungen der Individuen, die in das Organisationsgedächtnis eingespeist werden. Sie ist insbesondere von der Aufmerksamkeit, den Fähigkeiten und der Lernbereitschaft der Individuen, wie auch von den Bedingungen des sozialen Kontextes abhängig.

Eines der zentralen Schlüsselkonzepte der *theory of action* ist die Unterscheidung von zwei verschiedenen Handlungskonzepten von Individuum und Organisation. Es wird differenziert zwischen einem meist „verborgenen“ und unartikulierten, in dem Individuum oder der Organisation tief verankerten, *grundlegenden Handlungskonzept* (theory-in-use), das die tatsächliche Basis für Handlungen darstellt, und einem öffentlich geäußerten und *vertriebenen Handlungskonzept* (espoused theory), von dem die Individuen denken, es werde durch ihre Handlungen verwirklicht. Die Differenz zwischen beiden Handlungskonzepten und ihre faktische Ausblendung in der menschlichen Wahrnehmung stellen sich dabei als fundamentale Ursache für ineffektives Handeln heraus. In dem Nichterkennen der Diskrepanz zwischen dem, was beabsichtigt ist zu tun und dem, wie tatsächlich gehandelt wird, liegt der Grund für die Schwierigkeiten, effektiv zu handeln. D.h., „people may be disconnected from their reasoning process that lead to action“ (Argyris 1982, S. 39).

Das Prekäre der meisten grundlegenden Handlungskonzepte besteht vor allem darin, dass sie zu kontraproduktiven Ergebnissen führen, eine systematische Unbewusstheit über diese Kontraproduktivität erzeugen und dass sie Defensivität in Gang setzen. „The cycle is vicious, and it is closed.“ (Argyris 2000, S. 32).

Eine weitere, für die Beratung wichtige aktionstheoretische Unterscheidung ist die von Modell I und Modell II (Abb. 1): Bestimmte, allerdings weitverbreitete Grundsätze des Handelns werden von Argyris und Schön als unzureichend, ineffektiv und Fehler produzierend demaskiert und als lernfeindlich charakterisiert (Modell I). Das Modell I basiert nämlich auf Leitwerten, die Handlungsstrategien erzeugen, welche Konkurrenz, Kontrolle, Machtzentrierung und Defensivität fördern. Die soziale Umwelt reagiert auf solche Handlungsstrategien mit Misstrauen, Feindseligkeit und sich selbst erfüllenden Vorhersagen und erschafft ihrerseits Normen, die diese wiederum befördern. So wird eine Atmosphäre erzeugt, in der Experimentierfreude und Suche nach kreativen und innovativen Ideen sowie nach alternativen Handlungs- und Arbeitsweisen kein Raum gegeben wird. „It is a win/lose world“ (Argyris/Schön 1976, S. 79). Ein Agieren nach den Leitwerten von Modell I ist für ein effektives, d.h. wenig Nebenfolgen hervorrufendes Handeln und ein nachhaltiges Lernen wenig produktiv, da dieses ein öffentliches Überprüfen von Ideen, Schlussfolgerungen und (Grund-)Annahmen nicht zulässt.

Abb. 1: Gegenüberstellung von Leitwerten, Handlungsstrategien und Handlungsfolgen des Modells I und des Modells II

Governing Variables	Action Strategies	Consequences
Model I		
Control the purpose of the meeting or encounter Maximize winning and minimize losing Suppress negative feelings Be rational	Advocate your position in order to be in control and win, etc. Unilaterally save face – own and others'	Miscommunication Self-fulfilling prophecies Self-sealing processes Escalating error
Model II		
Valid (validatable) information Free and informed choice Internal commitment	Advocate your position and combine with inquiry and public testing Minimize unilateral face-saving	Reduction of self-fulfilling, self-sealing, error-escalating processes Effective problem solving

Quelle: Argyris 2000, S. 73ff.

Die Bereitschaft, eigene Annahmen und Handlungen öffentlich zu testen, sich Kritik auszusetzen und diese auch anzunehmen, andere Menschen prinzipiell als willkommene Korrektiv anzuerkennen und schließlich die Bereitwilligkeit, sich poten-

ziell zu verändern, sind notwendige Elemente eines nachhaltigen Lernens und die Garantien effektiven Handelns.

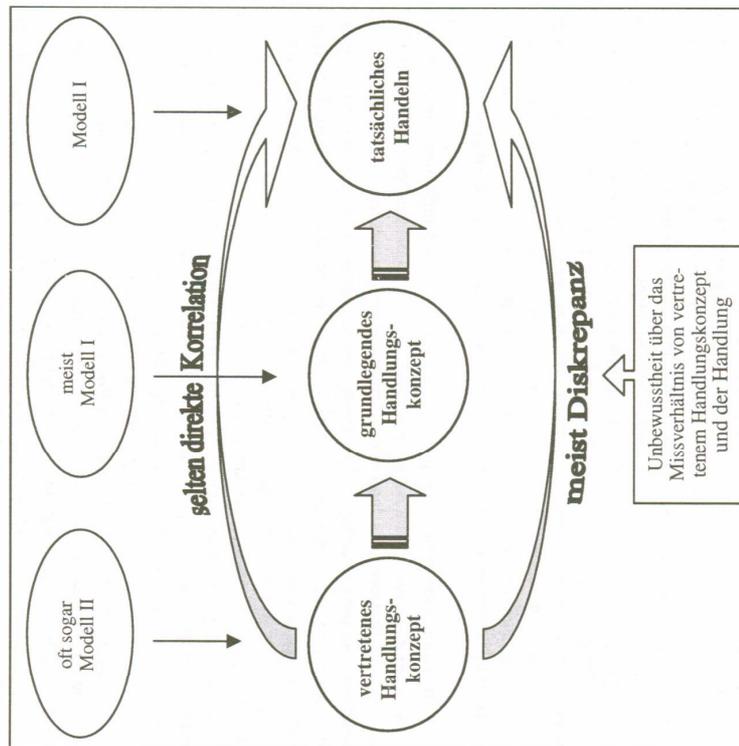
Beim Lernen kommt es insgesamt darauf an, dass nicht nur ein sogenanntes *Ein-schleifen-Lernen* stattfindet – also ein instrumentelles Lernen, bei dem lediglich die Handlungsstrategien und -folgen neu überdacht werden –, sondern ein *Doppelschleifen-Lernen*, bei dem auch die den Strategien zugrunde liegenden Leitwerte überprüft und gegebenenfalls verändert werden (Argyris/Schön 1978, S. 18ff). Organisationen neigen allerdings dazu, Lernsysteme zu erschaffen, die ein reflexives Lernen im Sinne eines Doppelschleifen-Lernens verhindern, weil dieses ihre Normen, Ziele und grundlegenden Praktiken in Frage stellt (Argyris/Schön 1978, S. 4).

Dem mitunter wenig effektiven Modell I wird ein Modell II gegenübergestellt, dessen Leitwerte ein reflexives Lernen befördern. Es ist auf Kooperation, Zusammenarbeit und Selbstentfaltung ausgerichtet. Im Einzelnen gelten für das Modell II die Maximen, sich valide Informationen zu beschaffen, frei und informiert zu wählen und ein „internal commitment“ zu entwickeln. Mit diesen Leitwerten wird es bspw. möglich, eine Position zu vertreten, ohne dass diese stur und borniert verfochten wird. Vielmehr erwächst das Bestreben, einen Standpunkt mit all seinen Unterstellungen und unbewachten oder latenten Annahmen noch weiter zu erforschen und ihn zusammen mit Anderen zu überprüfen. Mithin werden bei der Anwendung von Modell II solche Handlungen reduziert, die das eigene Image oder das eines Anderen retten. Diese versperren gewissermaßen den Zugang zu einer Untersuchung von Fehlern. „In a Model II environment, the action theory-in-use helps – indeed, requires – mistaken assumptions to be reformulated, incongruities reconciled, incompatibilities resolved, vagueness specified, untestable notions made testable, scattered information brought together into meaningful patterns, and previously withheld information shared“ (Argyris 2000, S. 72).

Handeln Individuen und Organisationen im Rahmen von Modell II-Leitwerten, verringern sich die Abwehrmechanismen und das Lernen nimmt insgesamt zu. Infolgedessen werden Diskussionen offener, riskante Gedanken eher artikuliert und Aufgaben und Informationen nicht mehr nur allein kontrolliert und gehörtet, sondern gemeinsam besprochen und geteilt, so dass Kooperation und Machtteilung zu den geltenden Normen werden. Allerdings konfliktieren einige der in Modell II enthaltenen Werte mit den in vielen Gesellschaften anerkannten Werten und Tugenden, wohngegen die nicht auf persönliche Entwicklung, sondern Verteidigungsmentalität orientierten Leitwerte von Modell I sich meist in Einklang mit ihnen befinden: Propagiert das Modell I, Anderen Anerkennung und Lob auszusprechen und sich um das Wohlbefinden der Anderen zu bemühen, ist das Modell II darauf ausgerichtet, die Fähigkeit des Anderen zu erhöhen, gegenüber eigenen Sichtweisen kritisch zu sein und sich mehr Erkenntnis über eigene Denkweisen, Vorurteile und Prämissen zu verschaffen (Argyris/Schön 1996, S. 120). Insgesamt vermindert ein Handeln nach den Modell II-Leitwerten sich selbst erfüllende, sich versiegelnde und sich potenzierende Prozesse und

stellt das Handlungs- und Lernvermögen her, Probleme effektiv angehen zu können.² Die spezifischen Leitwerte der beiden Modelle wirken direkt auf die beiden Handlungskonzepte und beeinflussen damit das Handeln. Häufig besteht das vertretene Handlungskonzept sogar aus den lernfreundlichen Modell II-Orientierungen, doch setzen sie sich gegen die stärkere Handlungswirksamkeit des grundlegenden Handlungskonzepts, in dem meist das Modell I dominiert, nicht durch. Im Resultat basiert die durchgeführte Handlung dann auf Modell I (Abb. 2).

Abb. 2: Wirkung der Handlungskonzepte und -modelle auf das Handeln



² Keineswegs darf ein Handeln nach Modell I für minderwertig gehalten werden, denn für Routinehandlungen und in Notfallsituationen ist es sinnvoll und notwendig – bei schwierigen und ungewöhnlichen Umständen hingegen erweist sich das Modell II als wesentlich wirkungsvoller (Argyris 1982, S. 159f).

2.2 Wie Lernen verhindert wird

Individuen können oft genug ihr Verhalten nicht ändern, obwohl sie sich aufrichtig bemühen. Ursache dafür ist ein unbewusst ablaufendes Programm, das Reformbestrebungen sabotiert. In aller Regel streben Menschen zunächst danach, ihre unmittelbare Konstruktion der Welt aufrechtzuerhalten (Argyris 1980, S. 13) und wenden dafür einige Energie auf. Bekannte Strategien, einer Veränderung zu entkommen, sind, z.B.:

- die Zurückweisung von persönlicher Verantwortung, bspw. durch die Benennung von Sündenböcken,
- die weitgehend alleinige Kontrolle über einen Bereich oder eine Aufgabe,
- der Aufbau einer größtmöglichen Autorität,
- systematische Täuschungen und Vertuschungen, wie das Verbergen von eigenen Absichten,
- das Abwehren von dringend zu klärenden Fragen.

Für die Verursachung eines Fehlers oder eines Missstands persönlich Verantwortung zu übernehmen, ebenso wie für dessen Beseitigung (bzw. seine zu zögerliche Behebung), ist ein wichtiger Kernpunkt nachhaltigen Lernens. Untätigkeit gegenüber jahrelang bekannten Defiziten im Betrieb ist ein nur allzu bekanntes Beispiel, an dem die Reichweite eines vollständigen Lernbegriffs deutlich wird. Das Motiv, Verantwortungsbüchlein zu verweigern und damit einem Lernen auszuweichen, liegt in der Vermeidung von peinlichen und bedrohlichen Situationen. Bloßstellungen, etwa in Form von kritischen (Nach-)Fragen, werden gefürchtet, da sie als empfindliche Blöße gewertet werden. Um das eigene oder ein fremdes Gesicht zu wahren, werden Vertuschungen zugelassen und Vertuschungen von Vertuschungen inszeniert. Aus vermeintlicher Rücksichtnahme oder falsch verstandener Moral werden Scheuklappen angelegt und ein Problem offiziell als solches nicht wahrgenommen oder gar negiert, und in jedem Fall werden keine Nachforschungen angestellt.

Dagegen geht es in einem richtig verstandenen Lernprozess um die Stärkung der Eigenverantwortung durch ein geschärftes Bewusstsein über eigene Denkweisen und Praktiken wie auch über eingesetzte Abwehrmechanismen, d.h. Maßnahmen des Selbstschutzes und des Vertuschens.

Argyris und Schön charakterisieren die abwehrenden Verhaltensweisen als *defensive Routinen*, denen ein *defensives Denken* zu Grunde liegt: In diesem werden Prämissen und ihre Ableitungen nicht dargelegt, wobei auf deren Basis Schlussfolgerungen vorgenommen werden, die jenseits dieser Logik nicht überprüft werden können (Argyris 1996, S. 116). Handlungen, Taktiken und Praktiken, die auf dieses abwehrende Muster zurückgehen, prägen auch Organisationen, denn die defensiven Routinen der Organisationsmitglieder aggregieren sich auf der Organisationsebene, so dass defensive Organisationsroutinen ausgebildet werden.

Gegenseitige Unterstellungen und Zuschreibungen erzeugen ein Klima, in dem Emotionen hochkochen und zumeist ausgeklammert werden. Solange jedoch nicht über Gefühle gesprochen wird, sind auch die Zuschreibungen und Mutmaßungen

nicht diskutierbar. So werden mehr und mehr Entscheidungen gefällt, die auf Grund möglicherweise unzulässiger oder falscher Annahmen und Schlussfolgerungen zu Stande kommen und eine effektive Funktionsweise einer Organisation zunehmend erschweren bzw. effektive Handlungen blockieren. Werden defensive Routinen dagegen entdeckt und angegangen, dann verstärken sie sich in aller Regel und verkomplizieren die Lage. Werden sie hingegen nicht bekämpft, dann weiten sie sich in der Organisation aus und sorgen kontinuierlich für die Bedingungen ihres Erhalts.

Der Abbau bzw. gar die Überwindung von Abwehrverhalten und Lernhemmnissen stellt ein zentrales Erfordernis für ein nachhaltiges Lernen dar und ist eine Herausforderung für die soziologische Beratung und Beratungsforschung, insbesondere, wenn auf Grund einer durch Sozialisation erworbenen *geschulten Inkompetenz* (skilled incompetence) und einer *geschulten Unbewusstheit* (skilled unawareness) die Diskrepanz zwischen dem vertretenen Handlungskonzept und der de facto ausgeführten Handlung nicht erkannt werden kann (Argyris 2000, S. 226).

3 Den Kopf aus der Schlinge ziehen

Der Weg aus dem Dilemma, Handlungen nicht effektiv vollziehen zu können, liegt in der Durchführung eines Veränderungsprozesses von einem begrenzten zu einem vollständigen, d.h. nachhaltigen Lernmuster. Dies erfolgt im Allgemeinen mittels einer Intervention bzw. mittels mehrerer Workshops, in der die Individuen ihre eigenen Denk- und Handlungsmuster und somit ihre defensiven und selbstreferentiellen Denkweisen wie ihre unilaterale Kontrollausübung erkennen lernen.

Den Veränderungsprozess in Gang zu setzen, ist nicht leicht zu bewerkstelligen, da das tief verankerte Modell I die Individuen behindert, ein neues anzunehmen. So müssen die Menschen zuerst die beschränkte Tauglichkeit ihrer alten Modell I-Leitwerte entdecken, bevor sie sich neue Leitwerte aneignen können und zwar „in unfreezing their old theory-in-use in order to add (not substitute) a new one“ (Argyris 1982, S. 162). Gleichwohl gehen die Individuen davon aus, sie besäßen die Fähigkeit, sich gemäß Modell II zu verhalten – tatsächlich können sie dies nicht. Sie bemerken außerdem nicht, dass sie sogar ihr eigenes Lernen und das Lernen von Anderen verhindern, da das einzige grundlegende Handlungskonzept, über das sie verfügen, lediglich auf Modell I basiert, das immer wieder Lernblockaden herstellt. Auch während eines Lern-Workshops reproduzieren Individuen organisationale Lernsysteme, die genau die Faktoren verstärken, die sie überwinden wollen. Häufig breitet sich wegen der Langsamkeit des Lernprozesses, der erforderlichen hohen Interdependenz und des häufigen Zurückfallens auf Modell I Frustration aus (Argyris 1980, S. 17).

Die Interventionen haben bei einer Intervention eine Vorbildfunktion.³ Sie führen den Teilnehmern durch ihre eigenen Handlungsweisen beständig Modell II-Handlungen vor Augen, so dass ihnen Angst und Unzufriedenheit genommen werden, sie

3 Ein Interventionist ist die Person, die Veränderungsprozesse in einer Organisation anleitet und gemeinsam mit den Organisationsmitgliedern durchführt.

könnten den Veränderungsprozess nicht verwirklichen. Deshalb kommt es nicht nur darauf an, dass der Interventionist die beiden Modelle erklären und bei den Teilnehmenden identifizieren kann, sondern er muss selbst fähig sein, nach Modell II zu handeln.

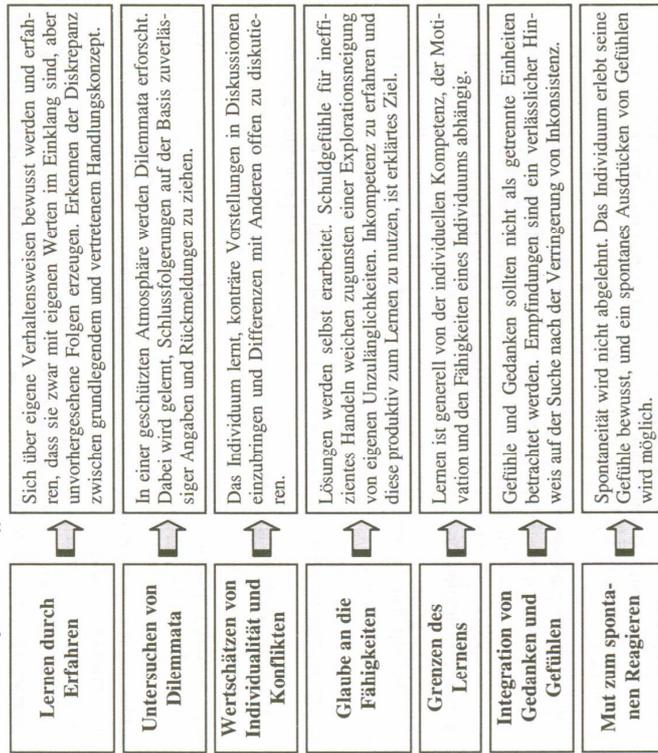
Die Ausgangsthese der theory of action besteht darin, dass bei Individuen, denen ihr Unvermögen, effektiv zu handeln, vorgeführt wird, ein Lösungsdruck entsteht, der die Motivation zu einem Veränderungsprozess bewirkt. Menschen werden bei Argyris (1993, S. 266) als *gestaltende Wesen* charakterisiert und je erfolgreicher sie in ihrer Zielerreichung sind, desto ausgeprägter sei ihr Gefühl für Effizienz, Kompetenz und Selbstwert. Die Ziele einer Intervention sind im Einzelnen folgende (Argyris/Schön 1996, S. 151):

1. Feststellen der Übereinstimmung des grundlegenden Handlungskonzepts der Individuen mit dem Modell I.
2. Bestimmung des Grades defensiven Denkens beim Auftreten von unangenehmen oder bedrohlichen Themen.
3. Analyse jener Regeln, welche das Bewusstwerden der Differenz zwischen den vertretenen Werten, den Handlungen und dem grundlegenden Handlungskonzept verhindern.
4. Herausfinden, inwieweit eine valide Reflexion über das Handeln während des Handelns stattfindet. D.h. eine Untersuchung, wie Entwürfe für Handlungen generiert werden, die nicht befolgt werden, wobei jedoch die Diskrepanz zwischen Entwurf und Handlung systematisch unbemerkt bleibt und sich so verhalten wird, dass die Diskrepanz oder die Gründe des Nicht-Bewusstwerdens im Dunkeln bleiben.
5. Untersuchung der bestehenden defensiven Routinen der Organisation, die ein reflexives Lernen verhindern und Erstellung von Karten defensiver Routinen, die jene Handlungen bestimmen, die zu den Bedingungen für beschränktes Lernen führen und die trotz gegenteiligen Bemühens fortauern.

Zur Erlangung dieser Ziele muss das Individuum schrittweise die eigenen ineffektiven Lernstrukturen erkennen. Werden die einzelnen Punkte sukzessive abgearbeitet, dann entdecken die Individuen die Abwehrmechanismen der Organisation, die Gesetzmäßigkeiten ihrer Aufrechterhaltung und die Wechselwirkung zwischen Leitwerten, Handlungsstrategien und Folgen. Grundlegend für ein auf Nachhaltigkeit orientiertes Lernen ist in erster Linie, die Fähigkeit zu entwickeln, valide Daten zu sammeln, d.h. sich Informationen zu beschaffen, deren Annahmen und Prämissen ausgesprochen wurden.

Argyris und Schön haben Leitlinien eines Veränderungsprozesses identifiziert, mit denen effektives Lernen initiiert werden kann (Abb. 3). Hinter den einzelnen Parametern stehen im Wesentlichen eine kontinuierliche Nachforschungsorientierung, die ausschließliche Verwendung von validen Informationen für Schlussfolgerungen und Handlungspläne sowie die gesteigerte persönliche Übernahme von Verantwortung. Das Individuum muss seinerseits bereit sein, dieser Orientierung zu folgen und als Grundvoraussetzung über die Kompetenz verfügen, eigene Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren.

Abb. 3: Leitfaden zum effektiven Lernen



Quelle: Argyris/Schön 1976, S. 98ff.

Das Veränderungsprogramm kann jedoch nur in einem solchen Umfeld Erfolg haben, in dem die verschiedenen Aspekte und Grundelemente allgemein wertgeschätzt werden. Es muss daher ein Klima geschaffen werden, das ein Nachfragen und Experimentieren, und nicht zuletzt die Kommunikation fördert. Derartige Bedingungen stellen sich nur ein, wenn in die Lernprozesse nicht nur die Leitung einer Organisation einbezogen ist, sondern organisationales Lernen auch dort anfängt: „To be successful, a program to create a learning organization must begin at the top“ (Argyris 2000, S. 219).⁴ Schrittweise wird die gesamte Organisation in den Prozess eingebunden.

4 „There is nothing more hollow or vicious than to begin changes at the lower levels only to find the top intentionally or unintentionally repudiating these changes. (...) Another reason why the change processes should begin at the top is that – given the existing power structure – if superiors internalize the new ethic, then they can immediately unfreeze rigid and dysfunctional policies, encourage further experimentation, and develop the resources necessary for further change“ (Argyris 1973b, S. 27f).

den. Wenn die Leitungsebene schließlich beginnt, tatsächlich ein effektives Handeln und Lernen zu praktizieren, dann steigt das reflexive Lernen bei den übrigen Organisationsmitgliedern exponentiell an.

4 Schlummernde Schätze für Praktiker

Die theory of action liefert nicht nur ein theoretisch weitreichendes Konzept für nachhaltiges Lernen in Organisationen, sondern sie bietet auch konkrete Anweisungen für Umsetzungsprozesse. Die von Argyris und Schön verfasste Interventionstheorie wurde – mit Ausnahme von einigen oberflächlich aufgenommenen und manchmal nicht gekennzeichneten Aspekten – bislang konsequent von den Sozialwissenschaften ignoriert. Gleichwohl repräsentiert sie ein ausgearbeitetes Konzept praktischer Interventionen.

Gerade für die Soziologie und die sozialwissenschaftliche Organisationsforschung könnte die eingehende Befassung mit der theory of action zu einer Erweiterung ihrer Sichtweise auf Handeln sein. Der aktionstheoretische Entwurf von zwei für das Individuum wichtigen Handlungskonzepten, dem grundlegenden und dem vertretenen Handlungskonzept, ist gegenüber anderen Ansätzen in der soziologischen Handlungstheorie weitaus differenzierter. Mit einer derartigen Konzeption lässt sich das ambivalente Verhältnis von Handlungsplänen und Handlungsergebnissen realitätsnäher beschreiben. Vor allem aber liefert die analytische Unterscheidung der beiden Handlungskonzepte in Zusammenhang mit den Modellen I und II die Möglichkeit, Praktiken zu kopieren, mit denen Handlungsentwürfe und die Handlung selbst in Übereinstimmung gebracht werden können. Dies ist zwar ein langwieriger und schwieriger Lernprozess, der Engagement und gute Rahmenbedingungen verlangt, doch ist er mit Hilfe der Anleitung und Betreuung eines sozialwissenschaftlichen Interventionen realisierbar.

Außerdem kann durch eine solche Unterscheidung die Diskrepanz zwischen Entwurf und tatsächlichem Handeln genau lokalisiert werden, die andernorts nicht präzise konzeptualisiert wird und für die sonst keine praktischen und praktikablen Lösungsmodelle entworfen wurden. Die Stärke des Ansatzes von Argyris und Schön liegt darin, dass es ein tragfähiges Konzept darstellt, mit dem effektives und verantwortliches Handeln reflektierbar und realisierbar wird.

Die Fokussierung der Organisationsforschung auf Entscheidung, wie sie etwa die Rational-Choice-Theorien oder die Systemtheorie charakterisieren, ist weder analytisch noch praktisch hinreichend.⁵ Ein umfassender Begriff kollektiven Handelns muss in der Lage sein, Entscheidungssituationen als *Wahl- und als Lernprozesse* angemessen zu konzeptualisieren und den Blick von der verengten Sicht ökonomischen Entscheidungs- und Markthandelns auf die Weite der „wetchen“ Einflussfaktoren

5 So sei, wie erst kürzlich ein Vertreter der Systemtheorie noch einmal bekräftigte, der spezielle Kommunikationstyp und jede Möglichkeit zur Veränderung einer Organisation ausschließlich durch „Entscheidung“ gegeben (Baecker 2001).

ren von Kommunikations- und Interaktionsprozessen, die systematischen Barrieren und die Öffnungen und Chancen kollektiven Handelns und Lernens zu richten.

So können drängende gesellschaftliche Probleme bspw. im Bereich des Umweltschutzes oder technischer Risikoabwägungen durch organisationale Veränderungsprozesse mit anspruchsvollen Konzepten organisationalen Lernens und ökologischer Betriebspolitik angegangen und nachhaltige Verbesserungen auf den Weg gebracht werden (Birke 2002; Brennel 2002; Rohn 2002). Unter dem massiven Druck einer globalisierten Ökonomie müssen Individuen und Organisationen heute flexibel und effektiv wie nie zuvor auf vielfältige Erfordernisse, wie ökonomische Rentabilität und ökologische und soziale Zukunftsfähigkeit, reagieren. Eine soziologische Beratung kann hier die notwendige und dringende Aufgabe erfüllen, reflexives Lernen in Veränderungsprozessen konkret zu vermitteln und gesellschaftliche sowie organisationale Problematiken lösen helfen.

Der Ansatz von *Argyris* und *Schön* ist sicherlich weder der einzig gangbare Weg zur Verwirklichung organisationalen Lernens, noch in allen Aspekten vollkommen. Kritisiert werden kann bspw. die dezidierte Ausklammerung von Machtkonstellationen und mikropolitischen Kalkülen, die verengte Konzeptualisierung von Rationalität, die Ausblendung von strukturellen und gesellschaftlichen Problemen oder die äußerst hohen Ansprüche an den Intervenienten. Doch ist er eine ausgezeichnete Folie, auf der die Interventionstheorie in theoretischer wie in praktischer Hinsicht weiter fortentwickelt werden kann. In ihm zeigt sich auch, dass das Überschreiten von Disziplingrenzen überaus produktiv sein kann: Die Aufnahme von Impulsen, Denkweisen und Forschungsergebnissen der *theory of action* besonders aus der Philosophie, der Soziologie, der Psychologie und der Anthropologie belegt sehr überzeugend, dass ein interdisziplinärer Blick sehr viel umfassender Problematiken identifizieren, beschreiben und praktisch lösen kann, als monodisziplinäre Sichtweisen.

Perspektivisch gilt es, das Selbstverständnis der soziologischen Profession, insbesondere der soziologischen Beratung, dahingehend auszubauen, dass wie im Sinne *Kurt Lewins* Beratung Forschung nicht ausschließt, sondern im Gegenteil immer auch ein Bestandteil des Forschens ist (Ulrich 2001).

Literatur

- Alemann, Annette von, 2002: Soziologen als Berater. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung der Soziologie. Opladen.
- Alemann, Heine von; Vogel, Annette (Hrsg.), 1996: Soziologische Beratung: Praxisfelder und Perspektiven, IX. Tagung für Angewandte Soziologie, Berufsverband Deutscher Soziologen. Opladen.
- Argyris, Chris, 1973a: *Intervention Theory and Method*. A Behavioral Science View. Reading, Mass.
- Argyris, Chris, 1973b: *On Organizations of the Future*. Beverly Hills.
- Argyris, Chris, 1980: *Inner Contradictions of Rigorous Research*. New York.
- Argyris, Chris, 1982: *Reasoning, Learning, and Action*. Individual and Organizational. San

- Francisco.
- Argyris, Chris, 1993: *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco.
- Argyris, Chris, 1996: *Wenn gute Kommunikation das Lernen verhindert*. In: Fatzer, Gerhard (Hrsg.): *Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen*. Köln, S. 109-126.
- Argyris, Chris, 2000: *Flawed Advice and the Management Trap. How Managers Can Know When They're Getting Good Advice and When They're Not*. Oxford.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A., 1976: *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A., 1978: *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A., 1996: *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading, Mass.
- Baecker, Dirk, 2001: *Vom Kultivieren des Managements*. In: Bardmann, Theodor M; Groth, Thorsten (Hrsg.): *Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung*. Wiesbaden.
- Birke, Martin, 2002 (im Erscheinen): *Nachhaltiges Wirtschaften und organisationsanalytische Bringschulden*. In: Brennel, Helmut; Klemisch, Herbert; Rohn, Holger (Hrsg.): *Lernendes Unternehmen – Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden, S. 25-40.
- Brennel, Helmut, 2002 (im Erscheinen): *Forschungsdesign für lernende Unternehmen*. In: Ders.; Klemisch, Herbert; Rohn, Holger (Hrsg.): *Lernendes Unternehmen – Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden, S. 41-65.
- Degele, Nina; Münch, Tanja; Pongratz, Hans J.; Saam, Nicole J. (Hrsg.), 2001: *Soziologische Beratungsforschung: Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung*. Opladen.
- Dewey, John, 2002: *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt a. M.
- Geißler, Harald, 1998: *Organisationslernen – eine Theorie für die Praxis*. In: Ders.; Behrmann, Detlef; Krahnmann-Baumann, Beate (Hrsg.): *Organisationslernen konkret*. Frankfurt a. M.; S. 35-86.
- Hartmann, Dorothea M., 2002: *Lernen in Organisationen. Zur Rekonstruktion des analytischen und interventionistischen Potentials von Chris Argyris' und Donald A. Schöns Theory of Action für die Entwicklung sozialwissenschaftlicher Organisationsforschung*. Frankfurt a. M., Dissertation.
- Howaldt, Jürgen, 1996: *Industriesoziologie und Organisationsberatung. Einführung von Gruppenarbeit in der Automobil- und Chemieindustrie: Zwei Beispiele*. Frankfurt a. M.; New York.
- Howaldt, Jürgen; Kopp, Ralf (Hrsg.), 1998: *Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis*. Berlin.
- Lewin, Kurt, 1981: *Kurt-Lewin-Werkausgabe*, hrsg. von Carl-Friedrich Graumann, Bd. 1, *Wissenschaftstheorie I*, hrsg. von Alexandre Métraux. Bern; Stuttgart.
- Lewin, Kurt, 1982: *Kurt-Lewin-Werkausgabe*, hrsg. von Carl-Friedrich Graumann, Bd. 4, *Feldtheorie*, hrsg. von Carl-Friedrich Graumann. Bern; Stuttgart.
- Lewin, Kurt, 1983: *Kurt-Lewin-Werkausgabe*, hrsg. von Carl-Friedrich Graumann, Bd. 2, *Wissenschaftstheorie II*, hrsg. von Alexandre Métraux. Bern; Stuttgart.
- Mainzer, Klaus, 1991: *John Dewey: Instrumentalismus und Naturalismus in der technisch-wissenschaftlichen Lebenswelt*. In: Speck, Josef (Hrsg.): *Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Neuzeit V*. Göttingen, S. 170-209.
- Moldaschl, Manfred, 2001: *Reflexive Beratung. Eine Alternative zu strategischen und systemi-*

- schen Ansätzen, in: Degele, Nina; Münch, Tanja; Pongratz, Hans J.; Saam, Nicole J. (Hrsg.), S. 133-157.
- Rohn, Holger, 2002 (im Erscheinen): Vom Umweltmanagement zu einer zukunftsfähigeren Unternehmensentwicklung. In: Brentel, Helmut; Klemisch, Herbert; Rohn, Holger (Hrsg.): *Lernendes Unternehmen – Konzepte und Instrumente für eine zukunftsfähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden, S. 270-292.
- Rosenstiel, Lutz von, 2000: Organisationsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 224-237.
- Schön, Donald A., 2000: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot.
- Ulrich, Eberhard, 2001: Keine Beratung ohne Forschung – nur ein Postulat? In: Heinz, Walter; Kothhoff, Hermann; Peter, Gerd (Hrsg.): *Beratung ohne Forschung – Forschung ohne Beratung?* Münster; Hamburg; London, S. 95-109.



Dorothea M. Hartmann
 J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M.
 AG Soziale Infrastruktur (Fach 106)
 Postfach 11 19 32
 60054 Frankfurt am Main
 Tel.: ++49.069.798-23968
 eMail: d.m.hartmann@soz.uni-frankfurt.de

Dorothea M. Hartmann, Diplom-Soziologin; Jg. 1966, lehrt und forscht am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe „Soziale Infrastruktur“. 2002 hat sie ihre Dissertation zum Thema *Lernen in Organisationen. Zur Rekonstruktion des analytischen und interventionistischen Potentials von Chris Argyris' und Donald A. Schöns Theory of Action für die Entwicklung sozialwissenschaftlicher Organisationsforschung* abgeschlossen. Veröffentlichungen: *Diffusion und Globalisierung. Migration, Klimawandel und Aids – Empirische Befunde* (mit J. Becker, S. Huth und M. Möhle), Wiesbaden 2001, *Revolution in der Haushaltstechnologie. Die Entstehung des Intelligent Home* (mit W. Glatzer, G. Fleischmann, Th. Heimer, R. Rauschenberg und S. Schemenau), Frankfurt a. M./New York 1998. Arbeitsgebiete: Organisations- und Umweltsociologie, Wissenschafts- und Techniksoziologie, sozialwissenschaftliche Beratung.