



DAS  
SCHNELLERLERNER  
UNTERNEHMEN

Sonja Radatz

Copyright © 2019 by Dr. Sonja Radatz

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte der Wiedergabe, auch in Auszügen, in jeder Art (Fotokopie, Übersetzungen, Mikroverfilmung, elektronische Speicherung, Verarbeitung und dergleichen) liegen beim Herausgeber. Zuwiderhandlungen können strafrechtlich verfolgt werden und berechtigen den Herausgeber zu Schadensersatzansprüchen.

**Herausgeber und Bestelladresse:**

Verlag Relationales Management

Zielorientierte Entwicklung von Menschen, Teams und Unternehmen GmbH

Schloss Schönbrunn, Zuckerbäckerstöckl 39, 1130 Wien, Österreich

E-Mail: [irbw@irbw.net](mailto:irbw@irbw.net), Homepage: [www.irbw.net](http://www.irbw.net)

1. Auflage 2019

(Unveränderter Nachdruck des Buches „Wie Organisationen das Lernen lernen“)

ISBN 978-3-9504559-5-3

Grafikdesign: Innenteil – Schneider Verlag Hohengehren

Cover – Miriam Maslo | [www.miriammaslo.com](http://www.miriammaslo.com)

# Inhaltsverzeichnis

**Vorwort des Herausgebers** . . . . . IX

**Teil 1: Zur Entstehung des Forschungsprojekts**

1 Vorbemerkungen . . . . . 3

1.1 Die epistemologische Fragestellung als zentrales Thema der Arbeit . . . . . 4

1.2 Die epistemologische Haltung im Forschungsprozess . . . . . 7

2 Die zentrale Leitfrage im organisationalen Lernen . . . . . 9

3 Forschungsstand zur epistemologischen Betrachtung organisationalen Lernens . . . . . 13

3.1 Der Stand epistemologischer Forschung hinsichtlich der Gestaltung einer Theorie organisationalen Lernens . . . . . 13

3.1.1 Konstruktivistische Grundlagen selbstgesteuerten Lernens . . . . . 14

3.1.1.1 Die Überwindung der realistischen (traditionellen) Erkenntnistheorie . . . . . 15

3.1.1.2 Die Überwindung des metaphysischen Glaubens an „richtig“ oder „falsch“ . . . . . 16

3.1.1.3 Die Überwindung des ontologischen Realitätsbegriffes . . . . . 24

3.1.2 Die Theorie der Autopoiesis . . . . . 29

3.1.3 Die allgemeine Theorie der Kybernetik . . . . . 32

3.1.3.1 Grundprinzipien der Kybernetik . . . . . 33

3.1.3.2 Prämissen kybernetischer Modelle . . . . . 35

3.1.3.3 Die Kybernetik 1. Ordnung . . . . . 37

3.1.3.4 Die Kybernetik 2. Ordnung im Lichte selbstgesteuerten Lernens . . . . . 39

3.2 Forschungsstand der radikal konstruktivistischen, autopoietischen und systemtheoretischen Lerntheorien . . . . . 44

3.2.1 Radikal konstruktivistische Aspekte der Lerntheorie . . . . . 46

3.2.1.1 Die Theorie der Kognition und die instrumentelle Lerntheorie nach Piaget . . . . . 46

3.2.1.2 Die Viabilitätstheorie Ernst von Glasersfelds als Grundlage individuellen und organisationalen Lernens . . . . . 52

3.2.2 Autopoietische Aspekte der Lerntheorie . . . . . 56

3.2.2.1 Grundannahmen des Lernens in der Theorie der Autopoiesis . . . . . 57

3.2.2.2	Die Wechselwirkung zwischen innerer und äußerer Dynamik als Voraussetzung des Lernens . . . . .	59
3.2.3	Aspekte einer systemischen Lerntheorie in der Kybernetik zweiter Ordnung . . . . .	60
4	Lücke in der bisherigen Forschung und Zielsetzung der Arbeit . . . . .	64
4.1	Problemfelder bzw. Lücken in der bisherigen Forschung . . . .	64
4.2	Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit . . . . .	67
5	Das Projekt: Form und Aufbau der Arbeit . . . . .	68

## **Teil 2: Entwurf eines Relationalen Theoriemodells zum maßgeschneiderten Erzielen organisationalen Lernens**

1	Entwurf eines Relationalen Modells des Unternehmens (Relationsmodell) . . . . .	73
1.1	Die zentralen Gedanken des Relationsmodells . . . . .	76
1.1.1	Der Rahmen – „Organisation“ des Systems . . . . .	77
1.1.1.1	Der äußere Rahmen . . . . .	79
1.1.1.2	Der innere Rahmen . . . . .	80
1.1.2	Elemente der Struktur auf Rahmen-, Einheits- und persönlicher Ebene . . . . .	80
1.1.3	Der Aufbau des Modells mit den konzentrischen Kreisen . . . .	85
1.1.4	Zusammenhänge zwischen diesen Elementen . . . . .	86
2	Definition organisationalen Lernens und der Lernenden Organisation am Relationsmodell . . . . .	88
2.1	Definition des Lernens im Relationsmodell . . . . .	88
2.2	Definition der lernenden Organisation am Relationsmodell . .	92
2.3	Warum sollten Organisationen lernen? . . . . .	94
3	Ansatzpunkte für organisationales Lernen im Relationsmodell . . . . .	97
3.1	Rahmen („Organisation“) des Unternehmens als Ansatzpunkt organisationalen Lernens . . . . .	97
3.1.1	Ansatzpunkt Inhalt des Rahmens . . . . .	97
3.1.2	Ansatzpunkt Modus der Gestaltung des Rahmens . . . . .	99
3.2	Die Struktur des Unternehmens als Ansatzpunkt organisationalen Lernens . . . . .	100
3.3	Mittel zum Zweck für organisationales Lernen im Relationsmodell: Die Systemmitglieder . . . . .	102

### **Teil 3: Ableitung zweier Relationaler Ablaufmodelle zur Schaffung und umsetzenden Ausgestaltung organisationalen Lernens aus dem Relationsmodell**

1	Das Relationale Ablaufmodell zur Schaffung der lernenden Organisation . . . . .	109
1.1	In das Modell einzubeziehende Faktoren . . . . .	109
1.2	Das Modell und seine Faktoren . . . . .	110
1.3	Die Umsetzung des Modells . . . . .	113
1.3.1	Gestaltung des Rahmens . . . . .	113
1.3.1.1	Anforderungen an die Rahmengestaltung in der lernenden Organisation . . . . .	113
1.3.1.2	Instrumente zur Gestaltung des Rahmens . . . . .	115
1.3.2	Vermittlung/Verdeutlichung/aktives Einhalten des Rahmens . . . . .	116
1.3.3	Gemeinsame Erarbeitung und Verabschiedung der Struktur . . . . .	118
1.3.3.1	Anforderungen an die gemeinsame Erarbeitung der Struktur in der lernenden Organisation . . . . .	118
1.3.3.2	Der Relationale Veränderungsprozess als Instrument zur gemeinsamen Erarbeitung der Struktur der lernenden Organisation . . . . .	121
1.3.4	Selbstverantwortliche Umsetzung . . . . .	125
1.3.4.1	Anforderungen an die selbstverantwortliche Umsetzung in der lernenden Organisation . . . . .	125
1.3.4.2	Instrumente zur selbstverantwortlichen Umsetzung . . . . .	128
1.3.5	Laufende Prüfung, ob das Tun der Struktur folgt . . . . .	129
1.3.5.1	Anforderungen an die laufende Prüfung des „Walk the talk“ in der lernenden Organisation . . . . .	129
1.3.5.2	Die Assessment-Checkliste als Instrument der laufenden Prüfung . . . . .	129
2	Das Relationale Ablaufmodell zur umsetzenden Ausgestaltung der lernenden Organisation abgeleitet vom Relationsmodell . . . . .	131
2.1	Die Darstellung des Modells und der Zusammenhänge . . . . .	131
2.2	Die Überwindung der Theorie von Argyris und Schön mit Hilfe des neuen Modells . . . . .	134
2.3	Zentrale Fragestellungen in der Umsetzung . . . . .	137
2.4	Instrumente zum Leben des Modells in die Praxis . . . . .	139
2.4.1	Förderung des Lernens auf individueller Ebene . . . . .	139
2.4.1.1	Gezielte Förderung von Selbstreflexion . . . . .	141
2.4.1.2	Einführung von Wertschätzung und grundsätzlich positiver Zukunftsorientierung des Unternehmens . . . . .	144
2.4.1.3	Der Aufbau von Spirit . . . . .	145
2.4.1.4	Der Aufbau einer positiven Fehlerkultur im Unternehmen . . . . .	148

2.4.2	Entwicklung der jeweiligen neuen Struktur aus dem Rahmen . . . . .	149
2.4.2.1	Das Gedankenexperiment . . . . .	149
2.4.2.2	Die Team-Wissenslandkarte . . . . .	150
2.4.3	Relationale Instrumente für das Explizieren von Erfahrungen . . . . .	153
2.4.4	Relationale Instrumente für die Standardisierung von Erfahrungen (Organisationales Lernen 0) . . . . .	163
2.5	Ein Beispiel aus der Praxis: Aufbau einer lernenden Organisation in einem Handelsunternehmen . . . . .	166
2.5.1	Auftrag und Geschichte . . . . .	166
2.5.2	Der Beratungsprozess . . . . .	167
2.5.2.1	Rahmengestaltung . . . . .	168
2.5.2.2	Strukturarbeit . . . . .	168
2.5.2.3	Erarbeitung eines jeweils bereichsspezifischen Relationalen Prozesses organisationalen Lernens . . . . .	170
2.5.2.4	Installation eines laufenden Relationalen Follow-Up Prozesses und von Lernen II . . . . .	171
2.5.2.5	Metaperspektiven – Übergang in einen laufenden, selbst gesteuerten Prozess . . . . .	171
2.5.3	Ein halbes Jahr später . . . . .	172

#### **Teil 4: Entwurf des Relationalen Modells der lernenden Organisation auf Grundlage des Relationsmodells – Folgen der Anwendung – Kritische Betrachtungen zum Schluss**

1	Das Relationale Modell der lernenden Organisation . . . . .	175
2	Die Folgen für die Aufbau- und Ablauforganisation: Die Einheit von Leisten und Verantworten . . . . .	177
3	Kritische Auseinandersetzung mit dem Ergebnis aus der Vogelperspektive . . . . .	179
3.1	Welche Auswirkungen wurden nicht erwähnt? . . . . .	179
3.2	Wenn es so einfach ist, warum tun die Unternehmen es dann nicht „einfach“? . . . . .	180
3.3	Ist das Relationale Modell der lernenden Organisation einfach implementierbar? . . . . .	181
	<b>Schlussworte</b> . . . . .	182
	<b>Anhang A: Assessment-Checkliste</b> . . . . .	183
	<b>Danksagung</b> . . . . .	184
	<b>Literatur</b> . . . . .	185
	<b>Die Autorin – Kurze Darstellung des wissenschaftlichen Werdegangs</b> . . . . .	196

**Teil 1:**  
**Zur Entstehung**  
**des Forschungsprojekts**

# 1 Vorbemerkungen

*„Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden“*

(von Foerster, 2000).

Immer noch stellt die praktische Verwertbarkeit das wichtigste Erfolgskriterium betriebswirtschaftlicher Forschungsarbeiten dar (Dievernich, 2007) – während der Entstehungszusammenhang von Theorien weitgehend auf Desinteresse stößt (Kappler, 1994; Backhausen und Thommen, 2007: 7). Eine Literaturrecherche bei den deutsch- und englischsprachigen Zeitschriften ergibt, dass diese unverhohlen auf Methodiken, Instrumente und Praxisanwendungsbereiche fokussieren und in den meisten Fällen aus der multiplen Beobachtung in der Praxis Theorien generieren und sich meist auf eben diese betriebswirtschaftliche Praxis, methodologische Fragen und – in den seltensten Fällen – die Untersuchung von Wissenschaftsprogrammen beschränken. Das diesbezügliche philosophische Fundament wird nicht in Frage gestellt, sondern durchwegs als Datum behandelt (Bennis, 2004; Kets de Vries, 2004; Rust, 2004).

Es scheint so, als wären metatheoretische Erörterungen schlichtweg aus der Mode gekommen (Backhausen und Thommen, 2007). Mitunter ist dies so sehr der Fall, dass es zu genügen scheint, die als „Emanzipation“ der Betriebswirtschaftslehre kaschierte Abneigung gegenüber der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie kurzerhand über das berühmt-berüchtigte „anything goes“ von Feyerabend zu exkulpierten:

*„Die Belästigung und Bedrängung der Wissenschaften durch Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie ist von Paul Feyerabend deutlich aufgezeigt worden.*

*Nachdem er den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen unterschiedliche Formen der Geisteskrankheit zugeordnet hatte, sind Bevormundungsversuche gegenüber den Wissenschaften von der Wissenschaftstheorie her kommend gänzlich aus der Mode gekommen“* (Linke/Kurthen, 1995: 284).

Jene Publikationen, die sich bewusst mit philosophischen Grundlagen auseinandersetzen und gewissermaßen die Grundhaltung und das metatheoretische Fundament in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, setzen – bis auf einige Ausnahmen (u. a. Winter, 1999; Rusch, 2003; Umpleby, 2003; Backhausen und Thommen, 2007; Dievernich, 2007 und 2007a;) nicht den Fokus auf den Bereich der Wirtschaftswissenschaften im allgemeinen bzw. des Managements und der Unternehmensführung im besonderen, oder sie streifen diesen nur (von Foerster, 1998).



## 1.1 Die epistemologische Fragestellung als zentrales Thema der Arbeit

Die vorliegende Arbeit widersetzt sich bewusst dem Trend, metatheoretische Fragestellungen aus der Diskussion auszuklammern und will zunächst einen Beitrag auf dieser Ebene vermitteln; dessen Auswirkungen auf die daraus resultierenden methodologischen Fragen und substanzwissenschaftlichen Fragen sollen erst zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen dieser Arbeit diskutiert werden. Damit besteht die zentrale Leistung dieser Arbeit in der Einnahme einer veränderten Perspektive auf eine Situation und der Beobachtung all jener Auswirkungen, die durch den epistemologisch neuen Blick entstehen. Bisher Gesagtes erscheint dann im Rahmen neuer Verknüpfungen und durch die Auswahl der betrachteten Theoriemomente in einem neuen Licht.

Diese Entscheidung wurde nicht ohne Grund getroffen:

Schließlich wirkt die Metatheorie stets ähnlich einer Brille, durch die ein Problem betrachtet wird, und wirkt so bestimmend dafür, was wie und wann in welcher Form gesehen bzw. nicht gesehen wird. Es wird davon ausgegangen:

1. Die Brille richtet den Aufmerksamkeitsfokus auf ein ganz bestimmtes Feld der Betrachtung, während es andere Felder ausschließt
2. Die Problemstellung erscheint aufgrund der gewählten Brille in einem ganz spezifischen Licht, sodass sich die wahrgenommene Problemstellung an sich mit der jeweils verwendeten Brille kohärent verändert.
3. Die Brille bestimmt darüber hinaus mit, welche Schlüsse aus dem gezogen werden (können), was betrachtet wird. Sie ermöglicht bestimmte Schlüsse und verhindert andere Schlüsse und erzeugt damit jeweils einen fundamentalen Paradigmenwechsel im Denken.
4. Die aufgrund der verwendeten Brille jeweils gezogenen Schlüsse haben ihrerseits wiederum unmittelbaren Einfluss auf die daraufhin erarbeiteten Instrumente und Handlungen: Je nach Brille werden bestimmte Schlüsse aus einer Beobachtung gezogen, die dazu führen, dass einige Instrumente und Handlungen nicht mehr im Fokus stehen oder zumindest nicht mehr als sinnvoll erscheinen.
5. Schließlich hat die verwendete Brille auch Auswirkungen auf die Art, wie das Problem betrachtet wird: Sie bestimmt weitgehend die Inhalte wissenschaftlicher Erarbeitung, aber auch die Gestaltung des Ablaufs wissenschaftlicher Arbeit – die Wahl der Meilensteine, die in einer wissenschaftlichen Arbeit passiert werden sollten.
6. Allein jedoch die Annahme, dass es möglich ist, verschiedene Brillen anzuwenden und durch sie hindurch auf ein Problem zu sehen, zeugt schon davon, dass in der vorliegenden Arbeit eine bestimmte Form der Brille gewählt wurde: Nämlich die epistemologische Grundhaltung, dass verschiedene Brillen unter unterschiedlichen Auswirkungen gleichberechtigt nebeneinander

zur Anwendung kommen können, m. a. W., dass es nicht die eine wahre Sicht der Dinge gibt. Damit tritt der Beobachter auf den Plan, von dem angenommen wird, dass er die Brille auswählen kann und dadurch weitgehend Einfluss darauf nimmt, was er sehen will und kann. Allein diese Erkenntnis – es gibt keine Beobachtung ohne einen Beobachter – schafft bereits eine theoretische Grundlage, die sich ganz wesentlich vom bislang in der Betriebswirtschaft großteils angewendeten, voll akzeptierten ontologischen Fundament unterscheidet.

Interessant im Zusammenhang mit dieser Metapher ist darüber hinaus auch, dass das längere Tragen einer Brille bewirkt, die auf neue Art wahrgenommene Situation plötzlich als „wirklich“ erscheinen zu lassen: Hat sich das menschliche Auge erst einmal an eine bislang fremde Betrachtung gewohnt, so nimmt es diese meist als einzig mögliche Betrachtungsweise dieser Situation wahr. Damit soll hier ausgedrückt werden, dass die dargestellte Sichtweise (nur) eine von vielen ist, die eben in der beschriebenen Situation zu einem Ergebnis führt, das durch einen anderen Betrachter und zu einem anderen Zeitpunkt nicht mehr wiederhergestellt werden kann: You can't step into the same river twice, oder noch radikaler: You can't even step into the same pond twice (McKergow, 2002: 33): Denn auch wenn wir annehmen, dass sich eine unserer spezifischen Umwelten innerhalb eines bestimmten Zeitraums nicht für uns wahrnehmbar verändert, so haben doch wir uns und unsere Sichtweisen verändert.

So gesehen besteht die Anforderung an diese Arbeit auch darin, die bisherige Betrachtungsweise der Überlegung, wie Organisationen das Lernen lernen, mit Hilfe systemischer Sichtweisen in Frage zu stellen, also selbst eine neue Brille zu kreieren, die schließlich zu neuen Ergebnissen führen kann. Letztendlich geht es also darum, einen Reflexions- und Lernprozess in die Wege zu leiten, der es vermag, die eigenen bisherigen Strukturen und Erfahrungen in Frage zu stellen und zu transformieren. Eine Auseinandersetzung auf der metatheoretischen Ebene setzt daher speziell in der Betriebswirtschaftslehre einen Unterschied, der einen Unterschied macht (Bateson, 1970), weil sie ein verändertes Handeln von uns erfordert (s. a. Hamel, 2008).

**Die vorliegende Arbeit will auf jeder der angesprochenen vier Ebenen einen Beitrag leisten** (siehe auch Abbildung 1):

1. auf der Ebene der Wurzeln versucht sie, bewusst die im Rahmen der BWL bislang selten angewandte metatheoretische Brille der Epistemologie aufzusetzen, um eine veränderte Sichtweise auf die betrachtete Problematik zu erreichen. Sie wählt daher bewusst bestimmte Eckpfeiler aus dem metatheoretischen Fundament aus, die in einem Zusammenhang zum betrachteten Problem zu stehen scheinen, und verwendet diese, um die Situation in veränderter Form wahrzunehmen und daraus neue, wichtige Schlüsse zu ziehen, die fundamentalen Einfluss auf die daraus resultierenden Wissenschaftsprogramme, substanzwissenschaftlichen Fragen und die betriebswirtschaftliche Praxis haben.

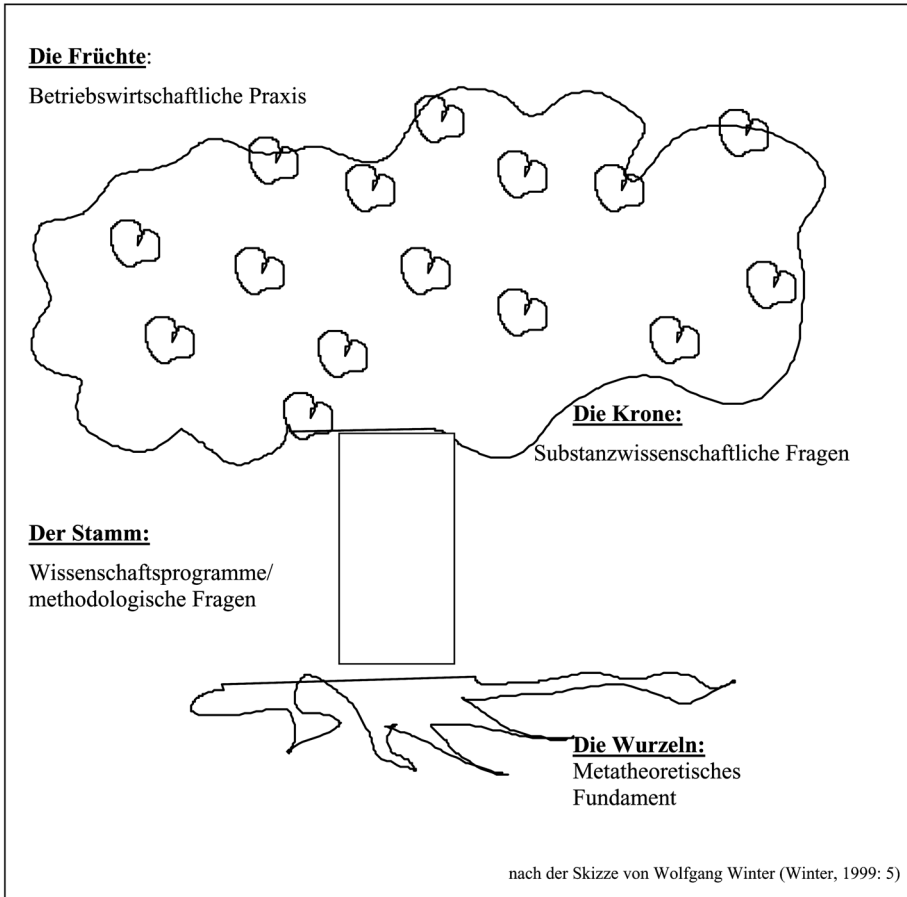


Abb. 1 Der Baum betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns

2. Auf der Ebene des Stammes will sie bisherige Wissenschaftsprogramme in Frage stellen und die Schaffung neuer Wissenschaftsprogramme ermöglichen.
3. Auf der Ebene der Baumkrone wirft sie – ausgehend von der Überwindung der ontologischen Grundhaltung – neue substanzwissenschaftliche Fragen aus epistemologischer Sicht auf.
4. Schließlich sollen auch neue Instrumente und Methodiken entwickelt bzw. bestehende so verändert werden, dass die gewonnenen Theoriemodelle in der betriebswirtschaftlichen Praxis angewendet werden – also Früchte tragen – können.

## 1.2 Die epistemologische Haltung im Forschungsprozess

Zwischen der ontologischen und der epistemologischen Forschung können nicht nur wesentliche Unterschiede in der inhaltlichen Betrachtung und Bearbeitung von Forschungsfragen beschrieben werden, sondern auch in der Haltung im und Gestaltung des Forschungsprozesses selbst. Während die epistemologische Forschung insgesamt vier Elemente wissenschaftlicher Arbeit unterscheidet (Kuhn, 1970: 182–197), verändert die ontologische Forschung Inhalt und Form dieser Elemente selbst und fügt dieser noch zwei weitere Elemente hinzu (Umpleby, 2003):

*„‘Leitfragen’ belegen die grundsätzlichen Überlegungen, die zur Entwicklung einer Theorie führen. Beispielsweise stellte Warren McCulloch zu Beginn seiner Karriere die Frage, „Was ist eine Zahl, sodass der Mensch sie kennt, und wie kommt es dazu, dass der Mensch eine Zahl kennt? ‘Techniken’ sind Methoden, die vom Autor dazu verwendet werden, um den Leser von seinen Ansichten zu überzeugen. Techniken können verbal oder mathematisch dargestellt werden. Beispiele dafür finden wir in mathematischen Beweisen, in der Regressionsanalyse, in Computersimulationen, Laborexperimenten mit Tieren, in der Markt- und Sozialforschung, in Gedankenexperimenten und geschichtlichen Beispielen. Die größten Veränderungen in der Wissenschaft dürften jedoch durch die Formulierung neuer „Leitfragen“ entstehen“ (Umpleby, 2003: 29).*

Genau darum geht es auch in dieser Arbeit: Es sollen neue Musterbeispiele entwickelt werden, die einen Paradigmenwechsel im grundlegenden Denken über Lernen und im weiteren Verlauf im „Managen“ einleiten. Dabei sind die erarbeiteten Ergebnisse keine „Wahrheiten“ im Sinne des ontologischen Wahrheitsbegriffes, sondern sie sollen den Leser einladen, sich von ihnen überzeugen zu lassen, damit zu experimentieren bzw. die Ideen wiederum in Frage zu stellen.

Wenn der Beobachter in den Mittelpunkt der Beobachtung gestellt wird, dann ermöglichen einerseits die Forschungsergebnisse sehr viele Rückschlüsse auf den Beobachter (von Foerster, 2002), es wird aber auch das Beobachten selbst zum zentralen Teil der Forschungsarbeit:

Die Auswahl bestimmter Perspektiven auf Basis einer oder mehrerer Leitfragen (die selbst wiederum aus einer Relationalen Betrachtung resultieren), die Konzentration auf bestimmte Thematiken und die Vorgangsweise in der Generierung von neuen Erkenntnissen, die immer ein Ergebnis subjektiver Reflexion im Sinne der Verknüpfung von Wahrgenommenem mit eigenen Erfahrungen und Strukturen darstellen, rücken in den Vordergrund – und sie ersetzen das ontologische Bilden und (objektive) Überprüfen von Hypothesen sowie die Idee der Annahme bzw. Ablehnung dieser Hypothesen im Sinne der Verifizierung bzw. Falsifizierung Karl Poppers (von Glasersfeld, 1996).

In der vorliegenden Arbeit soll auch diesem Gedanken Rechnung getragen werden: Es soll eine Forschungsarbeit entstehen, die in einem epistemologischen

Prozess an die Erforschung eines aus betriebswirtschaftlicher Sicht interessanten Phänomens herangeht. Damit entsteht eine Kohärenz zwischen dem Inhalt der Arbeit und der Art und Weise, wie an das Thema herangegangen wird.

Aber es gibt noch einen weiteren Aspekt der vorliegenden Arbeit, der an dieser Stelle hervorgehoben werden soll: Der Aufbau der Arbeit spiegelt auch den laufenden Forschungsprozess beim Schreiben selbst wider; die Reflexion und Infragestellung, beginnend beim Allgemeinen und immer mehr ins Spezielle, in die Tiefe der Theorie eintauchend, dann aber wieder aus der Theorie entstehend und in die Details der Umsetzung in die Praxis eintauchend. So kann insbesondere am Ablauf der vorliegenden Arbeit der sich insgesamt spiralförmig sowie in einer Pendelbewegung (zwischen der Viabilität der Praxis und der Kreativität ihrer theoretischen Entschlüsselung) bewegende Forschungsprozess abgelesen werden.

## 2 Die zentrale Leitfrage im organisationalen Lernen

Die Betriebswirtschaftslehre analysiert als Institutionenlehre Aspekte des Wirtschaftens in einer Situation der Knappheit der zur Bedürfnisbefriedigung zur Verfügung stehenden Mittel (Schanz, 1988: 729). Zentrales Anliegen ist dabei letzten Endes immer das (erfolgreiche) (Über-)leben der betrachteten Unternehmen.

Die Lebensfähigkeit des Unternehmens ist relativ einfach festzustellen – während die Kriterien für erfolgreiches (Über-)leben von jedem Beobachter anders definiert werden. Daher soll im Folgenden immer von der Lebensfähigkeit des Unternehmens in Zeiten unablässigen Wandels die Rede sein, und die Definition der dieser zugrundeliegenden Erfolgskriterien bewusst jedem Unternehmen selbst überlassen werden.

Wie kann aber nun ein Unternehmen (über-)leben? Wie kann es dafür sorgen, dass es in einer komplexen, nicht steuerbaren Umwelt (Maturana, 2001d) kontinuierlich eine Passung erzeugt, die immer wieder einen erfolgreichen Umgang mit knappen Gütern ermöglicht?

Die wichtigste Voraussetzung für Passung und damit für das Überleben der Organisation ist das Lernen, m.a.W.: Lernen ist die Tätigkeit, die Passung zum Ergebnis hat.

**Die zentrale Leitfrage, die in dieser Arbeit entsteht, lautet: Wann können wir von organisationalem Lernen sprechen?**

Dabei werden an dieser Stelle vier grundsätzliche Problematiken geortet:

**1. Organisationales Lernen wird praktisch gleichgesetzt mit dem Lernen der Individuen in der Organisation;** oder noch deutlicher formuliert: Organisationales Lernen IST in der herrschenden Lehre individuelles Lernen bzw. baut substantiell darauf auf. Dabei wird es beschrieben als Weitergabe von Wissen (Erfahrung) von einem Menschen an andere Menschen (Nonaka, 1991; Meisen, 2003; Vahs, 2005; Gronan, 2007; Wiesnet, 2007; Finth, 2008; Wühle, 2008; ) oder als Verarbeitung „neuen Wissens von außen“ durch das Individuum, die schließlich zu steigendem Erfolg der Organisation führt:

*„Organizational learning can usually be traced through three overlapping stages. The first step is cognitive. Members of the organization are exposed to new ideas, expand their knowledge, and begin to think differently. The second step is behavioral. Employees begin to internalize new insights and alter their behavior.*

*And the third step is performance improvement, with changes in behavior leading to measurable improvements in results: superior quality, better delivery, increased market share, or other tangible gains“ (Garvin 1993, S. 16).*

Ähnlich argumentieren 5 Jahre später immer noch Probst/Raub/Romhardt, die nach wie vor im deutschsprachigen Raum laufend zitiert werden, wenn es um „organisationales Lernen“ (im traditionell-bekanntem Verständnis) geht:

*„Die Fähigkeit, Daten in Wissen zu transformieren, macht das Individuum zum zentralen Träger der organisationalen Wissensbasis... das spezifische Wissen eines Unternehmens ist zu einem bedeutenden Anteil in den Köpfen seiner Mitarbeiter gespeichert“* (Probst, Raub und Romhardt, 1998: 37 f.).

In eine ähnliche Richtung gehen auch die Definitionen „organisationalen Lernens“ von Willke (Willke, 1998, 64). Willke stellt den Begriff der lernenden Organisation jedoch zumindest in der Lehre gleich mit dem Wissensmanagement, das sich bei ihm jedoch ausschließlich in den Beziehungen nach außen in Produkt- bzw. Leistungsform manifestiert (Willke, 1998, 65) und nicht (auch und vor allem) in den Interaktionen innerhalb der Organisation.

Andere Definitionen geben Organisationen vergleichbare Attribute wie Menschen und tun so, als ob Organisationen tatsächlich von sich aus wie Menschen lernen könnten, was in der Praxis allerdings noch selten beobachtet werden konnte (Radatz, 2002b), sieht man einmal von der Beschreibung aus dem Umfeld des MIT in Boston ab, in der erste zarte Versuche einer eigenständigen Beschreibung organisationalen Lernens, unabhängig von den Systemmitgliedern, gemacht werden (Scharmer, 2009).

In all diesen Beschreibungen wird deutlich, dass sich organisationales Lernen immer auf das Lernen des Individuums bezieht; so unverhohlen deutlich, dass sich die Frage aufdrängt, welcher Unterschied hier überhaupt zwischen organisationalem und individuellem Lernen gemacht wird; bzw. wofür der Begriff organisationalen Lernens dort eingeführt wird, wenn doch nichts Neues beschrieben wird.

Nun könnte argumentiert werden, dass 1993 die Forschung zum organisationalem Lernen noch in den Kinderschuhen steckte; aber auch in den jüngsten Beiträgen, 15 Jahre später ist noch kein bedeutender Fortschritt in der Forschung erkennbar:

*„Individuelles und organisationales Lernen sind aufeinander bezogen. Jedoch ist in der Wissenschaft umstritten auf welcher Ebene zwischen Individuum und Organisation tatsächlich organisationales Lernen stattfindet bzw. verortet werden kann. Auf welchen Aggregationsebenen – der individuellen, interpersonellen, der Ebene von Gruppen, zwischen Gruppen oder der ganzen Organisationen – ist es sinnvoll, von produktivem organisationalem Lernen zu sprechen?“* (Sezer 2008, S. 8).

Sogar aktuell wird der Stand der Forschung nicht wesentlich anders gesehen als vor mittlerweile 15 oder 20 Jahren, wie bei Teia 2009 nachzulesen ist:

*„Die Kernfrage des Konzeptes der Lernenden Organisation besteht darin, wie die Früchte aller individuellen Lernerfahrungen oder Lernzuwächse von Teams in die Unternehmung eingebracht werden und somit zur Steigerung der Problemlösungsfähigkeit beitragen können“* (Teia 2009, S. 20).

**2. Sehr unterschiedlich wird auch die Definition von „Lernen“ selbst in der Literatur verwendet;** auf die Frage, „An welchen Kriterien erkennen wir, dass gelernt wird?“ gibt es grundverschiedene Antworten. Garvin definiert etwa das Lernen der Organisation lediglich als Verhaltensänderung:

*„Eine lernende Organisation ist erfahren darin, Wissen zu schöpfen, zu erwerben und weiter zu geben, sowie ihr Verhalten im Lichte neuer Kenntnisse und Einsichten teilweise zu revidieren“* (Garvin, 1994: 76).

Wieder andere Autoren betrachten Lernen als passives, vergangenheitsorientiertes Handeln, in dem Fehler entdeckt und korrigiert werden (Argyris, 1977) bzw. in dem es um den optimalen Umgang zwischen Mensch und Maschinen geht (Seely Brown, 1991).

In wieder anderen Fällen wird der Definition organisationalen Lernens behavioristisches Denken zugrunde gelegt, ohne dieses Konzept näher zu beleuchten (Leonard und Strauss, 1997) sodass die lernende Organisation über ein Beeinflussungsmodell (Drath, 2001) zustande kommt.

**3. Lernen wird abstrakt betrachtet,** als „Lernen an sich“, im Sinne eines: „Hauptsache, wir lernen. Was, ist nebensächlich“. Ein potenzieller Fokus des Lernens wird durchgängig ausgeblendet (Nonaka, 1991; Meinsen, 2003; Vahs, 2005) bzw. es wird dadurch implizit ein ganz bestimmter Lernfokus vorgegeben, der als erstrebenswert betrachtet wird (Garvin, 1993; Argyris und Schön, 1993 und 1996).

**4. Organisationales Lernen lässt sich mit Hilfe der bestehenden Modelle nicht umsetzen,** und darin besteht wahrscheinlich das größte Problem in der bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung bzw. in den bereits bestehenden Modellen.

So schreibt etwa Helmut Willke (und schließt damit gleichzeitig an den erstgenannten Punkt der Problematiken an):

*„Organisationales Lernen sollte eigentlich als kontinuierlicher Prozess der Organisation verankert sein; er wird nur deshalb als kontinuierlicher Prozess auf personaler Ebene gesehen, weil sich in der Praxis der Unternehmenstransformation aus den unterschiedlichsten Gründen eine Ausdehnung des Lernens auf das Lernen der Organisation nur in den seltensten Fällen hat durchsetzen lassen“* (Willke, 1998: 63 f.).

Auch Argyris und Schön bezeichnen ihr Modell selbst als idealisiertes Modell, das nie vollkommen erreicht werden kann und daher mehr ein Leitbild darstellt (Argyris und Schön, 1993).

Wird also an einer (Neu)definition des Begriffs der „lernenden“ Organisation aufgrund eines bestimmten erkenntnistheoretischen, hier des Relationalen Fundaments gearbeitet, so muss zunächst dieses Fundament im Lichte des betrachteten Gegenstandes substantiell genomen analysiert werden. Erst dann kann eine für die vorliegende Arbeit viable Definition aus diesem Fundament heraus gebildet (konstruiert) werden. Daher geht es im Rahmen der vorliegenden Arbeit



zunächst um die nähere Betrachtung der erkenntnistheoretischen Fundierung des „organisationalen“ Lernens und der epistemologischen Lerntheorien, die einen Beitrag zur Definition „organisationalen“ Lernens aus epistemologischer Sicht liefern können.

### **3 Forschungsstand zur epistemologischen Betrachtung organisationalen Lernens**

*„Wenn wir davon sprechen (...), dass die verschiedenen Sichtweisen gleichermaßen wahr und tauglich sind, dann verlieren Kampf und Konflikt an Bedeutung. Die Falsifikation erscheint nicht mehr als das zentrale Anliegen der wissenschaftlichen Arbeit.*

*Es entsteht ein Panorama der Koexistenz, ein dialogischer Raum in der Welt und in der Wissenschaft, dessen fundamentaler Wert gerade im Eröffnen von Möglichkeiten besteht; man kann mit Freude und Spaß die Fülle möglicher Existenzformen und die verschiedenen Auffassungen und Annahmen vergleichen, Ideen entwickeln, sich austauschen, debattieren, kontrollieren ...“ (Varela, 2001:123).*

Wenn wir Themenstellungen aus epistemologischer Sicht betrachten, dann rückt das Beobachten, die Tätigkeit des Beobachters, in den Mittelpunkt der Forschungsfrage und der Forschung selbst. Es wird dann nicht mehr wie zuvor ontologisch gefragt, wie Lernen „vor sich“ geht, sondern eher, welches Lernen die einzelne, spezifische Organisation braucht; welche Prozesse jede Organisation spezifisch anwenden kann, um für sich selbst einen optimalen Lernprozess zu definieren (wie sie also das Lernen lernen kann).

Diese bewusste Miteinbeziehung des Beobachters schafft neue Erkenntnisse; sie betrachtet das im Rahmen dieser Arbeit in den Mittelpunkt gestellte Lernen von Individuen in Organisationen und dem Lernen von Organisationen in einem neuen Licht.

In der folgenden Darstellung des State of the Arts der epistemologischen Forschung als Grundlage des Lernens sowie der epistemologischen Lerntheorien selbst soll diesem Gedanken in zweierlei Hinsicht Rechnung getragen werden:

- Einerseits werden ausschließlich Theoriegrundlagen besprochen, die den Beobachter in die Theoriebildung miteinbeziehen.
- Andererseits folgt auch die Auswahl der Theoriegrundlagen der Entscheidung des „Beobachters“.

#### **3.1 Der Stand epistemologischer Forschung hinsichtlich der Gestaltung einer Theorie organisationalen Lernens**

Der Konstruktivismus und die Systemtheorie haben nicht die gleichen Wurzeln; während der Konstruktivismus als eine Philosophie, eine Strömung angesehen wird, welche bestimmt, unter welchen Rahmenbedingungen (Schranken) ein Forschungsgegenstand betrachtet wird und hierbei alle bisherigen Leitdifferenzen sowohl der traditionellen Erkenntnistheorie (Subjekt/Objekt), der Logik (wahr/falsch) und der Ontologie (Sein/Nichtsein) überwindet, entstand die

Systemtheorie ursprünglich als Lehre vom Regelkreis und diente u. a. bereits Heron von Alexandria (um 100 n. Chr.) der Beschreibung seiner Maschinen und technischen Geräte. Erst viel später wurden die dort konstruierte Gesetzmäßigkeiten auch auf soziale Systeme übertragen.

Die Systemtheorie fokussiert grundsätzlich auf die Betrachtung von Kausalitäten in trivialen und komplexen Systemen und untersuchte im Rahmen der Kybernetik 1. Ordnung noch deren Gesetzmäßigkeiten, um im Falle einer Soll-Ist-Abweichung gegensteuern zu können bzw. ein Konzept zur Selbststeuerung (zielgerichteten Stabilisierung) des zu steuernden Systems einzurichten (Wiener, 1948). Erst in der Überwindung der Kybernetik 1. Ordnung – dem Wiedereintritt des Beobachters (Winter, 1999; Pörksen, 2004) im Rahmen der Kybernetik 2. Ordnung – treffen Konstruktivismus und Systemtheorie aufeinander, um – ergänzt durch das Konzept der Autopoiesis – aus verschiedenen Blickwinkeln auf die Welt zu schauen, wenngleich immer durch das Auge eines Beobachters.

### **3.1.1 Konstruktivistische Grundlagen selbstgesteuerten Lernens**

Streng genommen ist der Konstruktivismus – der hier gemeinte „radikale Konstruktivismus“ (von Glasersfeld, 1997; 2008) im Gegensatz zu den vielen anderen „Konstruktivismen“, wie dem sozialen Konstruktivismus, dem Laborkonstruktivismus, dem Erlanger Konstruktivismus und dem sozialen Konstruktivismus – nur eine „Wiederentdeckung“ (Baecker, 1996: 19; 2008) des nahezu 3000 Jahre alten Problems der Erkenntnistheorie:

Bereits die Vorsokratiker, u. a. Demokrit, stellten fest, dass „wir nicht erkennen können, wie in Wirklichkeit ein jedes Ding beschaffen oder nicht beschaffen ist“ (Capelle, 1953: 437). 500 Jahre später machte Pyrrhons von Elis' Schule klar, dass „die Vernunft und nicht die Unzulänglichkeit zu der Überzeugung führt, dass der Erlebende niemals erkunden kann, inwieweit oder ob überhaupt das, was er erlebt, mit einer von ihm unabhängigen Welt übereinstimmt“ (von Glasersfeld, 1996: 59) – denn um das zu prüfen, müsste er ja das Erlebte mit der „Wirklichkeit“ vergleichen und dieser Vergleich ließe sich nur dann machen, wenn Erlebtes noch nicht Erlebtem gegenübergestellt werden könnte (von Glasersfeld, 2008; Winter, 1999, 35). Allerdings würde man für einen solchen Vergleich einen Schiedsrichter benötigen, der das Objekt beobachten könnte, ohne selbst als Subjekt beteiligt zu sein. Das jedoch können wir nicht, denn wir können nicht aus den spezifisch menschlichen Weisen unseres Wahrnehmens und Begreifens heraustreten (von Glasersfeld, 2007; 2008).

Zwei der wichtigsten Vertreter des dieser Arbeit zugrundeliegenden Begriffs des Konstruktivismus sind einerseits Ernst von Glasersfeld auf der philosophischen Seite, der auch das zugehörige Präfix „radikal“, schuf (von Foerster, 2002; von Glasersfeld, 2008) und ganz wesentlich zu dessen Verbreitung beitrug, und Paul Watzlawick auf der kommunikationstheoretischen Seite (Watzlawick, 1981; 2006).

In dreierlei Hinsicht leistet der Konstruktivismus als Theoriegrundlage einer Betrachtung selbstgesteuerten Lernens einen wesentlichen Beitrag:

- Einmal in der Überwindung der realistischen (traditionellen) Erkenntnistheorie, indem die Trennung zwischen Subjekt und Objekt aufgehoben und damit ein direkter Zusammenhang zwischen den Handlungen von Individuen (in einem sozialen System) und den Auswirkungen dieses Handelns geschaffen wird – und diesbezüglich Verantwortung für das subjektive Handeln erzeugt wird.
- Dann in der Überwindung des metaphysischen Glaubens an „richtig“ und „falsch“, die dazu führt, dass Lernen nicht als Streben nach einem „richtigen“, zuvor festgelegten Ziel aufgefasst wird, sondern der Gestaltung eines viablen Weges in bezug auf die erlebten Rahmenbedingungen dient, derer es unendlich viele gibt.
- Und schließlich in der Überwindung des ontologischen Realitätsbegriffes, welche die Wirklichkeit als subjektive Konstruktion definiert. Lernen wird auf diese Weise zur Konstruktion einer Wirklichkeit, die den Beteiligten als sinnvoll und gangbar (viabel) erscheint.

### **3.1.1.1 Die Überwindung der realistischen (traditionellen) Erkenntnistheorie**

Die realistische (traditionelle) Erkenntnistheorie geht vom Akt der Beobachtung als „Erkennen“ eines Objektes durch ein „erkennendes„ Subjekt und einer stetigen Suche nach einer Annäherung an die „Wahrheit“ aus (Winter, 1999): Sie zielt darauf ab, „die Welt zu enthüllen, so wie sie wirklich ist“ (von Glasersfeld, 2008). Dies würde bedeuten, dass wir etwas erkennen können, das unabhängig und außerhalb von uns – quasi unbeeinflusst von unserer Art der Wahrnehmung – stattfindet und das wir „entdecken“ können. Nun sammelten aber bereits die Skeptiker unzählige Beispiele dafür, dass die menschlichen Sinnesorgane unzuverlässig sind und zeigten, dass Wahrnehmungen und die darauf gründenden Urteile durch die Umstände und durch menschliche Einstellungen beeinflusst waren, sodass man nicht vertrauen konnte, dass sie ein wahres Bild der realen Welt liefern würden (Gadamer, 2007).

#### **Beispiele dazu:**

- Kommen wir aus der Kälte in einen moderat geheizten Raum, so erscheint uns dieser ungleich wärmer, als wenn wir einem heißen Bad entsteigen und denselben Raum betreten.
- Oder ein Beispiel aus dem Bereich des Lernens in Unternehmen: Wissen ist etwas, was nicht absolut definiert werden kann, sondern immer nur relativ – aus den Sichtweisen der Beteiligten im Unternehmen, die dafür sorgen müssen, dass genau ihr Unternehmen unter ganz spezifischen, einzigartigen Rahmenbedingungen überlebt. Immer hängt diesem Gedanken zufolge unsere

Wahrnehmung von unserem Erfahrungszusammenhang ab (von Glasersfeld, 2008).

Etwa 200 Jahre vor der Gründung der Schule der Skeptiker formulierte bereits Xenophane, dass das wahre Wissen der realen Welt nie erreicht werden kann:

*„Und das Genaue freilich erblickt kein Mensch, und es wird auch nie jemand sein, der es weiß (erblickt hat) in bezug auf die Götter und alle Dinge, die ich nur immer erwähne; denn selbst wenn es einem im höchsten Maße gelänge, ein Vollendetes anzusprechen, so hat er selbst kein Wissen davon: Schein (Meinen) haftet an allem“* (Xenophanes, Fragment 34 in Diels, 1957).

Wenn wir Regeln für unsere Handlungen erstellen und uns über diese Regeln einigen, dann schaffen wir die Sicherheit eines erfundenen und vereinbarten Regelsystems; dieses Regelsystem sagt jedoch noch nichts über eine Regelwelt aus, die angeblich unabhängig von den sich daran haltenden Menschen existieren soll. Solche Regeln kennen wir etwa aus den Kennzahlensystemen der Betriebswirtschaftslehre, die ähnlich wie die vom Menschen erfundenen Naturgesetze lediglich als Erklärungsprinzipien betrachtet werden können, die all das erklären, was wir wollen, dass sie erklären (Bateson, 1972; Lutterer, 2008; Lutterer, 2009). Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass jede Sicht der Welt notwendig die Sicht eines Menschen ist – dass also all das, was wir Wissen nennen (unsere Ideen oder Begriffe und die Beziehungen zwischen ihnen, unsere Bilder von uns selbst und der Welt) menschlich sind. Denn dieses Wissen wurde von uns auf unsere besondere Weise erzeugt und wir sind, ob uns das gefällt oder nicht, von unseren menschlichen Fähigkeiten her begrenzt (von Glasersfeld, 1996, 60).

### **3.1.1.2 Die Überwindung des metaphysischen Glaubens an „richtig“ oder „falsch“**

Die wissenschaftstheoretische Arbeit der letzten Jahrzehnte war sehr stark von der Anwendung des kritischen Rationalismus Karl Poppers (Popper, 1969) geprägt,

*„der sich die objektive, d. h. vom erkennenden Subjekt unabhängige Wahrheit der empirischen Wissenschaft als Ziel setzte und die Annäherung an die Wahrheit über die Methode von Versuch und Irrtum als regulative Idee unseres wissenschaftlichen Tuns verwendete (. . .). Diese auf dem Prinzip der kritischen Prüfung basierende Approximationstheorie der Wahrheit ist eine der grundlegenden Thesen des kritischen Rationalismus Poppers.“* (Fischer-Winkelmann, 1971: 65f.).

Popper bietet dabei eine ausgezeichnete Beschreibung der instrumentalischen Auffassung der Wissenschaft und versucht zu zeigen, dass sie logisch falsch ist. Wer seine Bücher jedoch aufmerksam liest, wird bemerken, dass Poppers Kritik unter Verwendung der Begriffe der Falsifizierbarkeit und von Entscheidungs-

tests auf nichts anderem beruht als auf seinem metaphysischen Glauben daran, dass wissenschaftliche Theorien einen Grad von Richtigkeit („Wahrheit“) erreichen können, der über die instrumentelle Viabilität in konkreten Situationen hinausgeht (von Glasersfeld, 1996: 54f.). Er besteht darauf, dass es unerlässlich sei, durch das „Ausprobieren“ falscher Theorien der Wahrheit immer näher zu kommen, ohne jedoch jemals den Anspruch auf Sicherheit oder auch nur Wahrscheinlichkeit erheben zu können. Er betonte zwar auch die Notwendigkeit der Kreativität beim Aufstellen einer Theorie; wichtig für den Fortschritt sei allerdings vor allem die kritische Überprüfung, die nur von den „wahrheitsnächsten“ Theorien bestanden wird (wikipedia, 2009).

Gerade die Auffassung von Regelmäßigkeiten in Kausalverbindungen und Korrelationen als „Wahrheit“, wie sie der kritische Rationalismus bietet, wird zwar von vielen Menschen gewünscht, um deren Stabilität aufrecht zu erhalten, muss aber aus radikal konstruktivistischer Sicht abgelehnt werden (von Glasersfeld, 2008). Der radikale Konstruktivismus überwindet die Leitdifferenz der klassischen zweiwertigen Logik (wahr/falsch) (von Foerster, 1997: 51f.) und ersetzt sie durch das Konzept der Viabilität (von Glasersfeld, 1996: 55ff.) und den Kalkül der Form (Spencer Brown, 1994), der mit „zweiwertigen Unterscheidungen“ (von Foerster, 2001: 34) operiert.

Wer also fragt, ob der radikale Konstruktivismus wahr oder falsch ist, hat die Pointe verpasst, denn dieser ist keine metaphysische Hypothese, sondern ein begriffliches Werkzeug, dessen Wert sich nur nach seinem Erfolg im Gebrauch misst: Unsere Methoden sind nie wahr oder falsch, sondern müssen nur für die Erreichung der Ziele, die wir uns setzen, taugen (von Glasersfeld, 2001: 57).

So gesehen erscheint aus radikal konstruktivistischer Sicht die in der Betriebswirtschaftslehre und hier vor allem in der Beratung sehr häufig gestellte Frage „Wie kann man sicherstellen, dass das System (das Unternehmen) die Realität „richtig“ erkennt (also z. B. die „richtigen“, Strategien trifft)?“, als widersprüchlich und metaphysisch. Widersprüchlich deshalb, weil ein richtiges Erkennen immer schon die Kenntnis dessen voraussetzt, was eben „richtig erkannt“, werden soll – man müsste also bereits wissen, was man im Erkenntnisprozess erst erfahren wollte. Metaphysisch ist die Frage deshalb, weil physio-chemische Systeme (etwa der Mensch) nur erkennen können, was ihnen aufgrund der eigenen wahrnehmungsbezogenen und kognitiven Erkenntnismöglichkeiten im Laufe ihres bisherigen Lebens zugänglich ist. „Die Realität“ jedoch ist ein philosophisches Konzept, das alle bekannten Erkenntnismöglichkeiten in jedem Fall überschreitet.

Im Folgenden werden deshalb das Konzept der Viabilität und der Kalkül der Form als wesentliche Grundlagen für eine epistemologische Theorie „organisationalen“ Lernens beschrieben.

### a) Das Konzept der Viabilität

Der Begriff der Viabilität wird im Rahmen des radikalen Konstruktivismus durch Ernst von Glasersfeld geprägt und versteht sich als „Ersatz für den Begriff der Wahrheit“ (von Glasersfeld, 2007; 2008) bzw. in einem ähnlichen Sinne als Ausdruck der selbständigen Überlebensfähigkeit (Beer, 2001):

*„Das Wort „viabel“ ist ein technischer Ausdruck, den ich aus der Embryologie entlehnt habe: Es bedeutet „selbständig überlebensfähig zu sein“, und wird von mir vornehmlich eingesetzt, um ein entsprechendes Verständnis für die Rolle der Autonomie von Systemen zu vermitteln“ (Beer, Vortrag 2001).*

Viabilität stellt bei Ernst von Glasersfeld ein mögliches Denkmodell für die einzige Welt dar, die wir „erkennen“ können, die Welt nämlich, die wir als lebende Individuen konstruieren. Damit ist der radikale Konstruktivismus unverhohlen instrumentalistisch (von Glasersfeld, 1996: 55). Etwas wird als viabel bezeichnet, solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät (von Glasersfeld, 1998: 19), oder, mit anderen, sehr pragmatischen Worten: „Wahr“ ist, was funktioniert; etwas ist nur dann „falsch“, wenn es uns umbringt“ (Varela, 2001: 122). Die Feststellung, ob nun eine Konstruktion viabel ist, hängt von den eigenen Werten ab: Sie enthält ein subjektives Moment und verlangt ein persönliches Urteil (von Glasersfeld, 2001; 2008). Ernst von Glasersfeld beschreibt dafür ein metaphorisches, sehr plastisches Beispiel:

*„Ein blinder Wanderer, der den Fluss jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal lief und alle die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern das eines Netzes von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden.*

*Aus der Perspektive des Wanderers betrachtet, dessen einzige Erfahrung im Gehen und zeitweiligen Anstoßen besteht, wäre dieses Netz nicht mehr und nicht weniger als eine Darstellung der bisher verwirklichten Möglichkeiten, an den Fluss zu kommen. Angenommen der Wald verändert sich nicht zu schnell, so zeigt das Netz dem Waldläufer, wo er laufen kann; doch von den Hindernissen, zwischen denen alle diese erfolgreichen Wege liegen, sagt es ihm nichts, als dass sie eben sein Laufen hier und dort behindert haben. In diesem Sinne „passt“, das Netz in den „wirklichen“, Wald, doch die Umwelt, die der blinde Wanderer erlebt, enthält weder Bäume noch Wald, wie ein sehender Beobachter sie sehen könnte.*

*Sie besteht lediglich aus Schritten, die der Wanderer erfolgreich gemacht hat, und Schritten, die von Hindernissen vereitelt wurden“ (von Glasersfeld, Vortrag 2007).*

Diese Metapher soll verdeutlichen, dass alles, was ein außen stehender Beobachter dem Wanderer als „Kenntnis des Waldes“ zuschreiben möchte, vom

Gesichtspunkt des Wanderers aus nur aus den erfahrenen Folgen seiner Laufhandlungen bestehen kann:

*„Sein Begriff des Waldes besteht ausschließlich aus Elementen, die in seinem Bezugsschema negativ sind (...) – er erlebt den Wald sozusagen als die Gesamtheit der Stellen eines Erlebensgebietes, die nicht begehbar sind“* (von Glasersfeld, Vortrag 2007).

Oder verallgemeinert: Unsere Sinnesorgane melden uns stets nur mehr oder weniger hartes Anstoßen an ein Hindernis, vermitteln uns aber niemals Merkmale oder Eigenschaften dessen, woran sie stoßen; m.a.W.: Unsere Sinnesorgane nehmen Unterschiede wahr, nicht aber „Dinge“, die sich als solche von anderen unterscheiden ließen. Dinglichkeit ist ja, wie bereits Kant klargemacht hat, von unserer räumlichen Anschauung abhängig und darum ein Produkt unserer ganz persönlichen Art und Weise, wahrzunehmen (Kant, 1787). Wir versuchen also in der Organisation unserer Erlebenswelt stets so vorzugehen, dass das, was wir aus Elementen der Sinneswahrnehmung und des Denkens zusammenstellen – letztlich unser Weltbild – so beschaffen ist, dass es im weiteren Fluss unserer Erlebnisse brauchbar zu bleiben verspricht. Brauchbar oder „viabel“ nennen wir in diesem Zusammenhang eine Handlungs- oder Denkweise, die an allen Hindernissen vorbei zum gewünschten Ziel führt. Die Widerstände, die unser Handeln behindern, sind keinesfalls „selbständige“ Gegenstände, sondern stets Phasen unseres eigenen Handelns; und die Begriffe, die wir zur Deutung oder Beschreibung verwenden, sind ausschließlich Begriffe, die wir im Laufe unseres Erlebens und Handelns aufgebaut haben. Die Welt der „objektiven Hindernisse“, der „ontischen Schranken“ zwischen denen wir handeln und leben (und manchmal auch unsere gesetzten Ziele erreichen), bleibt grundsätzlich unzugänglich und unbeschreibbar. Von Glasersfeld hat in einer früheren Publikation auch hier bereits eine sehr verständliche Metapher geliefert:

*„Wer meint, an den Grenzen seiner Bewegungsfreiheit die ontische Wirklichkeit zu erkennen, ist ebenso irreführt wie ein Autofahrer, der die Stelle, wo ihm das Benzin ausgeht, für das Ende der Straße hält“* (von Glasersfeld, 1998: 31).

Dabei ist das Konzept der Viabilität keinesfalls neu; denn es ist zumindest implizit bereits in Bellarminos Warnung an Gallilei sowie ganz offensichtlich in Darwins Evolutionstheorie enthalten. Darwins Theorie, die vielfach völlig missverstanden wurde, illustriert den Begriff der Viabilität mit Hilfe der drei Faktoren Variation, Selektion und Anpassung recht gut (vgl. von Glasersfeld, 2007). Alles, was dazu dient, das Überleben zu sichern, ist recht und billig zu nutzen, mit anderen Worten,

*„... bedingt der Begriff der Viabilität nie eine im Vorhinein bestimmte Art und Weise, wie der Organismus dieses Überleben erreichen soll“* (von Glasersfeld, 1998: 25).

Das Wort „Selektion“ täuscht vor, dass es so etwas wie eine Kraft oder eine unsichtbare Hand gibt, die diese Selektion vornimmt. Tatsächlich geht der Pro-



zess viel einfacher vor sich; er passiert einfach, und „Selektion“ ist eine Erklärung in der Form einer Geschichtsschreibung. Ein Prozess ist nicht etwas, das als Ergebnis entstehen soll, sondern etwas das jetzt passiert – und in lebenden Systemen passiert kontinuierlich die Erhaltung von Organisation und Anpassung (Maturana, in: Maturana und Pörksen, 2002). „Angepasst zu sein“ heißt nichts anderes, als dass sich das Lebewesen bisher als lebensfähig erwiesen hat, also viabel handelt. Mit anderen Worten gilt stets der Grundsatz „Ich lebe, also bin ich angepasst.“ Übertragen wir den evolutionären Begriff der genetischen Anpassung in den individuellen oder ontogenetischen Kontext, so passiert hier Anpassung vornehmlich dadurch, dass der einzelne Organismus oder eine Organisation im Laufe des Lebens bzw. Bestehens alles Mögliche lernen kann, um seine Lebensfähigkeit zu fördern. Der entscheidende Unterschied zwischen diesen beiden Konzepten besteht ausschließlich darin, dass im Bereich der Evolution jeder „Fehler“ zum Aussterben des Organismus oder zumindest zu einer Verminderung seiner Fortpflanzung führt, während im individuell-ontogenetischen Kontext Fehler gemacht werden können, die meist nicht tödlich sind, sondern aus denen angemessenere, auf mehr Erfolg ausgerichtete Handlungen abgeleitet werden können (vgl. von Glasersfeld, 2007).

Der sich auf Handlungen und Denkweisen beziehende Begriff der Viabilität verlangt Passung – eine Beziehung, die nicht auf gemeinsamen Berührungspunkten beruht – denn solche Berührungspunkte wären Reibungen oder Kollisionen: Viabilität entsteht immer dann, wenn dem Handeln des Organismus keine Hindernisse oder Beschränkungen zu den von ihm gewählten Zielen entgegenstehen. Lernen im Sinne von Anpassung bedeutet auf diese Weise nicht die Annäherung an eine „Außenwelt“ voller absolut existierender Dinge an sich, sondern vielmehr die Verbesserung des Gleichgewichts des Organismus, das heißt seine Passung mit Bezug auf die erfahrenen Beschränkungen. Aus dem Blickwinkel der Viabilität sollte das „Anything goes“ (Feyerabend, 1976: 23) daher nicht mit „alles schlechthin“, sondern mit „alles, was nützlich scheint“ übersetzt werden: *„Unser Verständnis des Universums ergibt sich nicht daraus, dass wir seine gegenwärtige Erscheinung entdecken, sondern daraus, dass wir uns vergegenwärtigen, was wir ursprünglich getan haben, um es zu erzeugen“* (Spencer Brown, 1969: 104).

Unsere Erfahrungswirklichkeit, die im Idealfall zu einer Verbesserung des Gleichgewichts des Organismus führt, bauen wir Schicht für Schicht in einer Reihe von Schritten auf. Wiederholung ist in diesem Zusammenhang unerlässlich, denn dadurch entsteht der Begriff permanenter Dinge und Handlungsmuster.

Dies bedeutet:

*„Ohne Wiederholung gäbe es keinen Grund für die Behauptung, dass ein bestimmtes Element über den gegenwärtigen Erfahrungszusammenhang hinaus irgendeine Art von Permanenz besitzt. Permanenz erhält eine Erfahrung erst*

*dann, wenn wir sie als das zweite Vorkommen eines Elements auffassen können, das wir schon früher einmal erfahren haben – und sie erzeugt darüber hinaus individuelle Identität“* (von Glasersfeld, 1996: 194).

### **Die Schlussfolgerung aus dem Konzept der Viabilität für die vorliegende Arbeit:**

Betrachten wir das Lernen von Organisationen aus einer epistemologischen Perspektive, so sind folgende Kriterien von zentraler Bedeutung für eine Sicherung der Passung einer Organisation:

- Passung sichert das Überleben der Organisation, und diese ist auf vielfältige Weise zu erreichen.
- Laufende Viabilität und damit Anpassung durch laufendes Lernen entsteht entlang von Hindernissen, denen ausgewichen bzw. bezüglich der ein Weg gesucht werden muss, um zum Ziel zu gelangen.
- Um Erfahrungswirklichkeit mit den jeweils neuen Schritten zur Umschiffung von Hindernissen zu schaffen, muss Wiederholung entstehen.

### **b) Der Kalkül der Form**

*If there is no other, there will be no I. If there is no I, there will be none to make distinctions.* (Chuang-tsu, 4th Cent., B.C., zit. nach von Foerster, 1993: 26).

Der von George Spencer Brown entwickelte, rein operativ angelegte „Kalkül der Form“ stellt als „freischwebende Konstruktion“ ausschließlich auf die internen Operationen eines Systems (z. B. eines autopoietischen Beobachters) ab und formalisiert auf diese Weise den Zusammenhang zwischen „Distinction“ (Unterscheidung) und „Indication“ (Bezeichnung), den basalen Operationen eines operationell und informationell geschlossenen, selbstreferentiellen Beobachters (Spencer Brown, 1969: 10; Baecker, 1993: 11; Brown, 2004). Im Zentrum des Kalküls der Form steht die Aufforderung von George Spencer Brown:

*„Draw a distinction and a universe will come into being!“* (Spencer Brown, 1969: 84).

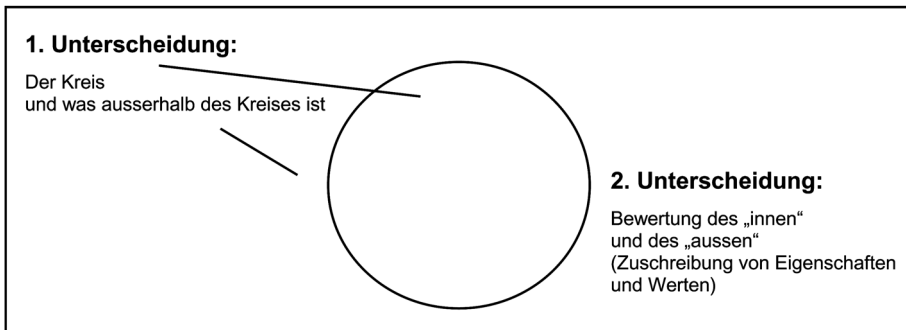


Abb. 2 Der Kalkül der Form – die zweiteilige Unterscheidung

Damit stellt er die Unterscheidung (distinction) vor die Bewertung (indication) – und schafft zwei Formen der Unterscheidung, wobei die erste Form die wesentlichere ist.

Zeichnen wir etwa einen Kreis, so trennen wir die Welt in den Kreis und alles, was außerhalb dieses Kreises – also „Nicht-Kreis“ ist (siehe Abbildung). Erst dann bewerten wir, ob der Kreis selbst etwa besser ist als das außerhalb des Kreises (Radatz, 2006).

Auf die erste Unterscheidung richten wir unseren Fokus allzu selten. Wir nehmen diese als gegeben hin (als „objektive“ Realität) und setzen in unseren Unterscheidungen meist erst bei der zweiten Unterscheidung, der Bewertung, an.

### **Ein Beispiel dazu:**

Es gibt branchenweit, ja sogar weltweit definierte Qualitätskriterien der Management-Ausbildung. Nun wird beim Qualitätsvergleich immer nur geprüft, inwieweit diese Kriterien bei einem Anbieter als „erfüllt“ einzustufen sind – während die Kriterien an sich nie oder nur selten in Frage gestellt werden. Ähnlich verhält es sich mit den Management-Moden: EFQM, ISO 9000, Lean Production, 360°-Feedback etc. werden nie an sich in Frage gestellt und auf deren Sinnhaftigkeit für das Unternehmen geprüft, sondern vielmehr darauf geachtet, diese Konzepte möglichst exakt in das Unternehmen zu übertragen.

„Klassen“ oder „Einteilungen“ von Menschen, Kennzahlen, Benchmarks, „Faustregeln des Erfolgs“, ja sogar die Beschreibung, worin Erfolg besteht, sind demnach nichts als Unterscheidungen, die ein Beobachter trifft (er konstruiert bestimmte Sichtweisen, weil er spezifische Unterscheidungen vornimmt) und im Rahmen derer er bestimmte Bewertungen setzt (die Unterscheidungen bezeichnet).

Die eindeutigen, als „objektive Realität“ wahrgenommenen Unterscheidungsformen zur Beurteilung des Unternehmenserfolges stellen jeweils eine wichtige Antwort für uns dar; und sie verhindern gleichzeitig, dass wir unseren Fokus auf die Suche nach weiteren Unterscheidungsformen richten: Je mehr Antworten wir zu haben glauben, desto grösser wird unsere Blindheit (Maturana, 2001e). Was ein Unternehmen erfolgreich macht, bestimmt demnach der Beobachter – und er bestimmt erst danach, ob das Unternehmen diese Kriterien erfüllt oder nicht:

*„Bevor irgendetwas (...) benannt oder bezeichnet werden kann (und man etwa eine Kennzahl, Anm. der Autorin) näher zu beschreiben vermag, hat man die Welt in zwei Teile separiert: Sie besteht dann aus dem, was man benannt hat – und dem, was in der Benennung nicht auftaucht, dem Rest der Welt“ (von Foerster, 2001: 35).*

„Jede von einem Beobachter getroffene Beobachtung (Unterscheidung) impliziert demnach eine zweite Unterscheidung. Die erste ist die (...) Unterscheidung des jeweils beobachteten Gegenstands („Die Zahl der Brillenträger nimmt zu“), die zweite ist die implizit zugrundeliegende Unterscheidung, was man beobachtete und was nicht (hier etwa die Zahl der Blinden, der Hörgeräteträger, der Handybesitzer usw.)“ (Baecker, 2009).

Der Kalkül der Form kommt ohne ontologische Vorgaben aus (Winter, 1999: 179): Das heißt er beschreibt nicht, sondern er schreibt vor. Diese Anweisung an den Beobachter – „Draw a distinction!“ – ermöglicht erst das Beobachten von „Objekt“ und „Hintergrund“ (Luhmann, 1993: 201), die beide keinesfalls schon vor der Beobachtung vorhanden sind, sondern erst vom Beobachter konstruiert werden und erst nach seiner Unterscheidung sowie nur für ihn existieren (von Foerster, 1981). Der Akt der Unterscheidung wird dabei zur Grundlage aller Arten von Beziehungen gemacht, die überhaupt beschrieben werden können (von Glasersfeld, 2008).

Diesen Akt der Trennung nimmt der Beobachter jedoch niemals wertneutral vor:

„There can be no distinction without motive, and there can be no motive unless contents are seen to differ in value“ (Spencer Brown, 1969: 1).

Anders ausgedrückt: Es ist stets der Beobachter als System, der festlegt, wo eine Unterscheidung und welche vorgenommen wird, niemals die Umwelt (Winter, 1999: 89; Riegas, 1990: 337; Simon, 1993: 44; Baecker, 2009). „Form“ meint dabei nicht nur den einen Teil der durch die Unterscheidung geschiedenen Raums, sondern stets die Einheit der Differenz von „marked state“ und „unmarked state“, die von nichts anderem als Einheit zusammengehalten wird als von der Unterscheidung selbst:

„Hier liegt der Reiz und die ungeheure Möglichkeit von Spencer Browns Ansatz. Alle Operationen eines Beobachters lassen sich zurückführen auf Grenzziehungen (...). Beobachten heißt unterscheiden und bezeichnen“ (Simon, 1993: 45).

Oder wie es Heinz von Foerster ausdrückt:

„Will ich etwas bezeichnen, muss ich mich zunächst für eine Unterscheidung entscheiden. Die Wahl der Unterscheidung bestimmt, was überhaupt gesehen wird und in den Fokus der näheren Betrachtung rücken kann“ (von Foerster, 2001: 34).

Im Konstruktivismus und insbesondere für die Entwicklung einer Theorie der Lernenden Organisation aus dem konstruktivistischen Ansatz heraus ist der Kalkül der Form von spezieller Bedeutung, weil er sich nicht um Objekte oder Aussagen kümmert, sondern nur mit Unterscheidungen arbeitet und so die Leitdifferenz „wahr/falsch“ der konventionellen Logik dekonstruiert und verabschiedet:

*„If the weakness of the present-day science is that it centres round existence, the weakness of the present-day logic ist that it centres round truth. (...)*

*Throughout the essay, we find no need of the concept of truth (...) – it is, I am afraid, the intellectual block which most of us come up against at the points where, to experience the world clearly, we must abandon existence to truth, truth to indication, indication to form, and form to void...“ (Spencer Brown, 1969: 101).*

Die Erkenntnistheorie, über die wir vor diesem Hintergrund nachdenken können, ist eine dynamische – und keine statische (von Foerster, 2001: 36): Die Objekte bleiben uns stets ein Rätsel, aber ihre Beschreibung enthüllt die Eigenschaften des Beobachters und des Sprechenden, den man auf diese Weise näher kennen lernt. Wir können aber auch erfahren, welche Unterscheidungen und Ansichten er reproduziert hat – etwa von seiner Ausbildung oder Familie – und welche er selbst gewählt hat (von Foerster, 2001: 39).

### **Welche Erkenntnisse können daraus für die Gestaltung einer Theorie lernender Organisationen abgeleitet werden?**

Wir können weder auf Benchmarks und vergleichbare Definitionen organisationalen Lernens in anderen Organisationen und Branchen zurückgreifen, sondern sind gezwungen, die „lernende Organisation“ nach unseren eigenen Maßstäben in zweierlei Hinsicht selbst zu definieren:

- zu definieren, woran wir im konkreten Fall erkennen werden, dass die Organisation lernt (im Unterschied zu einer nicht lernenden Organisation) und
- zu definieren, wie diese lernende Organisation sich innerhalb dieser maßgeblichen Kriterien manifestiert.

#### **3.1.1.3 Die Überwindung des ontologischen Realitätsbegriffes**

Die Grundposition des Konstruktivismus besteht darin, dass Erkenntnis und Wissen nicht als „Entdeckungen“ oder Abbildungen“ einer Realität gesehen werden, von der man annimmt, dass sie unabhängig von den erkennenden Systemen wäre, sondern als Konstruktion: als Ergebnis früherer Erfahrungen und den aus ihnen gezogenen Folgerungen, und als Ergebnis der Eigendynamik des wahrnehmenden Systems (Backhausen und Thommen, 2007; Wüthrich, Osmetz und Kaduk, 2006). Die Leistung des radikalen Konstruktivismus liegt demnach (unter anderem) in seinem Angriff auf die Differenz Sein/Nichtsein (Weissmar, 1985; Luhmann, 1990: 70 ff.). Seine Stärke zeigt sich dort, wo er von der Illusion befreit, dass das mögliche Erkenntnisziel schon vorher da wäre und nur noch die Notwendigkeit besteht, die Leistung der Erkenntnis zu erbringen oder sie eben zu verfehlen (Glaserfeld, 1987: 411, Backhausen und Thommen, 2007: 10):

„Die zentrale Frage des radikalen Konstruktivismus lautet: „Wie funktioniert Erkennen als Prozess?“ im Gegensatz zur traditionellen Frage „Wie kann „die Realität“ richtig erkannt werden?“ (Hejl und Stahl, 2000: 14).

Dabei sieht aber nicht jeder DIE (eine) Welt anders, sondern jeder sieht eine andere Welt – und damit handelt es sich beim radikalen Konstruktivismus nicht um eine Wiederauflage des Subjektivitätsproblems, sondern um eine Absage an die Existenz einer Gesamtsicht, m.a.W. der Möglichkeit einer „Multiperspektivität“ und einer Einführung der Begriffe „Relativismus“, „Pluralismus“ oder „Postmoderne“ (Luhmann, 1990a: 10; Baecker, 2008).

Im Zentrum des radikalen Konstruktivismus steht die Frage, „Welche Wirklichkeit konstruiert jemand (etwa ein Team, ein Unternehmen oder eine Einzelperson)?“.

Dieses Zulassen verschiedener parallel funktionierender systemrelativer Wirklichkeiten, die kontingent sind, ermöglicht uns darauf aufbauend die Frage, „Welche Wirklichkeit würde konstruiert, wenn das Unternehmen anders funktionieren würde?“, oder „Wie erfolgreich ist diese spezifische Konstruktion für dieses System zum gegebenen Zeitpunkt?“

Die Wirklichkeit im Konstruktivismus wird so zu einem historisch konditionierten und auf Handeln ausgelegten Entwurf in die Zukunft – ausgedrückt durch die Maxime:

„Sieh anders, und die Wirklichkeit ändert sich“ (Hejl und Stahl, 2000: 16).

Zwei Konzepte, die im folgenden vorgestellt werden sollen, vermögen die Bedeutung der Wahrnehmung als Konstruktion für das Lernen im allgemeinen sehr gut darzulegen: Die Theorie des „Als ob“ (Vaihinger, 1911; Watzlawick, 1998: 97ff) und die poststrukturalistische Erfindung lösungsorientierten Verhaltens als Konstruktion einer neuen Realität (de Shazer, 1996; de Shazer, 1997; Radatz, 2007).

### **a) Die Theorie des „Als ob“**

Paul Watzlawick geht – ähnlich wie George Spencer Brown – von der Unterscheidung zweier Ordnungen von Wirklichkeit aus (Watzlawick, 1998: 91 ff.): Der Wirklichkeit erster und der Wirklichkeit zweiter Ordnung. Während die Wirklichkeit erster Ordnung das (relativ stabile) Wahrnehmen (im Sinne von „Konstruieren“) der Welt umfasst – ein Vorgang, der durchaus bei zwei oder mehreren Menschen ähnlich oder in gleichem Maße stattfinden kann, beschreibt die Wirklichkeit zweiter Ordnung alle Werte, Zuschreibungen und Bedeutungen, die von jedem Menschen subjektiv und einzigartig in Hinblick auf die wahrgenommene Welt festgelegt werden. Die Wirklichkeit zweiter Ordnung als Resultat von Kommunikation (Watzlawick, 1998: 95) ist wesentlich variabler als die Wirklichkeit