



Profile

Systemtheorie und System Dynamics

20 · 2010

Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog

.....
EHP



DOROTHEA M. HARTMANN; Diplom-Soziologin; Jg. 1966; lehrt und forscht am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der J.W.-Goethe-Universität Frankfurt a. M.; Mitglied der Forschungsgruppe »Soziale Infrastruktur«; 2002 hat sie ihre Dissertation zum Thema »Lernen in Organisationen« für die Entwicklung sozialwissenschaftlicher Organisationsforschung abgeschlossen; sie ist außerdem Koordinatorin des Projekts »Unternehmerisches Handeln« am RKW Kompetenzzentrum.

Auch 15 Jahre nach dem Hype der Konzepte organisationalen Lernens stellt sich die Frage: Wie können Menschen in Organisationen in einem anspruchsvollen Sinne lernen? Welche Fähigkeiten müssen sie mitbringen und wie können ganze Organisationen lernen?

Dorothea M. Hartmann

Frisch ausgepackt: Organisationales Lernen

Warum die theoretische Weiterentwicklung des Konzeptes gerade für Führungsverantwortliche wichtig ist

»Das Ganze ist nicht ›mehr‹ als die Summe seiner Teile, sondern es hat andere Eigenschaften.«

Der Satz sollte lauten: »Das Ganze ist etwas anderes als die Summe seiner Teile.«

(Kurt Lewin)

Der Hype ist abgeflaut – der Hype wird wiederkommen!

Mitte der 90er-Jahre war organisationales Lernen ein großes Thema in der Organisations- und Personalentwicklung wie auch in der Organisationsforschung. Der Hype ist abgeflaut, nicht aber die Dringlichkeit, eine weitreichende Lernkultur in den Unternehmen zu verankern. Auch wenn hierzulande die Wirtschafts- und Finanzkrise für das erste fast überwunden zu sein scheint, ist sie als Warnung ernst zu nehmen, zeigt sie doch die Anfälligkeit und den Umbaubedarf unserer Institutionen. Wir benötigen andere, weitreichende Mittel und Methoden, um den heutigen Anforderungen in einer sich zunehmend schneller verändernden Welt auch in Unternehmen und Organisationen gerecht zu werden. Das Konzept organisationalen Lernens verspricht einen umfassenden Wandel in Unternehmen hin zu mehr Effizienz, zu einer größeren Innovationsfähigkeit und Flexibilität und eines beständigen Aufdeckens von Fehlern und Irrtümern.

In dem Beitrag geht es darum, die Fülle des Konzepts organisationalen Lernens darzustellen, das Menschen und Organisationen befähigt, effektiver zu handeln. Stellen wir uns das ruhig einmal konkret vor: Effektiver handeln hieße, einen Veränderungsprozess in einem Unternehmen genau in der richtigen Weise angesetzt und durchgeführt zu haben, damit die vorgegebenen Ziele erreicht werden, damit bspw. die Reibungsverluste zwischen Vertrieb und Produktion minimiert werden. Wer wollte das nicht gerne?

Doch effektives Handeln allein reicht heute nicht mehr aus, es muss mit Verantwortung gepaart sein. Verantwortung für eine Sache, Verantwortung füreinander, Verantwortung für das Ganze – das Unternehmen, die Gesellschaft, die Lebensgrundlage auf unserem Planeten. Dies kann nur gelingen, wenn aus freien Stücken gehandelt werden kann, aus intrinsischer Motivation. Organisationales Lernen kann nur funktionieren, wenn Menschen und Unternehmen sich freiwillig für eine Veränderung entscheiden. Verantwortlich ohne Herzblut, nur nach Vorschrift zu handeln, schließt sich aus. Und damit sind wir sehr schnell bei unseren eigenen, persönlichen Werten und den Werten eines Unternehmens. Sind wir bereit, unsere Werte auf den Prüfstand zu stellen, kritisch zu hinterfragen und die Konsequenzen einzelner Werte abzuschätzen – und dies auch in guten Zeiten und immer, immer wieder? Um diese Frage geht es beim Lernen.

Gehen wir zurück zum Anfang des Organisationslernens: Chris Argyris und Donald A. Schön entwarfen in den 60er-Jahren ihre Handlungstheorie (*theory of action*). Dieser entscheidende Ansatz ist die theoretische Grundlage für organisationales Lernen, und sie hat bis heute nichts an ihrer Aktualität eingebüßt. Ihr wenden wir uns nun zu, bevor dann die darin schlummernden Potenziale zur Weiterentwicklung aufgezeigt werden und schließlich die Rückbindung zur Praxis erfolgt, wie nämlich Unternehmenspraktiker heute von der Fortentwicklung eines integrierten Konzeptes organisationalen Lernens profitieren können.

Die Wurzeln und die Tiefe des Organisationslernens

Wie tiefgängig das Konzept des Organisationslernens ist, wird besonders deutlich, wenn man sich den frühen Schriften der beiden nordameri-

kanischen Autoren Argyris und Schön zuwendet. Das gerne ohne es genauer zu kennen als oberflächlicher Managementansatz eingestufte Konzept wurzelt tief in der Sozialphilosophie, in den Anfängen der empirischen Sozialforschung und in einer Systemtheorie amerikanischer Prägung: der Systemdynamik.

Argyris' und Schöns Arbeiten wurden ganz entscheidend von Theoretikern beeinflusst, die alle, jeweils in verschiedenen Bereichen, Neuland betreten und wegweisend waren. Dies waren Kurt Lewin als Pionier der Sozialpsychologie und Entwickler der Feldtheorie wie auch der Akti-

Das Organisationslernen ist nicht die Summe des Lernens einzelner Organisationsmitglieder, sondern etwas Eigenständiges

onsforschung, der Sozialphilosoph John Dewey als Begründer des amerikanischen Pragmatismus', der mit seinem Hauptwerk *Logik* (2002) eine Theorie sozialwissenschaftlichen Forschens erarbeitete und Jay W. Forrester, der mit seiner Methode der Systemdynamik Interaktionen in komplexen dynamischen Systemen analysier- und verstehbar machte. Gemeinsam ist allen dreien, dass ihre Ansätze auf Umsetzung und Gestaltung orientiert sind.

Die Erkenntnis von Argyris und Schön

Das Bahnbrechende des Ansatzes von Argyris und Schön war es, ein Lernen der ganzen Organisation, des gesamten Unternehmens, erkannt und konzeptualisiert zu haben. Das Organisationslernen ist dabei nicht die Summe des Lernens einzelner Organisationsmitglieder, sondern etwas Eigenständiges. Man kann dann von organisationalem Lernen sprechen, wenn Organisationsmitglieder eine Problematik wahrnehmen und anfangen, diese im Namen der Organisation zu untersuchen. Organisationales Lernen kann also als Prozess beschrieben werden, der sich durch eine gemeinsame Forschungsorientierung und Forschung der Organisationsmitglieder bestimmt.¹

Argyris und Schön waren es, die Bedingungen und Voraussetzungen für einen dauerhaften Lernprozess in Organisationen in aller Tiefe ausgelotet und eine praxisorientierte Theorie der Intervention formuliert haben. Wesentliche Pfeiler ihres Ansatzes waren die Entdeckung und

features

Konzeptualisierung von **defensiven (Handlungs-) Routinen, geschulter Inkompetenz** (*skilled incompetence*) und **geschulter Unbewusstheit** (*skilled unawareness*).

Defensive Routinen und Co.

Im ersten Schritt geht es bei einer Implementierung organisationalen Lernens darum, defensive Routinen zu erkennen; erst im zweiten Schritt gilt es, sie möglicherweise zu verändern. Defensive Routinen werden als Lernen abwehrende Verhaltensweisen charakterisiert, denen ein defensives Denken zugrunde liegt. Die Abwehrrouinen sind »jegliche Handlungen und Politik, die Menschen vor negativen Überraschungen, Gesichtverlust oder Bedrohung bewahrt und gleichzeitig die Organisation daran hindert, die Ursachen der Überraschungen, Gesichtverluste und Bedrohungen zu reduzieren oder zu beseitigen« (Argyris 1993b, 132). In den Routinen werden die Grundannahmen nicht offen gelegt und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen können jenseits der ihnen innewohnenden Logik nicht überprüft werden. In dieses System gibt es keinen Zugang, das mit einer anderen Sichtweise erschlossen werden kann. Unüberprüfte Vermutungen und Behauptungen sind die Folge. Die defensiven Routinen der Unternehmensmitglieder verdichten sich auf der Unternehmensebene, sodass defensive Unternehmensroutinen ausgebildet werden, die das ganze Unternehmen erfassen.

Nicht nur derartige Abwehrrouinen behindern ein weit reichendes Lernen bei Menschen und Organisation, sondern auch das Unvermögen, Handlungsweisen tatsächlich zu verändern, obwohl ein aufrichtiges Bemühen vorhanden ist. Argyris identifiziert als Ursache dafür ein in der frühesten Kindheit erlerntes, unbewusst ablaufendes Programm, das Reformbestrebungen entgegenarbeitet: das Gesicht in peinlichen und bedrohlichen Situationen zu wahren, nicht wirklich über das Problem nachzudenken bzw. sich über eigene Inkompetenzen nicht in aller Tiefe auseinanderzusetzen. Argyris nennt dies geschulte Unbewusstheit und eingeübte Inkompetenz (Argyris 2000, 226; vgl. Argyris 1993b).

Ein Beispiel sind systematische Täuschungen und Vertuschungen, wie auch das Verbergen eigentlicher Absichten. Bloßstellungen, etwa in Form von kritischem (Nach-)Fragen, werden gefürchtet, da sie als empfindliche Blamage und nicht als Möglichkeit für Lernen oder Verbes-

serung gewertet werden. Um das eigene oder ein fremdes Gesicht zu wahren, werden Vertuschungen zugelassen und Vertuschungen von Vertuschungen inszeniert.

Ein Betriebsleiter entdeckt beispielsweise, dass er die Übergabe des Schichtwechsels seiner Mitarbeitenden wesentlich schneller abwickeln könnte, dies hätte er auch schon seit Monaten erkennen können. Es fällt ihm aber erst jetzt auf. Er führt die Verkürzung ein und, um sein Gesicht zu wahren, d.h. seine Autorität und Glaubwürdigkeit zu behalten, erfindet er einen Grund, warum dies vorher nicht möglich war. Er vertuscht seine gewonnene Erkenntnis der Ursache für die schnellere Übergabe und versucht damit seinen Verantwortungsbereich gegenüber anderen, z.B. der Geschäftsführung, immun zu machen.

In dem Maße, wie Menschen in Übereinstimmung mit dem einfachen Handlungsmodell Modell I der Aktionstheorie sind, werden sie vermutlich über wenig Selbstachtung, Vertrauen und Offenheit verfügen und damit wenig Neigung verspüren, Annahmen mit anderen zu überprüfen, neue Wahrheiten und Denkweisen wie auch neue Verhaltensmuster auszuprobieren und zu lernen (vgl. Argyris/Schön 1976, 83). Sehen wir nun, was sich hinter dem Modell I verbirgt.

Menschen haben zwei Konzepte im Kopf, nach denen sie handeln: Modell I und Modell II

Argyris und Schön entwerfen zwei Handlungskonzepte nach denen Menschen handeln: Zum einen die offenen **vertretenen Handlungskonzepte** (*espoused theories*), bei denen Individuen glauben, sie würden nach ihnen handeln. Zum anderen bestehen **grundlegende Handlungskonzepte** (*theories-in-use*). Es ist das, was beobachtet werden kann, was also tatsächlich benutzt wird (vgl. Argyris 1997, 74). In ihm sind alle Einschätzungen und Annahmen über einen selbst, über andere und über die Situation enthalten. Zwischen beiden besteht eine Diskrepanz, nämlich jene zwischen der geplanten Handlung und ihrer tatsächlichen Ausführung (vgl. Abb. 1). Die Autoren ordnen dem grundlegenden Handlungskonzept das Modell I zu und dem vertretenen Handlungskonzept das Modell II zu; in denen die jeweils charakterisierten Leitwerte vorherrschen.

Leitwerte und die mentalen Modelle stellen den Dreh- und Angelpunkt organisationalen



Abb. 1: Die beiden Handlungskonzepte von Argyris und Schön

Lernens und damit der Handlungskonzepte dar. Lernen von und in Unternehmen ist dann wirksam blockiert, wenn Leitwerte sich an Konkurrenz, Abgrenzung, Machtzentrierung, Verteidigungshaltung und einseitiger Kontrolle des Umfeldes orientieren. Dies entspricht dem Modell I. Menschen reagieren auf solche Handlungsstrategien meist mit Misstrauen, Feindseligkeit und sich selbst erfüllenden Prophezeiungen. Dies erzeugt wiederum Normen, welche die unproduktiven Leitwerte wiederum nähren. So wird jegliche kreative Lern- und Experimentierfreude erstickt und alternative Handlungs- und Arbeitsweisen haben keinen Platz. »It is a win/lose world« (Argyris/Schön 1976, 79). Konformität, Gegnerschaft und Misstrauen (Modell I) herrschen statt Individualität, Verantwortungsgefühl und Vertrauen (Modell II) vor.

Ein Handeln nach den Modell II-Leitwerten schafft Voraussetzungen für effektives Problem- und Fehlerlösen und vermindert sich selbst erfüllende und sich versiegelnde Interaktions-, Denk- und Kommunikationsprozesse. Derartiges Lernen ist sowohl vom Erlangen gültiger Informationen als auch vom gemeinsamen Überprüfen von Zuschreibungen und Annahmen abhängig. Ein hohes Maß an Dialogfähigkeit ist hierbei notwendig. Das Erkennen von Inkompetenz, von unausgesprochenen Gedanken und Gefühlen wie auch von systematischen Ausblendungen und Mustern spielt zudem eine herausragende Rolle bei Modell II. In Abb. 2 sind die beiden Modelle mit ihren Leitwerten,

Handlungsstrategien und sich daraus ergebenden Konsequenzen gegenübergestellt.

Modell II erkennt man sofort, wenn nicht nur eigene Annahmen und Handlungen mit anderen kritisch hinterfragt werden, sondern auch Fehler eingestanden werden. Am besten dann, wenn diese gerade erst selbst entdeckt wurden. Die Güte von Fehlerkultur eines Unternehmens kann daran erkannt werden, ob Drohungen und ein Nachspiel gefürchtet werden, dass Fehler zugegeben und thematisiert werden. Fehler sollten in eine konstruktive Lernerfahrung münden und generell als Chance zum Wachstum begriffen werden.

Die These bei den beiden Handlungskonzepten ist, dass ein Individuum sich nicht bewusst ist, dass es oft nicht nach den gegenüber Dritten geäußerten Maximen agiert, noch dass ein anderes Handlungskonzept überhaupt existiert, eines, nach dem es tatsächlich das Handeln ausrichtet. Argyris meint, dass Menschen möglicherweise kaum über ihr Denken, Reden und Handeln reflektieren (1982, 39).

Organisationales Lernen will Individuum und Organisation befähigen, die eigenen systematischen Blockaden des Lernens, Abwehrverhalten

Leitwerte	Handlungsstrategien	Konsequenzen
Modell I		
Kontrolliere den Zweck eines Treffens! Maximiere den Gewinn und minimiere den Verlust! Unterdrücke negative Gefühle! Sei rational!	Vertrete deine Position, um die Kontrolle zu haben und zu gewinnen! Wahre das Gesicht – deines und das der Anderen!	Misverständnisse Self-fulfilling Prophecies Sich selbst versiegelnde Prozesse Eskalierende Irrtümer
Modell II		
Valide (validierbare) Informationen Freie und informierte Entscheidung Innere Verpflichtung	Vertrete deine Position und verbinde sie mit Nachfragen und öffentlicher Überprüfung (Untersuchungsorientierung) Minimiere einseitige Gesichtswahrung	Erhöhung von nachprüfbaren, offengelegten und ruhigen Klärungsprozessen Effektives Problemlösen

Abb. 2: Gegenüberstellung von Leitwerten, Handlungsstrategien und Konsequenzen zwischen Modell I und Modell II

und Bewusstheitslücken zu erkennen und die dem Handeln zugrunde liegenden Leitwerte auf den Prüfstand zu stellen. Es geht darum, handlungsbefähigendes Wissen zu produzieren, »actionable

features

knowledge«, wie Argyris und Schön es nennen. Das heißt, ein Veränderungsprogramm in Gang zu setzen, in dem die Leitwerte überprüft werden, die in der Regel konkurrenzorientiert und damit von Modell I sind, um dann nach und nach potenzial- und teamorientierte Leitwerte von Modell II zu verwirklichen.

Die Grundelemente des Programms sind: Offenheit, Verwendung von gültigen, d.h. überprüften und von anderen überprüfbaren Informationen, kritische Nachforschungsneigung und das Wachsen von (Eigen-)Verantwortlichkeit. Um ein effektives und ethisch anspruchsvolles Handeln als Individuum zu verwirklichen, sollte das Reflexionsvermögen über eigene Handlungen und deren Folgen – und zwar auf sich, auf andere und auf die Organisation – gestärkt werden, wie auch die Fähigkeit, mehr nach den eigenen Verhaltensmaximen zu handeln. Dies gilt genauso für Organisationen: Es gilt analog zu Modell I und II, den Übergang von O-I nach O-II zu gestalten.

Warum Argyris und Schön nicht ausreichend wahrgenommen wurden

Obwohl die »Väter des organisationalen Lernens« – zu denen die an erster Stelle zitierten Autoren gehören, wenn es um organisationales Lernen geht –, wird die große Bedeutung ihres Ansatzes in der Organisationsforschung und -praxis nicht hinreichend wahrgenommen und gewürdigt. Man könnte die Analogie zu Beethoven ziehen, dessen letzte fünf Streichquartette zwar überall gelobt wurden, mit denen sich indes kaum jemand befasste oder sie in ihrem Reichtum verstand:

»Indeed, few names are more closely associated with organizational learning than those of Argyris and Schön. Nevertheless, their impact on the literature of organizational learning has been somewhat tenuous. Similar to Beethoven's last five string quartets, which were widely acclaimed but rarely followed (or understood) for more than 50 years, Argyris and Schön's work is frequently referenced but rarely followed or fully understood. The fact that Argyris and Schön have left their mark principally on the rhetoric of organizational learning is unfortunate, because they have much more to offer to students and to practitioners of organizational learning.« (Lipshitz 2000, 456 f.)

Die zu Unrecht ungenügende Beachtung des Konzepts liegt auf mehreren Ebenen. Eine Herausforderung stellt sicherlich die elaborierte Sprache dar. Amy C. Edmondson bemerkt, dass Argyris' technische und manchmal allzu präzise Sprache die Bedeutung verschleiert (1996, 582). Zudem verwenden die Aktionstheoretiker gängige Begriffe, mit denen der Eindruck entsteht, man hätte das gehaltvolle Gerüst ihrer Theorie gleich begriffen, wiewohl ihre fachlichen Ausdrücke oft voraussetzungs- und mit sozialphilosophischen Anspielungen aufgeladen sind.

Für den deutschsprachigen Bereich kommt hinzu, dass die wichtigsten Schlüsseltexte der beiden Autoren (1974/1976, 1978) nicht auf Deutsch vorliegen und die einzigen zwei Bücher, die bislang in die deutsche Sprache übertragen wurden (1997, 1999), durch eine unzulängliche Übersetzung mit teilweise fehlenden Literaturangaben kaum zufriedenstellend sind. Einige gut übersetzte Artikel sind jedoch verfügbar, in denen Argyris immerhin die Grundgedanken seiner Handlungstheorie vorstellt (1993b, 1993c, 1996a, 1996b).

Am schwerwiegendsten ist jedoch die scheinbar kollektive Ignoranz des 1974 erschienenen Schlüsselbuches *Theory in Practice*, in dem Argyris und Schön ihre Grundannahmen entfalten. Auffällig ist, dass das meist zitierte Werk der beiden Aktionstheoretiker nicht jenes ist, in dem ihr theoretisches Fundament gegossen ist, sondern erst ein nachfolgendes, das die Gedanken ihres Ansatzes nicht ganz so stringent und ausführlich darlegt (1978). Spätere Bücher verweisen lediglich auf frühere Schriften und skizzieren die wesentlichen Annahmen nur sehr knapp, sodass kaum ein umfassendes Verständnis der *theory of action* entstehen kann.

Mit diesen Erläuterungen im Kopf wenden wir uns zunächst den Grenzen des Ansatzes zu und danach den weiteren Entwicklungsmöglichkeiten, um dann am Ende des Beitrags konkrete Hinweise für die Praxis zu erhalten.

Die Grenzen des Konzepts

In der äußerst gelungenen Konzeptualisierung einer Theorie organisationalen Lernens werden doch mehrere Aspekte ausgeblendet. So geht die *theory of action* von einem rational handelnden Individuum aus, das nach klarer Ursache-Wirkungs-Beziehung handelt, statt bereits entwickelte Modelle einer nur begrenzten oder unvollstän-

digen Rationalität zu verwenden. Hier ist allerdings Rationalität/Irrationalität von Bewusstsein/Unbewusstheit zu unterscheiden. Denn in dem Ansatz wird ja gerade versucht, die unbewussten Leitwerte in die Bewusstheit zu holen.

Argyris und Schön prägen ihren eigenen Begriff von Rationalität: Der Ausgangspunkt liegt in der **Subjektivierung**. Es wird zwar keine objektive Rationalität postuliert, sondern es wird der äußere Standort der Vernunft aufgegeben, zugunsten einer im Individuum verorteten Rationalität. Sie gewinnt als Beschreibung einer Eigenschaft von Handlungen und als Fähigkeit von Personen Kraft. Rationalität wird damit zum Kompetenzbegriff. Da jedem Individuum eine eigene Rationalität zugebilligt wird, können sich Menschen demzufolge in ihrer Logik sinnvoll verhalten, während ihre Handlungen unter rationaler Betrachtungsweise von außen absurd erscheinen mögen.

Die beiden Autoren gehen zudem von der Prämisse aus, dass Handeln immer intentional ist und mehr oder minder bewusst verläuft. Intentionalität bedeutet bei ihnen innerhalb der eigenen Logik, dem eigenen Verständnis der Sa-

Menschen vermögen in der Regel nicht zu jedem Zeitpunkt intentional zu agieren, zumindest nicht immer bewusst intentional

che, zielgerichtet ein Vorhaben zu verfolgen. Die Annahme einer permanenten Intentionalität bei Handlungen ist problematisch, da in der Realität kaum von beständig absichtsvollem Handeln ausgegangen werden kann. Menschen verfügen in der Regel nicht über das Vermögen, zu jedem Zeitpunkt intentional zu agieren, zumindest nicht immer bewusst intentional.

Der Rationalitätsbegriff ist bei Argyris und Schön eng an Intentionalität gekoppelt. Rational sein bedeutet für sie, intendierte Folgen zu erreichen zu suchen, einen impliziten oder expliziten Handlungsentwurf für eine bestimmte Absicht zu entwickeln und dieses Vorhaben umzusetzen. Handlungen sind demnach auf einen Zweck hin orientiert und schließen Überlegungen der Folgen, wie der Mittelwahl ein. Wir können also sagen, dass rationales Handeln bei Argyris und Schön nach einem **zweckrationalen** Abwägungsprozess erfolgt, indem die Zwecke, die zu ihrer Erfüllung notwendigen Instrumente oder Maßnahmen, sowie die Handlungsfolgen bedacht werden.

Die Annahmen konsistenter Absichten und Ziele, eines einheitlichen Maßstabes zur Beur-

teilung der besten Handlungsvariante und einer zeitlichen, strategischen wie kontextuellen Losgelöstheit des Entscheidungshandelns stellen sich als unzulässige Vereinfachungen dar.

Darüber hinaus wird das Thema Macht in Organisationen explizit nicht aufgegriffen. Stattdessen steht bei Argyris und Schön die Frage im Vordergrund, ob Wissen tatsächlich gültig ist, und sie machen damit ihrer Meinung nach die Thematisierung von organisationalen Machtverhältnissen überflüssig. Statt ein hierarchisches Gefälle zu berücksichtigen, stellt die Fähigkeit, Argumentationsketten und Überlegungen zu hinterfragen und organisationale Untersuchungsprozesse in Gang zu setzen und zu halten, für sie die zentrale Kompetenz von Organisationen und Organisationsmitgliedern dar.

Argyris erwähnt nirgends, was für Auswirkungen Hierarchie oder ein unterschiedliches individuelles Vermögen gültiger Wissensbeschaffung und kritischer Nachfragefähigkeit bewirken; dass beispielsweise jene Organisationsmitglieder, die über eine größere Menge an validen Informationen verfügen, diese Ressource für den Ausbau ihrer Position benutzen können, indem sie sich mit ihrem Wissen über andere stellen oder dieses Wissen für eine Gegenleistung tauschen (vgl. Crozier/Friedberg 1979; Friedberg 1995a).

Das von Argyris und Schön entwickelte Konzept sollte noch weiterentwickelt werden, damit seine Bedeutung und Reichweite noch weiter ausgebaut werden. Ich möchte ein **integriertes Konzept organisationalen Lernens** vorschlagen, in dem Elemente der mikropolitischen, strategischen Organisationsanalyse, der Theorie der Strukturierung, der Geschlechterforschung und der Theorie U Eingang finden und die Ausblendungen von Argyris und Schön ausgleichen. Im Einzelnen wird in dem weiterentwickelten Konzept der Begriff von Rationalität, Macht und Machtspiel, Handeln und Struktur wie auch einen Blick auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten in Organisationen und *Presencing* reformuliert bzw. eingeführt und dadurch vervollständigt.

Das moderne Verständnis von Rationalität

Organisationen wurden vor rund 100 Jahren als Instrumente und Mittel verstanden, mit denen definierte Ziele und Zwecke erreicht werden sollten.

features

Es wurde von rationalen Systemen ausgegangen, in denen sich Rationalität als technisch-funktional bestimmt darstellte. Die Formalisierung spielte für das effiziente Funktionieren der Organisation eine große Rolle. Organisationen sollten mit maximaler Effektivität ihre festgelegten Ziele erreichen, wie Frederick W. Taylor und Frank B. Gilbreth dies auf Grundlage der Studien zum wissenschaftlichen Management und Max Weber dies im Idealtypus der Bürokratietheorie herausarbeitete. Dies führte u.a. zu äußerst starren autoritären Führungsmodellen, rigider Arbeitsteilung und unflexiblen Unternehmen.

Für die neuere Organisationsforschung ist hingegen der Blick auf die relative Autonomie der Menschen gerichtet, die hier als Entscheidungshandelnde beschrieben werden, auf das interne soziale und informelle Geschehen in Organisationen, auf Mikropolitiken und Strategien der Akteure wie auch auf ihre Handlungsbarrieren und Handlungsspielräume. Es werden neue, »weichere« Begriffe von Rationalität und Handeln entworfen. Handeln ist z.B. durch **Ungewissheit und Mehrdeutigkeit** gekennzeichnet (March/Olsen 1976a), durch eine **befriedigende Rationalität** (Simon 1990), bei der auch das zweit- oder drittbeste Ergebnis zufrieden stellt oder durch eine **unvollständige Rationalität**, bei der auch mit indirekten Mitteln Ziele erreicht werden können, wie im Beispiel von Odysseus: Weitsichtig wie er war, ließ er sich vor der gefährlichen Umsegelung der Insel der Sirenen von seinen Gefährten Wachs in die Ohren füllen und an den Mast binden, damit er der Verlockung standhielt und erst gar nicht ihre lieblichen Gesänge hören konnte und so zügig weitersegeln konnte (Elster 1987).

Die Integration der Macht

Aufgeworfen wird in neueren Ansätzen wie in der **strategischen Organisationsanalyse** von Michel Crozier und Erhard Friedberg nun auch die Frage nach eigeninteressierten Akteuren in Organisationen, nach ihren Strategien und Machtspielen. Macht und Machtspiele werden in **mikropolitischen Ansätzen** zu den Faktoren, die den Handlungsraum fundamental bestimmen – kollektives Handeln ohne sie gibt es nicht (Crozier/Friedberg 1979). Der Machtbegriff wird dabei nicht im Sinne eines rücksichtslosen Machiavelli gedacht, sondern wird als Gestaltungsfähigkeit von relativ autonomen Akteuren entworfen. Kollektives Handeln entfaltet sich als Tauschpro-

zess, in dem die Akteure vor allem ihre Interessen verwirklichen und ihren Einfluss zu diesem Zweck ausdehnen wollen. Dabei wird ihnen die Begabung zur stringenten Verfolgung von Strategien abgesprochen und sie werden nur als begrenzt rational handelnde Wesen betrachtet.

Die strategische Organisationsanalyse bietet im Vergleich zu konventionellen Organisationstheorien eine **Synthese von Akteurs- und Systemebene**, die auch selbst weitreichende Konzepte von Simon, March und Olsen nicht leisten. Das Innovative dieses Ansatzes ist vor allem die **machtspieltheoretische Perspektive**, in der Macht als Bedingung agierender Akteure aufgefasst wird und als relevante Determinante zwischenmenschlichen Handelns in ein Modell organisationalen Handelns einbezogen wird.

Während die Aktionstheoretiker sich durch Beobachtung der Verhaltensweisen der Individuen auf deren individuelle bzw. organisationale Leitwerte fokussieren, suchen Crozier und Friedberg durch Beobachtung von Regularitäten des Handelns Strukturen und Strukturzwänge für die handelnden Individuen und die Organisation aufzudecken. Dieser Aspekt wird auch in der nun folgenden Theorie näher erforscht.

Strukturen erschaffen Realität – schaffen sich selbst immer wieder

Anthony Giddens' **Theorie der Strukturierung** sucht die tradierten Gegensätzlichkeiten der Sozialwissenschaften zu überwinden, indem sie die Funktionsweise und Vermittlungsstruktur gesellschaftlicher Praktiken als dem zentralen Forschungsgegenstand der Sozialwissenschaften fokussiert. Die entscheidende Idee besteht darin, soziales Handeln als rekursiv zu begreifen. Damit wird der Blick für ein prozessuales Verständnis sowohl der begrifflichen Grundelemente – Handlung und Struktur – wie der Praxisbezüge sozialwissenschaftlicher Forschung eröffnet.

Zugleich wendet sich Giddens damit auch gegen ein Verständnis einfachen zweckrationalen und absichtsvollen Handelns. Die sozialen Systeme und Zusammenhänge werden nicht nur durch das intentionale Handeln der sozialen Akteure hervorgebracht, »sondern von ihnen mithilfe eben jener Mittel fortwährend reproduziert (...), durch die sie sich als Akteure ausdrücken« (Giddens 1992, 52). In und durch ihre Handlungen

reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen. Reflexivität im Sinne von Rekursivität ist das Schlüsselkonzept von Giddens. Reflexivität meint hier nicht nur reflexive Bewusstseins- oder reflexive Interaktionsverhältnisse, sondern die Reflexivität sozialer Praktiken. Und genau dieses Element ist für die Weiterentwicklung des Konzepts organisationalen Lernens wesentlich: Führungsverantwortliche schaffen also mit ihren Dokumenten und Anweisungen, mit ihrem Führungsstil und Hierarchiedenken, genau die Strukturen wieder, die es ermöglichen, das auszuführen.

Auch für Giddens ist Macht ein Bestandteil von Handeln, und zwar im Sinne von Handlungsfähigkeit. »Handeln hängt von der Fähigkeit des Individuums ab, »einen Unterschied herzustellen« zu einem vorher existierenden Zustand oder Ereignisablauf, d.h. irgendeine Form von Macht auszuüben.« (Giddens 1992, 65f.)

Strukturen bestehen für Giddens im Wesentlichen aus Regeln und Ressourcen, denen die Akteure folgen bzw. über die sie verfügen.

Strukturen werden nicht als ein dem menschlichen Handeln äußerliches Gebilde, als eine Quelle von Einschränkungen für die Spontaneität des unabhängig davon sich konstituierenden Subjekts begriffen. Giddens schlägt gleichsam einen handlungstheoretisch weicheren Strukturbegriff vor. Die reproduzierten sozialen Praktiken weisen weniger »Strukturen« auf, sondern vielmehr »Strukturmomente« (vgl. Giddens 1992, 69). »Strukturen« in diesem Sinne existierten nicht unabhängig davon, dass sie sich in und durch die sozialen Praktiken selbst realisieren.

Giddens unterscheidet – Argyris und Schön vergleichbar – zwei grundlegende Ebenen menschlicher Handlungskonzepte: die Ebene des praktischen Bewusstseins und der Routinisierung des Handelns, die in sich verfestigt ist, und die Ebene einer Reflexivität, die die Verriegelung der Wiederholung sozialen Handelns aufzeigt, aber auch Beiträge zu ihrer Auflösung leisten kann.

Indem Giddens zwei Arten von Handlungskonzepten entwirft, liegt der Versuch nahe, eine Verbindung zu Argyris' und Schöns Konzeptualisierung von kollektivem Handeln zu ziehen. In Bezug zu Giddens' Entwurf kann nun eine vorsichtige Parallele von dem aktionstheoretischen Konzept der *espoused theory* und dem diskursiven Bewusstsein gezogen werden: Beiden Konzeptu-

alisierungen ist gemein, dass sie auf die Sprach- und Vermittelfähigkeit des Individuums aufbauen und ein vordergründiges Bewusstsein über eigene Handlungen voraussetzen. In der Kommunikation mit anderen Akteuren bzw. im Diskurs werden Ansichten über eigene Handlungsweisen ausgetauscht. Werden die verschiedenen Begriffe von Bewusstsein näher in den Blick gerückt, erkennt man, dass in der *theory of action* die Reflexivität nicht in die Schichten hinunterreicht, in denen das von anderen beobachtbare Handeln erkannt werden könnte – es bleibt an der Oberfläche von tiefergehenden Reflexionsfähigkeiten und umfassender Bewusstheit stecken. Dem Individuum sind seine tatsächlichen Handlungsweisen, die nach einem anderen Konzept (*theory-in-use*) als dem vertretenen Handlungskonzept (*espoused theory*) funktionieren, vielfach nicht bewusst. Die handlungsleitenden Motive liegen indessen in der *theory-in-use* und sind mit Wahrnehmungsübungen, z.B. in einem Veränderungsprozess, erkennbar.

Argyris und Schön nutzen die Chance nicht, in den Handlungen der Individuen auch die Verknüpfungen zu strukturellen

Bedingungen zu bestimmen. Indem Giddens sowohl die subjektive Seite als auch die objektive Seite in seinem Konstrukt der Dualität von Struktur konzipiert und damit die objektive Seite sozialen Handelns in die Subjekte verlagert, schafft er einen Begriff kollektiven Handelns, in dem die Struktur eingewoben ist. Die Rückwirkung von strukturellen Bedingungen auf das Handeln ist mit dem Ansatz von Giddens erkennbar gemacht. Für Argyris' und Schöns *theory of action* hingegen würde eine derartige Konzeptualisierung ein gewinnbringendes Unterfangen sein, die objektiven Seiten in ihr Konzept organisationalen Lernens zu integrieren.

Die Theorie der Strukturierung ist im Gegensatz zur *theory of action* in der Lage, sowohl die mikropolitische Macht von Akteuren als auch die aus der Struktur erwachsenden Zwänge darzustellen und dabei die Einflussgröße von gesellschaftlichen Strukturen nicht aufzugeben (vgl. Ortman 1988b, 221).

Gesellschaftliche Strukturen wirken auch auf dem Gebiet der Geschlechterspezifität. Ein Blick für die Weiterentwicklung des Konzeptes organisationalen Lernens sei deshalb auf die geschlechterspezifische Prägung von und in Organisationen geworfen und die Möglichkeit, die Ungleichheiten in Organisationen zu verringern.

Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen

Argyris und Schön zeigen einen möglichen Weg aus der Geschlechter-Ungleichheit in Organisationen auf, denn ihr Ansatz lässt sich für ein gerechteres Geschlechterverhältnis in Organisationen nutzen.

Die Leitwerte eines effektiven Handelns (Modell II), das die Konsequenzen des Handelns bereits vorher in Betracht zieht und dabei möglichst wenig unbeabsichtigte Nebenfolgen produziert, tritt für nicht männerzentrierte Kriterien ein: Angestrebt werden (1) die Beschaffung von validen Informationen, (2) damit zusammenhängend eine freie und informierte Wahl und schließlich

(3) die Steigerung eines *internal commitment* für die einmal gefällten Entscheidungen. Das Modell II ist frei von eingebauten geschlechtsspezifischen Ungleichheiten. Demgegenüber birgt das Modell I Maximen, die sich eher am männlichen Geschlechtscharakter orientieren: an rationalem Handeln, an dem Vermeiden von negativen Gefühlen, an einem konkurrenten Verhalten und an einer vorherigen (strategischen) Bestimmung von Zielen und ihrer darauf ausgerichteten Erreichung.

Das auf Kooperation und Machtteilung zielende Handeln nach Modell II würde sich für eine emanzipatorisch-feministische Veränderungsstrategie in Organisationen eignen, die geschlechtsspezifische Ungleichheit zu vermindern. Für die Frauenforschung ergäbe sich durch eine in ihrem Sinne weiter entwickelte *theory of action* die Möglichkeit, eine Interventionstheorie methodologisch wie praktisch zu nutzen.

Schließlich soll als vierter Baustein des integrierenden Konzeptes organisationalen Lernens noch eine völlig neue Denkart eingeschlossen werden, wie Lernen stattfinden kann.

Und zum Schluss: Von der Zukunft her lernen

C. Otto Scharmer hat mit seiner *Theorie U* ein grundlegendes Werk geschrieben, in das er u.a. Elemente aus der buddhistischen Weisheitslehre einbaut (2009). Die Idee des Wettbewerbs habe uns weit getragen. Nun sei es jedoch an der Zeit, achtsam zu sein und uns zu öffnen: unser Denken, unser Fühlen und unseren Willen. In der neuen

Qualität des Lernens geht es nicht nur um das Reflektieren vergangener Handlungsmuster, sondern um das Erspüren der im Entstehen begriffenen Zukunft: Es geht um »Presencing« (*presence*: Gegenwart/Anwesenheit und *sensing*: fühlen/erspüren).

Ist das Konzept von Argyris und Schön konsequent auf das Lernen aus der Vergangenheit gerichtet, ist es bei Scharmer die Zukunft, aus der gelernt wird. Es ist die Suche nach einer Erneuerung von innen, einer neuen Qualität, einer tieferen Präsenz. Diese kann erreicht werden, wenn von einem »inneren Ort«, die im Entstehen

Otto Scharmers Theorie U sucht nach einer Erneuerung von innen, einer neuen Qualität, einer tieferen Präsenz

begriffene Zukunft erspürt wird, ähnlich dem Künstler vor einer leeren Leinwand.

»Es geht darum, die eigene höchste Zukunftsmöglichkeit wahrzunehmen und zu aktualisieren – eine direkte Verbindung zu der Zukunftsmöglichkeit herzustellen, die uns braucht, um in die Welt zu kommen.« (2007, 204)

Er plädiert dafür, Bedingungen zu schaffen, dass Menschen in Unternehmen inspiriert sind. Organisationsmitglieder sollen beginnen, mit einer anderen Energie, von einem inneren Ort her zu handeln.

Die Methode für das Presencing besteht im Wesentlichen aus dem Loslassen von mentalen Modellen und Verhaftungen, durch das Spüren des authentischen Selbst und durch das Schaffen eines Raumes für tiefes Zuhören. Drei Feinde sind dabei in der inneren Arbeit zu überwinden: die Stimme des Urteils (*open mind*), Zynismus (*open heart*) und Angst (*open will*).

Scharmer geht in seinem Ansatz völlig neue Wege und ignoriert dabei die klassische wie auch die moderne Organisationsforschung weitgehend. Die neue soziale Technik des *Presencing* bewährt sich dabei als weitere Methode, die Grundlagen des eigenen Handelns zu erforschen und Wege zur Veränderung zu gehen.

Argyris und Schön legen besonderen Wert auf Umsetzung und Praxisrelevanz ihres Konzepts, und so widmen auch wir uns im Folgenden der Verwertbarkeit all dieser Ausführungen für die Praxis.

Wie Führungsverantwortliche profitieren können

Die Darstellung wie auch gerade die Weiterentwicklung des Konzepts organisationalen Lernens von Argyris und Schön vermag Praktikern, d.h. Führungs- und Personalverantwortlichen, Organisationsentwicklern und praxisorientierten Forschenden, wie auch allen anderen Organisationsmitgliedern, neue Einsichten und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, unter welchen Bedingungen Individuen und Organisationen bereit sind, neue Wege zu gehen. Vertrauen ist das zentrale Fundament dafür, erste Schritte zu gehen.

Für Personal- und Organisationsentwickler ist es essenziell, den Mechanismus von defensiven Routinen zu kennen, d.h. wie Menschen sich durch das Versiegeln von Schlussfolgerungen und Behauptungen vor Gesichtsverlust zu bewahren suchen. Auch die geschulte Unbewusstheit und die eingeübte Inkompetenz sind unbewusste Programme von Menschen wie auch von Organisationen.

Sie sind lernfeindlich und sie lösen sich nur auf, wenn sie bewusst gemacht werden und wenn eine umfassende Fehler- und Kritikkultur eingeführt wird, bei der eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit vorherrscht.

In der Planung von Workshops und Veränderungsarchitekturen ist es angeraten, die beiden Modelle und Konzepte des Handelns präsent zu haben: die jeweiligen Leitwerte – die lernverhindernden (Kontrolliere!) oder aber die das Lernen verstärkenden (Hole dir valide Informationen!) –, die daraus resultierenden Handlungsstrategien und dessen Konsequenzen (vgl. Abb. 1). Identifiziert man als Trainer in Workshops, aber auch als Führungskraft in Meetings, konkurrenzorientierte Modell I-Leitwerte, kann man sie direkt ansprechen und verhindert damit möglicherweise, dass sie Raum greifen und sich unbewusst festsetzen. Und schließlich erhalten der Mitarbeiter wie auch das Unternehmen die Chance, die Leitwerte zu überdenken und zu verändern. Am wirksamsten ist der Wandel, wenn die Menschen an der Spitze einer Organisation die Schritte zuerst gehen und damit erst den Raum für die anderen bereiten.

Die Einführung von Elementen des organisationalen Lernens ist immer eine Arbeit an Werten. Werte können nur mit intrinsischer Motivation

verändert werden, mit der Sehnsucht von einem guten Miteinander und von sinnstiftender und inspirierender Arbeit, wenn im Unternehmen der Duft der Würde jedes Einzelnen einzieht.

»Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.« (Antoine de Saint-Exupéry)

Das Wissen, dass zwischen dem nach außen hin verlautbartem Handlungskonzept und dem Handlungsschema, wie tatsächlich gehandelt wird, häufig eine Diskrepanz besteht, die in der Regel gar nicht wahrgenommen wird, erleichtert die Umgangsweise im Unternehmen. Sie kann auch Verärgerung nehmen, da man erkennt, dass Handlungen oft nicht absichtlich so erfolgten. In der Abb. 2 sind die Wirkungen der Leitwerte

Das Paradigma, dass Handlungen rational sind bzw. zu sein haben, wird angesichts der Erläuterungen der Organisationsforschung haltlos

dargelegt und man kann daraus ersehen, dass beispielsweise Leitwerte des Modell I eskalierende Auseinandersetzungen im Unternehmen fördern. wohingegen bei Leitwerten von Modell II effektives Problemlösen stattfindet.

Das weithin vorzufindende Paradigma, dass Handlungen rational sind bzw. rational zu sein haben, wird angesichts der Erläuterungen der Organisationsforschung haltlos. Menschen und Organisationen können kaum vollständig rational handeln, aufgrund unvollständiger Informationen, unklarer und mitunter sich verändernden Zielen und diffusem Mitteleinsatz. Wenn dann noch Machtspiele und das Eigeninteresse von Akteuren mitgedacht werden, sind rationale Handlungen jeweils nur aus dem subjektiven Blickwinkel des jeweiligen Individuums bzw. der Organisation zu bestimmen. Beide Aspekte sind wichtig mitzudenken, weil sie das Handeln auch bestimmen.

Auch die Denkfigur der Rekursivität hat direkten praktischen Bezug: Dass ich als Führungskraft mit meinen Entscheidungen, Dokumenten und Praktiken an der Schaffung der mich umgebenden Strukturen immer mitwirke und die Strukturen umgekehrt wieder auf meine Handlungen Auswirkung haben, macht deutlich, dass man auf zwei Ebenen gestalten kann. Da ich somit an beiden

features

Enden anfangen kann, also sowohl bei meinen Praktiken als auch bei der Struktur – beispielsweise bei einem bestimmten Arbeitsablauf oder an einer Stelle in der Hierarchie –, Veränderungen zu initiieren, kann ich von zwei Seiten wirksam sein. Der Gärtner gießt nicht nur sein Pflänzchen, sondern das Pflänzchen strukturiert auch das Handeln des Gärtners, indem dieser nämlich gießen kommt. Die Technik des Presencing zu kennen, das Innehalten in seinen Alltag zu integrieren, hat sicherlich den Vorteil, Entscheidungen und Handlungen mit einer anderen Tiefe, einer geweiteten Perspektive angehen zu können. Von einem inneren Ort her werden möglicherweise mehr und qualitativ andere Aspekte wahrgenommen.

Auf zu neuen Ufern!

Mit dem oben skizzierten integrierten Konzept des organisationalen Lernens wird uns bewusst, wie wichtig es ist, unsere Organisationen Schritt für Schritt umzubauen. Die Methoden haben wir nun – jetzt heißt es, auf Entdeckung zu gehen, auf Entdeckung der verborgenen, unbewussten Leit-

werte unseres Handelns, die unsere Welt so sehr prägen. Der integrierte Ansatz organisationalen Lernens ist dabei das Mittel, soziale Gerechtigkeit herzustellen. Wir können schon beginnen, die Zukunft in unserem Kopf zu zeichnen.

Ein nach meinem Verständnis entwickeltes Idealbild einer lernenden Organisation würde sich durch eine gute Fehler- und Kritikkultur auszeichnen, durch eine hohe Dialog- und Reflexionsfähigkeit, durch ein eingerichtetes Lernlabor, in dem neue Verhaltensweisen erprobt und eingeübt werden können, durch die Reflexion der eigenen Lerngeschichte und der Fähigkeit systemisch zu denken, durch klare Strukturen von Verantwortlichkeiten und einer weitgehenden Verantwortungsübernahme, durch eine gemeinsam entwickelte Vision und das permanente Streben, diese zu realisieren, durch ein gut funktionierendes Wissensmanagement und weitreichendes Vertrauen, vor allem aber durch eine unentwegte Forschungsorientierung, in der Leitwerte und Grundannahmen immer wieder hinterfragt und verändert werden (vgl. Hartmann 2006, 63). Was hätte dieses Unternehmen für eine Strahlkraft! Und: Was würde es wohl produzieren?

Anmerkungen

1. Im Wortlaut von Argyris und Schön heißt es: »Organizational learning occurs when individuals, acting from their images and maps, detect a match or mismatch of outcome to expectation which confirms or disconfirms organizational theory-in-use. In the case of disconfirmation, individuals move from error detection to error correction. Error correction takes the form of inquiry.« (Argyris/Schön 1978, 19)

Literatur

ARGYRIS, C. (1982) Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational. San Francisco: Jossey-Bass

ARGYRIS, C. (1993b) Eingebaute Inkompetenz – ein Führungsdilemma. In: Fatzer, G. (Hg.) Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Bergisch Gladbach: EHP, 129-144

ARGYRIS, C. (1993c) Defensive Routinen. In: Fatzer, G. (Hg.) Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Bergisch Gladbach: EHP, 179-226

ARGYRIS, C. (1996a) Wenn gute Kommunikation das Lernen verhindert. In: Fatzer, G. (Hg.) Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Bergisch Gladbach: EHP, 109-126

ARGYRIS, C. (1996b) Defensive Routinen gegen Überprüfungen von OE-Projekten. In: Fatzer, G. (Hg.) Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Bergisch Gladbach: EHP, 127-148

ARGYRIS, C. (1997) Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta

ARGYRIS, C. (2000) Flawed Advice and the Management Trap. How Managers Can Know When They're Getting Good

Advice and When They're Not. Oxford: Oxford University Press

ARGYRIS, C. / SCHÖN, D.A. (1976) Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness. San Francisco; Washington; London: Jossey-Bass [1974]

ARGYRIS, C. / SCHÖN, D.A. (1978) Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading, MA.; u.a.: Addison-Wesley

CROZIER, M. / FRIEDBERG, E. (1979) Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Zur Politologie organisierter Systeme. Königstein/Ts.: Athenäum

DEWEY, J. (2002). Logik. Die Theorie der Forschung. Suhrkamp: Frankfurt a. M. [1960]

EDMONSON, A.C. (1996) Three Faces of Eden: The Persistence of Competing and Multiple Diagnoses in Organizational Intervention Research. In: Human Relations, Vol. 49, 5. 571-595

ELSTER, J. (1987) Subversion der Rationalität. Frankfurt a. M.; New York: Campus

FORRESTER, J.W. (1961) Industrial Dynamics. Cambridge: Productivity Press

FRIEDBERG, E. (1995a) Ordnung und Macht. Dynamiken organisierter

Handelns. Frankfurt a. M.; New York: Campus

GIDDENS, A. (1992) Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.; New York: Campus

HARTMANN, D. M. et al. (2006) Lern- und Innovationsfähigkeit von Organisationen und Unternehmen. Kriterien und Indikatoren. Wuppertal Paper 156

HARTMANN, D. M. (im Erscheinen) 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

LEWIN, K. (1963) Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Bern: Huber und Stuttgart: Klett-Cotta

LEWIN, K. (1969) Grundzüge der topologischen Psychologie. Bern: Huber [1936]

LIPSHITZ, R. (2000) Chic, Mystic, and Misconception. Argyris and Schön and the Rhetoric of Organizational Learning. In: Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 36, 4. 456-473

MARCH, J. G. / OLSEN, J. P. (1976a) Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen/Norwegen: Universitetsforlaget

ORTMANN, G. (1988b) Handlung, System, Mikropolitik. In: Küpper, W. / G. Ortmann (Hg.) Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag. 217-225

SCHARMER, C. O. (2007) Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als evolutionäre Grammatik und soziale Technik für die Erschließung des vierten Feldes sozialen Werdens. In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 4. 202-211

SCHARMER, C. O. (2009) Theorie U – Von der Zukunft her führen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

SIMON, H. A. (1990) Die Wissenschaften vom Künstlichen. Berlin: Kammerer & Unverzagt

WEST, C. / ZIMMERMAN, D.H. (1991) Doing Gender. In: Lorber, J./S. A. Farrell (Hg.) The Social Construction of Gender. Newbury Park; London; New Delhi: Sage. 13-37

WETTERER, A. (Hg.) (1992) Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt a. M.; New York: Campus

