

Lernende Organisation als Leistungsgemeinschaft

von Hans-Werner Franz

1 LERNENDE ORGANISATION

Lernen, das klingt aus vielen Mündern, nicht selten auch meinem eigenen, wie etwas Schönes und Gutes, etwas Kostbares. Gewiss, das ist es. Auch. Lernen ist aber auch Arbeit, Mühe und Technik. Zunehmend auch Selbstverständlichkeit. Niemand weiß das besser als Lehrende, diejenigen also, deren Arbeitsaufgabe es ist, Lernen möglich zu machen und zu unterstützen. Das gilt erst recht, wenn wir von der lernenden Organisation sprechen, von Unternehmen, und Verwaltungen, Verbänden und Kirchen, Schulen und Hochschulen. Organisationales Lernen, d.h. Organisieren organisiert lernen, damit letztlich die Organisation selbst zur Lernumgebung wird, hat ein zweckgerichtetes, intentionales Lernen im Visier, die Zweckrichtung bestimmt die Organisation, in der gelernt wird, und deren Zweckbestimmung. Das klingt schon viel nüchterner, bedarf jedoch weiterer Ernüchterung.

Eine lernende Organisation, die nicht leistet, was von ihr erwartet wird, und diese Leistung nicht in wirtschaftlicher Weise erbringt, ist ein schöner Zombie, dem keine Bank einen Kredit einräumen würde. Gefragt werden muss also, wie Organisation, Lernen und Leistung zusammen kommen. Letztlich ist die Frage zu beantworten, worin die Qualität einer Organisation besteht. Dazu müssen zunächst einige Begriffsklärungen betrieben werden: Was ist Organisation? Was ist Lernen? Können Organisationen lernen? Der Begriff der Leistungsgemeinschaft soll schließlich die Richtung angeben, in die eine Klärung gehen könnte. Der Begriff der Gemeinschaft, der hier eingeführt wird, transportiert die kulturelle Komponente, die mit dem Begriff der Lernenden Organisation untrennbar verbunden ist. Letztlich ist das, was hier konstruiert wird, eine Philosophie der Führung in lernenden Organisationen, weshalb auch Führung zu definieren ist.

1.1 Learning Organisation, mehr als Lernende Organisation

Learning organisation, der ursprüngliche englische Begriff bedeutet und transportiert mehrere Denotationen, die in den germanischen Sprachen z. T. bestenfalls konnotiert, in den romanischen Sprachen teilweise gar nicht de- oder auch nur konnotiert werden.

- Die Lernende Organisation ist demnach nicht nur die Organisation, die lernt.
- Der Begriff *Learning organisation* transportiert auch die Vorstellung, dass die Organisation von Unternehmen oder Arbeit zugleich die Organisation des Lernens, die Lernorganisation, ist.
- Mit der lernenden Organisation ist zudem eine Prozess-Vorstellung verbunden, die Vorstellung einer organisatorischen Entwicklung, die von einem Lernprozess begleitet, ja getrieben wird.

Erst aus dieser Vielschichtigkeit wird die Faszination des Begriffs *Learning Organisation* nachvollziehbar. Die Organisation muss sich selbst als lernfähigen

und lernenden Kooperationszusammenhang verstehen und gestalten, in dem den Einzelnen Lernen ermöglicht und erleichtert wird, damit die Organisation als Ganze erfolgreich die bekannten und unbekanntesten Herausforderungen in einer sich ständig und rasch ändernden wirtschaftlichen, technischen und sozialen Umgebung bestehen kann, die derzeit geprägt ist von den allgemeinen Trends der Globalisierung, Informatisierung und Ökologisierung.

Was immer man sich unter einer Lernenden Organisation vorstellen mag, eine Theorie der Lernenden Organisation muss eine *Theorie der Entwicklung des Lernens und der Organisation* sein.

1.2 Können Organisationen lernen?

Das ist eine der grundlegenden Fragen, die im Rahmen der deutschen Debatte über die Lernende Organisation immer wieder von Erziehungswissenschaftlern aus dem Berufsbildungskontext gestellt wird (z.B. GEISLER/ORTHEY 1996; WITTHAUS/WITTWER 1996). Für die meisten ist die Antwort sonnenklar: Nur Individuen können lernen.

Organisationen sind für sie nichts weiter als gegebene Strukturen und Regeln oder wie es ein französischer Kollege aus dem Bildungsfach einmal ausdrückte: Container. Und Menschen sind demzufolge *in* Organisationen. Schule als Container? Das ist, befragt man Menschen in Unternehmen danach, auch das vorherrschende Verständnis von Organisation bei vielen Beschäftigten und, was gravierender ist, bei vielen Führungskräften. Kein Wunder, dass sie sich dann häufig auch als Vor-Gesetzte mit Führung ohne Kraft darstellen.

Ich verstehe und empfehle das Verständnis von Organisationen jeglicher Art als zweckorientierte soziale Organismen, in denen die ihnen zugehörigen Menschen oder Mitglieder oder auch Gruppen von Menschen zusammen arbeiten, um diese Zwecke: den sachlich-funktionalen (etwas produzieren oder einen Dienst erbringen) und den ökonomischen (zumindest einfache Reproduktion), zu erfüllen. Dabei geben sie sich im Rahmen definierter Eigentums- und Machtverhältnisse Strukturen, Regeln und Werte, die ihre Zusammenarbeit zweckbestimmt ordnen. Unbestreitbar scheint mir zu sein: Zwecke, Strukturen, Regeln und Werte können nur insoweit Organisation sein oder werden, wie es Menschen gibt, die sie be-leben, zumindest aber ausführen oder sich darauf beziehen. Ohne ihre Interaktion, die mehr oder minder mit diesen Regeln usw. im Einklang stehen muss, erfüllt die Organisation nicht ihren Zweck, sie lebt nicht. Somit sind *Organisationen unterscheidbar strukturierte und geregelte Formen zweckvoller Interaktion von Individuen und Gruppen*. Das wichtigste Ziel von Organisationen (wie von allen Systemen) ist es, Überleben durch Zweckerfüllung zu sichern.

Wirtschaftsorganisationen müssen somit einen doppelten Zweck erfüllen, sie müssen das Produkt herstellen oder die Dienstleistung erbringen, für das oder die sie gegründet wurden, und indem sie das tun, müssen sie einen Ertrag erwirtschaften, der (in der Regel) groß genug sein muss, um erweiterte Reproduktion zu sichern.

tion zu erlauben. Das gilt im übrigen für alle Wirtschaftsorganisationen, gleich unter welchen gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Die Frage, ob Organisationen lernen können, muss man also mit einem klaren Ja und Nein beantworten. Die Antwort lautet Nein, soweit sie als objektiv existierendes Konstrukt von unterscheidbaren Zwecken, Strukturen, Regeln und Werten gesehen wird, die nur von Menschen geändert werden können, die das gelernt haben. Die Antwort lautet Ja, wenn wir Organisationen als zweckgerichtete Interaktion von Menschen ansehen, die diese Zwecke, Strukturen, Regeln und Werte verfolgen, anwenden, ändern oder gar durch neue ersetzen. Indem sie das tun, lernen sie in Organisation und als Organisation. Auch dann, so könnte man einwenden, sind es noch die Individuen, die lernen. Darauf könnte man jedoch mit einer Gegenfrage antworten: Würden sie lernen, was sie lernen, ohne Mitglieder dieser Organisation zu sein? Definitiv nicht. Der Schluss muss also lauten: *Organisationen lernen, wenn ihre Mitglieder lernen, als Individuen oder in Organisation, als Organisation und (besonders) wenn sie die Organisation verändern und damit das Gelernte als neue Organisation verallgemeinern.*

Man kann somit eine Lernende Organisation beschreiben als *eine von Zwecken, Regeln und Werten bestimmte prozessierende Struktur, die sich selbst als verbesserbar ansieht, die von ihren Mitgliedern verlangt und ihnen gute Bedingungen schafft, mit diesem Ziel einzeln und gemeinsam zu lernen, und die diese Lernfähigkeit mit dem Ziel, besser zu werden, als notwendige Voraussetzung für ihr Überleben versteht.*

1.3 Was ist (organisationales) Lernen?

Nachdem wir nun annehmen können, dass Organisationen lernen können, ist zu fragen, was Lernen und vor allem organisationales Lernen denn sei.

Zunächst: Was ist Lernen? Eine einigermaßen ausführliche Antwort darauf habe ich in meinem Aufsatz *About how organisations learn* (FRANZ 2003) gegeben. Hier sei die Diskussion nur knapp zusammengefasst. Naturgemäß ist der Beitrag der erziehungswissenschaftlichen Diskussion hier präziser als der der Organisationsentwickler.

Selbst die ansonsten durchaus differenzierten Ansätze von SENGE und ARGYRIS und ihren „Jüngern“ folgen bei der Erklärung, was Lernen (in Organisationen) sei, einer einfachen ex-post-Argumentation: Wenn Organisationen sich ändern bzw. geändert werden, muss jemand was gelernt haben. Intentionale Veränderungen von Organisation, d.h. Organisationsentwicklungsprozesse werden mit Lernprozessen in eins gesetzt. Für FATZER (1996a und immer wieder in 1996b), einen Schweizer Organisationsentwickler und Anhänger der MIT-Schule zur Lernenden Organisation (Senge etc.), ist Lernen nichts weiter als der Veränderungsprozess einer Organisation (vereinfacht: Organisationsdesign und -entwicklung) zu einem höheren Grad von Selbstreflexion.

Daraus lässt sich das große Interesse der Organisationsentwickler (also auch meines) ableiten. die Reichweite des Lernens bzw. der erreichten Veränderung näher zu beschreiben. Genau das ist der Fall bei den drei (vielzitierten und von Bateson übernommenen) Lernreichweiten von ARGYRIS/SCHÖN (1978), die gerne als Formen des Lernens bezeichnet werden: einschleifiges, zweischleifiges und Deutero-Lernen. Dabei meint einschleifiges (single loop) Lernen einfaches Problemlösungsdenken. Zweischleifiges (double loop) Lernen reflektiert schon, auf welchem Lern-Weg die Problemlösung erreicht worden ist und wiederholt werden kann, macht also den Lernprozess selbst zum Gegenstand des Lernens. Deutero-Lernen schließt meint eine Lernkultur, in der das Reflektieren über Lernen als systematische Überlebensstrategie einer Organisation, als Kultur, verstanden wird. Als Beschreibungen von Lernreichweiten sind sie sehr hilfreich. Doch sie sind weder Definitionen des Lernens noch definieren sie den Zweck des Lernens. Die Organisationsentwickler (und zwar nicht nur die zitierten) bieten zwar eine Theorie der Lernenden *Organisation*, aber keine oder allenfalls beiläufige Ansätze zur Erklärung organisationalen *Lernens*.

Harald GEISLER gehört im deutschsprachigen Raum zu den Erziehungswissenschaftlern, die den Schritt vom „Lernen *in* der Organisation“ zum Nachdenken über das „Lernen *der* Organisation“ (1991, 79) am konsequentesten vollzogen haben. Auch sein Hauptanliegen ist es zunächst zu klären, wer das „Subjekt des Lernens“ sei (1996b, 329). Er kommt zu dem Schluss, dass „Lernen genauso wie Arbeiten sowohl ein individueller wie auch ein kollektiver Prozess ist“ (1996a, 267), der „einen komplexen Zusammenhang“ bilde (1991, 82). Geißler, der ein systemisches Organisationsverständnis hat (1996a), definiert Lernen als „Veränderung des Steuerungspotentials“ (1991, 82), vereinfacht resümiert:

- von Individuen als Individuen,
- von Individuen als Bestandteilen einer Organisation;
- von formellen oder informellen Gruppen von Individuen als Teil einer Organisation; und
- von ganzen Organisationen.

Alle vier Lernebenen unterliegen dabei sowohl einem Fremdbezug (Umwelt, Außenwelt) als auch einem Selbstbezug (Innenwelt).

Organisationales Lernen ist für H. Geißler somit eine Veränderung des Steuerungspotentials von Organisationen durch einen komplexen Zusammenhang von kollektiven und individuellen Lernprozessen.

SATTELBERGER (1991) versucht den Brückenschlag zwischen diesen beiden Ansätzen, die Theoriebildung einerseits von einer pädagogischen Lernperspektive, andererseits von einer soziologischen Organisationssicht her betreiben. Er schlägt vor, den Prozess des Wandels, der Entwicklung oder der Transformation von Organisationen (so seine drei Reichweiten von Veränderung) als kulturellen Lernprozess zur ständigen Überwindung des Spannungsverhältnisses zwischen Strategie und Struktur zu verstehen. Sein Hauptanliegen ist die Beantwortung der Frage: *Wer lernt wie mit welchen Zielen?* Für ihn ist das wichtigste *Lernziel* Überlebensfähigkeit unter sich verändernden bzw. instabilen

Umweltbedingungen zu behalten oder zu entwickeln durch die absichtsvolle (Selbst-) Transformation der Fähigkeit der Organisation, Fortschritt zu gestalten.

Er nimmt also die Lern(ziel)definition als Veränderung des Steuerungspotentials auf und gibt ihr eine Richtung, indem er sie bezieht auf das *Potential einer Organisation, zukünftige Herausforderungen zu bestehen*, die bekannt oder nicht bekannt sein mögen. Dieses Gesamtziel wird in drei unmittelbare Lernziele übersetzt (1991, 13):

- *Responsiveness* gegenüber den Bedürfnissen von Betroffenen (Kunden, Lieferanten, Kapitalgeber, Öffentlichkeit, Mitarbeitern, sonstigen „stakeholders“);
- *Lernfähigkeit* im Sinne der Gewinnung von validem Wissen über sich und die Umwelt;
- *Handlungsfähigkeit* zur Bedürfnisbefriedigung.

Für SATTELBERGER wird mit der Definition von Organisationsveränderung (gleich welcher Reichweite) als Lernprozess, der in eine Veränderungskultur der Organisation eingebettet ist (1991, 35), die traditionelle Diskussion über „Struktur folgt Strategie“ oder umgekehrt (Mintzberg) überflüssig.

Was also benötigt wird, ist ein theoretischer Ansatz, der die Organisationsentwicklung zu einer Lernenden Organisation in allen drei herausgearbeiteten Dimensionen formuliert: *als Ziel oder Ergebnis (Struktur), als Weg oder Prozess (Strategie) und als Kultur des Lernens von Individuen in und als Organisationen.*

1.4 Wissen oder Kompetenz?

Mit Geißler und Sattelberger haben wir angenommen, dass das Lernen für und in Lernenden Organisationen zweckgerichtet, intentional ist und das Ziel verfolgt, Überlebensfähigkeit unter sich verändernden bzw. instabilen Umweltbedingungen zu behalten oder zu entwickeln durch die absichtsvolle (Selbst-) Transformation der Fähigkeit der Organisation, Fortschritt zu gestalten. Mit anderen Worten: *Lernen soll das individuelle und organisationale Steuerungspotential zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Probleme verbessern.* Man könnte auch sagen: Lernen in Organisationen verfolgt immer das Ziel, besser zu werden und es besser zu machen.

Damit haben wir zwar immer noch keine Definition des Lernens, immerhin aber eine organisationsbezogene Definition von Kompetenz. Ich definiere *Kompetenz* gemeinhin als die Fähigkeit, allein oder zusammen mit anderen zweckorientiert zu entscheiden, zu machen und zu lernen. Das kommt den drei Teil-Lernzielen von Sattelberger: Responsiveness, Lern- und Handlungsfähigkeit, ziemlich nahe. (*Qualifikation* ist demgegenüber das, was ein Mensch nachweislich gelernt hat, was nicht notwendig einschließt, dass er es anwenden kann. Kompetenz hingegen schließt Qualifikation der Möglichkeit nach ein.)

Eine wesentliche Eigenschaft individuellen und organisationalen Lernens muss daher darin bestehen, einerseits relevante Veränderungen der Umwelt wahrzu-

nehmen und daraus resultierende Handlungsanforderungen zu erkennen (Responsiveness und Lernfähigkeit) und andererseits gewonnenes Wissen in Handlungsfähigkeit umzuwandeln.

Lernen als Prozess (learning) zur Schaffung von Kompetenz definiere ich in Anknüpfung an konstruktivistisches Denken (vgl. ARNOLD/SCHÜSSLER 1998; ARNOLD 1999; von GLASERSFELD 1998, Kapitel 8+10), als individuellen oder kollektiven Prozess der virtuellen Konstruktion oder Re-Konstruktion von Wirklichkeit, anders gesagt, als theoretischen und/oder praktischen Aneignungsprozess mit dem Ziel der Verbesserung der persönlichen oder organisationalen Kompetenz zur aktuellen oder zukünftigen Problembewältigung.

Organisationsentwicklung definiere ich analog dazu als *realen Prozess der theoretischen und praktischen Konstruktion oder Re-Konstruktion von (Organisations-) Wirklichkeit.*

1.5 Führen von und in Organisationen

Wir haben Organisation im Kern als doppelt zweckorientierte Zusammen-Arbeit von Menschen definiert. Verantwortung in Organisationen muss somit diesem doppelt bestimmten Zweck dienen, d.h. nach außen muss sie Nutzen für Menschen stiften, die Produkte oder Leistungen der Organisation absichtlich in Anspruch nehmen, und dadurch die Voraussetzung für das wirtschaftliche Überleben der Organisation schaffen. Nach innen, d.h. bezogen auf die Zusammen-Arbeit, bedeutet das, die zweckbestimmte Arbeit als Zusammenwirken von eigenwilligen Menschen mit ihren jeweiligen Fähigkeiten und Kompetenzen zu gestalten. Die Aufgabe von Führung in Organisationen könnte somit definiert werden als: Wissen und Können von Menschen in Nutzen für andere Menschen und Gewinn für die Organisation umwandeln. Dabei spielen Strukturen, Regeln und Werte eine wichtige Rolle. Die Gestaltung der Arbeit und die Gestaltung des Zusammen stellen dabei eigenständige Anforderungen fachlich-organisatorischer wie kommunikativ-personaler Natur an die Kompetenz von Management, alle diese Komponenten in eine für die Menschen sinnvolle Beziehung zueinander zu setzen. Man könnte auch sagen, Führung ist Sinngebung. Dabei ist der Eigensinn der Menschen ein wesentliche Voraussetzung, die zu berücksichtigen ist. Führung bedeutet also, gemeinsam mit den Menschen gemeinsamen Sinn zu machen. Das ist Kultur.

Die Kultur einer Organisation könnte man demnach definieren als die *geregelt oder ungeregelte Art und Weise, wie die Angehörigen einer Organisation im Vollzug von Arbeiten und Lernen sinnstiftend miteinander umgehen, sei es direkt oder vermittelt durch Maschinen oder Kommunikationsmittel.* Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass es sich bei Organisationskulturen um kontingente Kulturen handelt, deren Offenheit Grenzen gesetzt werden durch den Organisationszweck, d.h. bei Unternehmen immer auch ökonomischen Erfolg.

Dieses Ziel zu erreichen, ist die gemeinsam zu erbringende Leistung, von der das Überleben der Organisation, ihre Reproduktion ebenso wie die eines jeden

Beschäftigten abhängt, gleich welche individuellen Ziele, Vorstellungen und Wünsche einzelne Angehörige der Organisation abweichend oder zusätzlich mit der Organisation verbinden. Sinngebende Führung muss daher so angelegt und ausgerichtet sein, dass es gelingt, den allen bekannten und bewussten (objektiven) Zweck der Organisation zu verbinden mit dem (subjektiven) Willen derjenigen, die als Einzelne wie zusammen die Leistungen erbringen, von der diese Reproduktion abhängt. Führen kann daher wesentlich auch verstanden werden als Gestaltung von Lernprozessen. Die Besonderheit dieses Lernens besteht darin, dass es nicht unter Lern-Bedingungen, sondern unter Leistungsbedingungen organisiert werden und stattfinden muss.

Leistung als gemeinsame Anstrengung, die Organisation, die sich als lernende Leistungsgemeinschaft versteht, ist das Ziel so verstandener Führung. Dazu müssen gemeinsame Sichtweisen und Absichten geschaffen, konstruiert und zu eigenen gemacht werden, *shared models*, wie Peter SENGE (1990) sie nennt. Von der Teilhabe an diesen Vorstellungen von Leistung und den dazu erforderlichen und dienlichen Strukturen, Regeln und Werten hängt die geteilte Motivation ab; jene Motivation also, die über die eigene hinaus als gemeinsame verstanden und empfunden wird. Sie ist letztlich Maßstab für die Qualität der Organisation.

2 DIE LEISTUNGSGEMEINSCHAFT ALS LERNENDE ORGANISATION

Die Glaubwürdigkeit des Prozesses hin zu einer lernenden Leistungsgemeinschaft und die Nachhaltigkeit des Systems lassen sich nach unserer Ansicht nur erreichen, wenn und in dem Maße wie die folgenden sechs konstitutiven Merkmale einer lernenden Organisation (im Sinne einer Ziel-Weg-Entsprechung in jedem einzelnen und allen Punkten) angestrebt werden und der Einführungsprozess selbst im Hinblick auf Ziele und Methoden schon diesen Merkmalen entsprechend ausgeprägt ist:

- als Prozess der Kundenorientierung, extern wie intern;
- als Verbesserungsprozess;
- als Lernprozess;
- als Beteiligungsprozess;
- als Entscheidungsprozess;
- und als Aneignungsprozess.

Darüber hinaus müssen alle zum Einsatz gelangenden Instrumente auf der operationellen Ebene diesen sechs Prozesskategorien genügen, und zwar sowohl unter Ziel- als auch unter Methodenaspekten. Grundlegend für diese Theorie der Lernenden Organisation ist meine Allgemeine Qualitätstheorie, die hier nur skizziert werden kann (2.2.1).

Eine Theorie der Lernenden Organisation						
Methoden Ziele	Kunden-orientierung	Verbesserungs- prozess	Lern- prozess	Beteiligungs- prozess	Entscheidungs- prozess	Aneignungs- prozess
Kunden-orientierung						
Verbesserungsprozess						
Lernprozess						
Beteiligungsprozess						
Entscheidungsprozess						
Aneignungsprozess						
Allgemeine Qualitätstheorie						

Entscheidend für die Qualität dieses hier skizzierten Thesengebäudes ist es, ob es für die Gestaltung von Lernprozessen ebenso geeignet ist wie für die Gestaltung von Organisationsentwicklungsprozessen (dazu siehe 2.3).

Mit jedem dieser Begriffe ist verbunden, dass bei aller Ziel- und Erfolgsorientierung nie aus den Augen verlieren darf, dass Qualität als lebendige Kultur durch Köpfe und Hände der Beschäftigten geht, d.h. dass die Beschäftigten verstehen

müssen, was sie tun, warum sie es tun und wozu sie es tun. Man kann Menschen dazu zwingen zu arbeiten. Man kann sie nicht (zumindest nicht auf Dauer) dazu zwingen, *gut* zu arbeiten. Das müssen sie können, wollen und dürfen. Sie können es nur, wenn sie dafür gut qualifiziert sind und ihnen gute Mittel und Materialien zur Verfügung stehen. Sie wollen es nur, wenn sie verstanden haben, wozu es gut ist und wenn sie selbst davon einen für sie erkennbaren Nutzen haben. Sie dürfen es nur dann, wenn auch alle Führungskräfte es zulassen können und wollen, dass ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Verantwortung übernehmen. Gleiches gilt uneingeschränkt für Lernen.

Die folgenden sechs Ziele der und Wege zur lernenden Organisation müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Jedes Zielmerkmal ist jeweils mit allen anderen Merkmalen als Methodenmerkmalen zu kreuzen (vgl. die obige Kreuztabelle). Die Umkehrung gilt ebenso. Wird auch nur eines dieser Merkmale nicht oder unzureichend beachtet, ist mit Problemen bei den meisten anderen zu rechnen.

2.1 Kundenorientierung

So banal es sein mag, Veränderungen gleich welcher Natur brauchen neben der Analyse ihrer Anlässe und Ursachen ein Ziel. Zu dessen Identifizierung sind zunächst die beiden Grundfragen des Qualitätsmanagements zu beantworten, und zwar in genau dieser Reihenfolge: Machen wir das Richtige? Und machen wir das richtig? Die Einverständigung zur ersten Frage führt unweigerlich zur Präzisierung: Richtig für wen? Eine einfache Mindmap hilft, diese und andere damit verbundene Fragen zu beantworten.

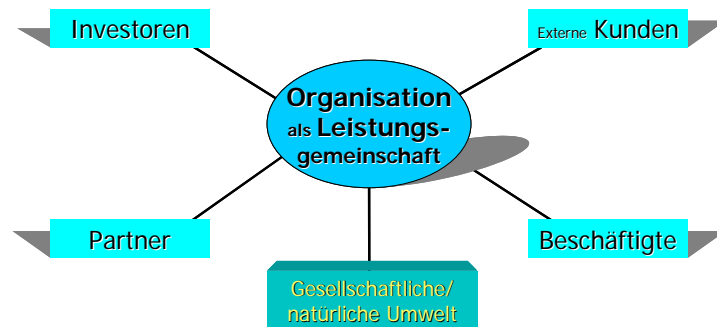


Abbildung 1: Die fünf Zufriedenheiten

Zunächst ist zu klären, für wen die jeweilige Veränderung/Lösung Verbesserungen bringen soll, anders gesagt: wessen Zufriedenheit erzeugt werden soll. Die fünf klassischen „Kunden“ (Stakeholder), die für jedwede Organisation identifiziert werden können, sind: die Investoren, die Geld, Ideen, Zeit oder Mühe investieren; die externen Kunden, von deren Entscheidung für Produkt oder Dienst der Organisation ihre Reproduktion vor allem abhängt; dann der Kreis der Partner (Zulieferer, Kooperationspartner, Dienstleister, Informanten usw.); die Beschäftigten, die Produkte herstellen oder Leistungen erbringen und damit die unmittelbare Verantwortung für deren Qualität innehaben; und schließlich die gesellschaftliche und natürliche Umwelt, die in vielfacher Weise Genugtuung verlangt (Gesetze, Richtlinien, Rücksicht auf natürliche Ressourcen, Nachbarschaft, Werte also).

Diese Mindmap ist als Analyseinstrument zu nutzen, um die Problemsicht der unterschiedlichen Betroffenen- oder Kundenperspektiven einzunehmen. Weiter-

reichende Analyse- und Aufgabenbestimmungsinstrumente bieten mein Lern-Zeug NPO Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung (FRANZ 1999a); für die Anwendung von EFQM in der Weiterbildung siehe FRANZ 1999b. Darüber hinaus sind selbstverständlich die Analysewerkzeuge des Qualitätsmanagements sehr hilfreich, z.B. das Fischgrät- oder Ishikawa-Diagramm (vgl. FRANZ 1996).

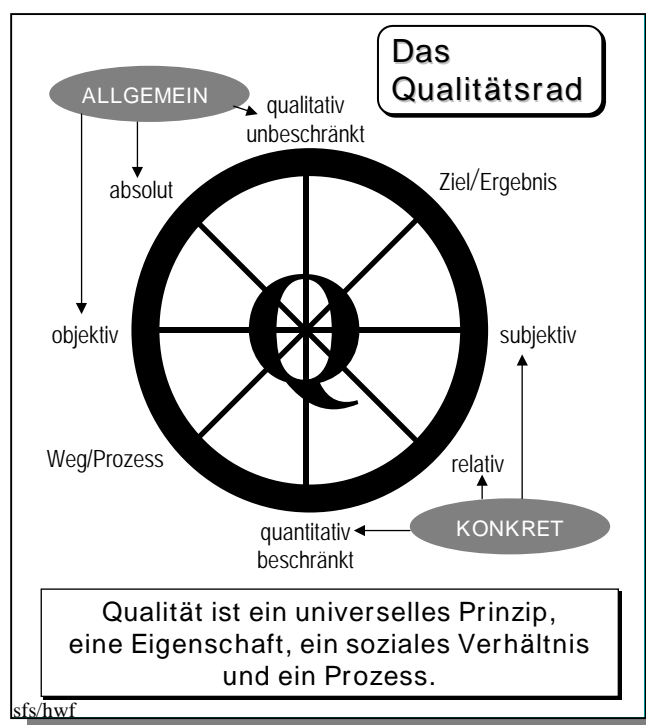
Festzuhalten bleibt, es ist Aufgabe der Verantwortlichen einer Organisation, das jeweilige spezifische Gleichgewicht zwischen diesen fünf nicht widerspruchsfreien Zufriedenheiten immer wieder herzustellen und als aktuelle, d.h. zeitgemäß handlungsfähige Organisation zu gestalten.

2.2 Verbesserungsprozess

Jeder Problemlösungs- oder Veränderungsprozess ist ein Verbesserungsprozess. Wozu ändern, wenn nicht zum Besseren? Die Fragen: Was ist besser? und: Wie ist es besser? können zum einen schon mit dem Prozess der Kundenorientierung eingekreist und kartiert werden. Doch meine Erfahrung zeigt mir, dass zielbewusstes Hantieren mit Qualität - und was anderes ist Verbesserung? – ein Verständnis von Qualität voraussetzt, das in der Regel nicht vorhanden ist. Kaum ein Autor macht sich die Mühe - und es ist eine Mühe (vgl. PIRSIG 1974) -, sich wirklich gründlich mit dem Wesen von Qualität zu befassen. Daher nun eine knappe Erläuterung meiner Allgemeinen Qualitätstheorie.

2.2.1 Grundzüge einer Allgemeinen Qualitätstheorie

Es ließe sich trefflich darüber streiten, ob Qualität ein leerer Begriff ist, der sich angeblich beliebig füllen lasse. Das mag insofern zutreffen, als alles eine Qualität besitzt, der Begriff also auf



alles anwendbar, d.h. universell ist. Qualität ist ein „letzter“ Begriff und daher Prinzip (Anfang). Der Begriffsinhalt, seine Intension, ist nicht allgemein beschreibbar, allenfalls näherungsweise: als das erscheinende oder sinnlich wahrnehmbare Wesen von Dingen (Produkten), Aktionen (Leistungen) und Wirkungen (z.B. Zufriedenheit). Genauer geht es lediglich spezifisch oder konkret. (Das erklärt, warum sich alle Welt lieber gleich auf die Operationalisierung des Begriffs in Form von konkreten Erscheinungs- und Anwendungsformen von Qualität stürzt.)

Abbildung 2: Qualität ist ein bewegliches Ziel

Der Begriffsumfang, seine Extension, ist jedoch sehr wohl ein- und abgrenzbar. Qualität ist, soviel ist schon klar, etwas, das allen Dingen, Aktionen und Wirkungen eigen ist, eine wahrnehmbare Eigenschaft. Als solche ist Qualität objektiv, d.h. auch unabhängig von unserer sinnlichen Wahrnehmung existent, und qualitativ unbeschränkt, universell. Zugleich ist sie jedoch beschreibbar, quantifizierbar und somit messbar, zuweilen sogar an einer absoluten, weil (derzeit oder überhaupt) nicht übertreffbaren oder konsensuell definierten und damit als Konvention absolut gesetzten Qualität (Perfektion). Was messbar ist, ist immer auch vergleichbar und damit relativ, es steht in Beziehung: zu anderen Dingen, Aktionen und Wirkungen. Am deutlichsten wird dies bei chemischen Reaktionen. Für unsere Betrachtung noch wichtiger ist jedoch, dass die jeweils interessen- und situationsgeprägten Wahrnehmungen von Qualität, d.h. die subjektive Betrachtung und Bewertung durch die handelnden Individuen oder Kollektive zueinander in Beziehung treten und damit konstitutiv werden für die Verhältnisse und ihre Entwicklung. Qualität ist somit hochgradig subjektiv. Die Bewertung von Qualität bemisst sich aus der Perspektive des Empfängers (Kunden) als Nutzen- oder Schadenerwartung an Dinge, Aktionen und Wirkungen, die definiert ist durch die Interessensituation des Empfängers, seine Kenntnis

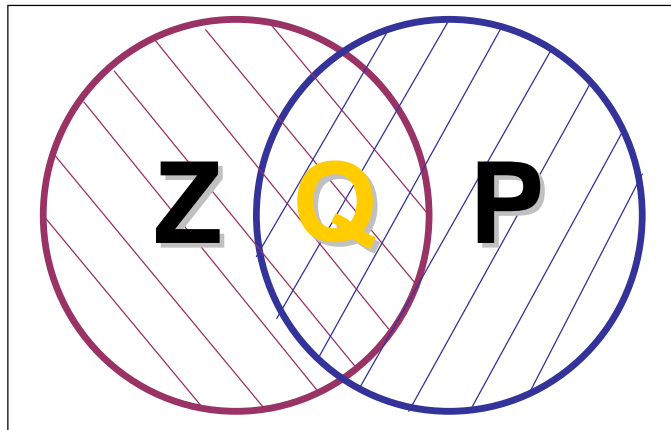


Abbildung 3: $Q = xZ + yP$

(oder Nichtkenntnis) der objektiven Qualitätsmaßstäbe sowie seine quantitativen Möglichkeiten, sich ein bestimmtes Maß dieser Qualität zu verschaffen. Wird diese Erwartung erfüllt, ist das Ergebnis Zufriedenheit. Aus der Perspektive des Erbringers (Lieferanten) von Qualität ist diese bemessen durch seine (in der Regel stärker ausgeprägte) Kenntnis der objektiven Qualitätsmaßstäbe (Perfektion) sowie durch die quantitative Vergleichbarkeit mit den Erwartungen der Empfänger und mit den Angeboten anderer Lieferanten (Konkurrenz). Qualität unterliegt somit einer auf sich entwickelnden Interessen und Neigungen bezogenen Standpunktlogik und ist immer auch als soziales Verhältnis zwischen Empfänger und Erbringer, Kunde und Lieferant, zu verstehen. Dabei ist die jeweils konkrete Qualität definiert durch die jeweils bestimmte Schnittmenge von Zufriedenheit und Perfektion.

Da sich jedoch die Anspruchssituation des Empfängers im Lauf der Zeit ebenso verändern wie die Leistungsmöglichkeiten des Erbringers der Qualitätsleistung, etwa durch technische Verbesserungen, als auch deren Verhältnis zueinander Veränderungen unterworfen sein kann, ist Qualität nie nur Ergebnis, sondern immer auch das werdende, Verbesserungsprozess, und, bezogen auf Individuen wie deren Zusammen-Arbeit in der Organisation, Lernprozess. Qualität ist ein bewegliches Ziel.

Was bislang gesagt wurde, gilt für alle Lebensbereiche, nicht nur für das Wirtschaften. Der vielfältig ausgeprägte Individualisierungsprozess in den zunehmend qualitativ orientierten Wohlstands- und Wohlfahrtsgesellschaften lässt sich aus dieser Perspektive besser ausleuchten: als wertewandelnde Suche nach neuen Definitionen von Lebensqualität zum Beispiel. Auch ein demokratietheoretischer Diskurs ließe sich auf dieser Grundlage und dem Wirkungsprinzip der Qualitätslogik folgend entfalten.

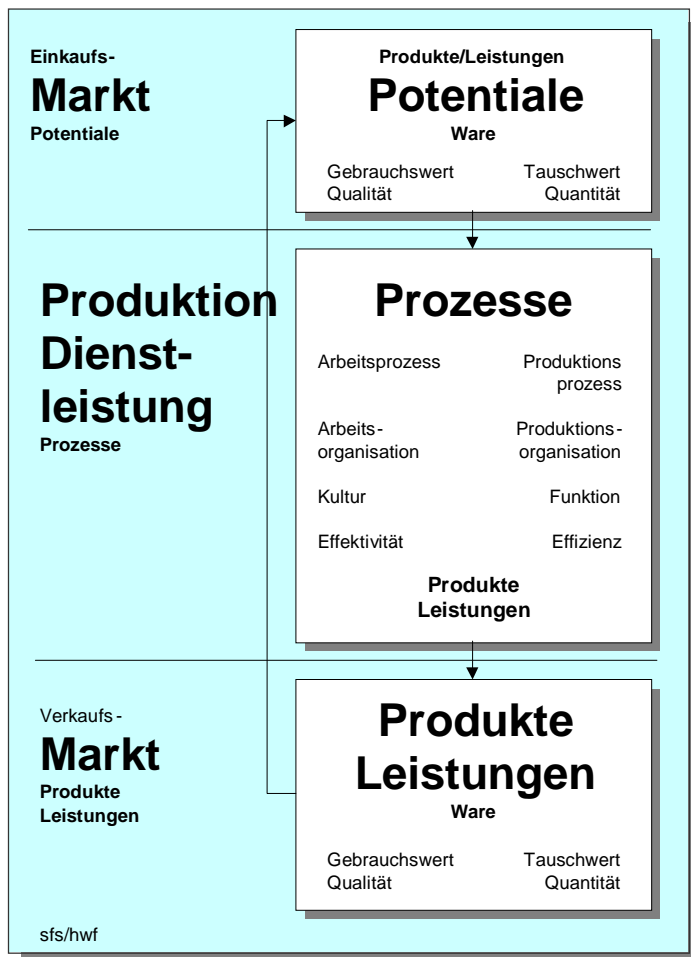


Abbildung 4: Potentiale-Prozesse-Produkte

theoretischer Diskurs ließe sich auf dieser Grundlage und dem Wirkungsprinzip der Qualitätslogik folgend entfalten.

Qualität, das sinnlich wahrnehmbare Wesen einer Ware (Produkt, Leistung oder deren Wirkung), ist zuallererst an deren Gebrauchswert gebunden, und zwar vor allem an deren spezifischen Gebrauchswert, der zum einen definiert ist durch das konkrete Ge- oder Verbrauchsinteresse des Empfängers, zum anderen durch die spezifische Ge- oder Verbrauchseignung der Ware (*fitness for use*, die einseitig verkürzte Qualitätsdefinition von Juran). Unter den Bedingungen verallgemeinerter Warenproduktion (Geldwirtschaft) ist Qualität selbstverständlich auch unlösbar mit dem Tauschwert der Ware verknüpft. So wie Qualität ein-

nerseits, nämlich in ihrer allgemeinen Definition, qualitativ unbeschränkt, d.h. allen Waren eigen ist: nämlich brauchbar und deshalb etwas wert zu sein, so ist sie als konkrete immer den qualitativen und quantitativen Ge- oder Verbrauchsanforderungen des spezifischen Marktes oder Kunden und damit auch dessen quantitativen Kaufkraftpotentialen unterworfen. Die Redeweise vom Käufermarkt bedeutet, dass die Gebrauchswertseite einer Ware, deren Qualität, in der Regel vor deren Tauschwertseite, dem Preis, für Kaufentscheidungen von Belang ist. (Das heißt selbstverständlich nicht, dass der Preis gleichgültig geworden sei.)

Genau das ist der springende Punkt. Denn was für die Ware gilt, also für das Ergebnis der Produktion oder einer Leistung, das ist auch von Bedeutung für

den Prozess der Herstellung dieser Ware oder der Erbringung dieser Leistung, d.h. für das produzierende Individuum oder Kollektiv und dessen Organisation. Und es ist von Belang für die Potentiale, die in diesen Produktionsprozess eingehen, die Menschen und Mittel, Materialien und Maschinen, allgemeiner: Werkstoffe und Werkzeuge, und die Organisation ihres Zusammenwirkens. Hier ist die Schnittstelle, an der die Qualitätsanforderungen an und für die Aus- und Weiterbildung definiert werden.

Oder anders gesagt, die Qualitätskonkurrenz gilt zunehmend auch für den nachfragegesteuerten Arbeitsmarkt (intern wie extern), für die Ware Arbeitskraft und für deren Verausgabung im Arbeitsprozess, gewissermaßen der subjektiven Seite des Produktionsprozesses. Dabei kann nicht, erst recht nicht bei Lernprozessen, davon abgesehen werden, dass die besondere Ware Arbeitskraft an vernunft-, interessen- und gefühlsbegabte Menschen gebunden ist, die nicht nur (wie Maschinen oder Materialien) ihr Potential (und ihren Wert) auf die Qualität der zu produzierenden Ware oder Leistung übertragen, sondern auch als interessierte, eigensinnige und absichtsvolle Akteure am Funktionieren einer spezifischen Unternehmens- und Arbeitsorganisation beteiligt sind, die ihrerseits stark erhöhten Qualitätsanforderungen im Hinblick auf ihre qualitative und quantitative Flexibilität unterworfen ist. Erneuerungsfähigkeit, Offenheit, Antizipationsfähigkeit für zukünftige Entwicklungen werden zu entscheidenden Qualitätsmerkmalen einer Organisation.

Das Verhältnis von Kapital und Arbeit, Macht und Herrschaft sind hier also nicht etwa ausgeblendet, wie immer wieder gerne eingewendet wird von Leuten, die so die Welt immer nur irgendwie anders interpretieren, sondern diese Kategorien sind konstitutiver Bestandteil dieser auf Veränderung der Welt gerichteten Gestaltungstheorie, auch wenn dies hier nicht weiter Gegenstand ist. Halten wir fest: Qualität ist eine interessen-, standpunkt- und erfahrungsbasierte Konstruktion, die in Organisationen sowie zwischen ihr und ihren stakeholdern immer wieder neu austariert wird.

Weil das so ist und weil eine Optimierung aller Zufriedenheiten erst zu einem optimalen Prozess führt, müssen die unterschiedlichen Ansichten von Qualität in der jeweiligen Angelegenheit auch einbezogen werden. Beteiligung, je nach Reichweite und Ebene direkt oder repräsentativ, ist somit unerlässlich. Weiteres dazu s.u.

Eine Besonderheit aller personenbezogenen Dienstleistungsprozesse wie Pflegen/Heilen oder eben Lehren/Lernen ist der Umstand, dass die unmittelbaren Kunden (PatientInnen/LernerInnen) in wesentlichem Umfang Mitproduzenten der Leistung und damit der Leistungsqualität sind. Dass Qualität immer auch ein soziales Verhältnis ist, muss bei Heil- und Lernprozessen in den Mittelpunkt der Qualitätsbemühungen rücken, wenn die Qualitätsproduzenten der Leistungssituation in allen ihren Verbesserungskomponenten gerecht werden wollen. Heilen wie Lernen ist somit beidseitig als Prozess der Verbesserung und der Selbstverbesserung zu verstehen. Dies trifft in gleicher Weise auf lernende

Organisationen zu, wenn man sie als soziale Organismen und nicht in erster Linie als normative Struktur versteht.

2.3 Lernprozess

Das ist der schwierigste Teil der Aufgabe: die Verbesserungsprozesse so zu gestalten, dass sie Lernprozesse sind, und soweit es sich um strukturelle Veränderungen handelt, die neue Struktur so zu gestalten, dass sie Lernen zulässt, ja fördert. Mit anderen Worten lautet die Herausforderung: jeder Verbesserungsprozess, der nur das Ausgangsproblem löst, die Lösenden aber nicht lernen lässt, Verbesserungsprozesse dieser Art selbst zu gestalten, und zwar als Lösungs- wie als Lernprozess, ist suboptimal.

Dazu gehört nicht nur, in der Sache zu lernen, sondern auch das Lernen und die Gestaltung von Lernen im Kollektiv zu lernen. Die Gestaltung selbstreflexiver Lernprozesse ist ebenso wichtiger Lerngegenstand wie das Lernen von Besser-machen-können, um Kompetenzentwicklung mal vereinfacht so einzu-deutschen.

Viele Organisationsentwickler – und dazu zähle ich hier unbegründet pauschal die gesamte Riege der im Kielwasser von SENGE (1990; deutsch erst 1996) lernenden Organisationsentwickler - stellen sich die Frage des Gestaltens von Lernen nicht wirklich. Für sie setzt Veränderung von Organisation Lernen voraus und ist, einmal vollzogen, Ausdruck davon, dass gelernt worden ist. Sie halten sich daher auch weniger mit der Gestaltung von Lern- und Lern-Lernprozessen auf als mit der (nicht minder wichtigen) Frage der Reichweite von Lernen in Anlehnung an Argyris/Schön: also dem einschleifigen Problemlösen, dem zweischleifigen Problemlösen lernen und dem Problemlösungs-Kulturlernen (meine Übersetzung für deuterio learning).

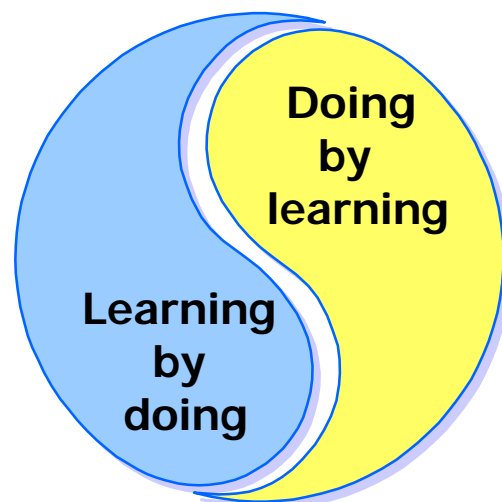


Abbildung 5:
Machen können. Lernen können

2.3.1 Kompetenz zu Wissen, Wissen zu Kompetenz

Das Ziel der lernenden Organisation - wie immer man sie definieren mag – setzt voraus, dass Verbesserungsprozesse mindestens zweischleifig (Problemlösen lernen) und selbstreflexiv angelegt sind. Wenn das nachhaltig geschehen soll, müssen die Lerner über eine praktische, gestaltungstüchtige Lerntheorie verfügen. Sie muss geeignet sein, den Lernprozess effektiv und effizient zu gestalten und zugleich planerisch-evaluative Funktion haben können, d.h. auch, sie muss instrumentalen Charakter und praktischen Nutzen haben. Damit komme ich zu einer scheinbar einfachen Lernstufen-Theorie, die ich so hintergrundlos, wie ich sie hierhin stelle, übernommen habe von O'CONNOR/SEYMOUR (1996). Auf ihrer Grundlage (Spalte 1 der Tabelle) und deren Übersetzung ins Deutsche

(Spalte 2) baut eine nicht minder einfache (meinetwegen primitive) Lernstrategie auf, die als denkbar simples Muster allen Problemlösungs- und Lernprozessen zugrunde gelegt wird.

Am Beispiel „Autofahren“ läßt sich die Vier-Lernstufen-Theorie leicht konkretisieren.

- Wenn ich, z.B. als Baby oder Eingeborener des Amazonasurwalds, nicht weiß, daß es Autos gibt, weiß ich auch nicht, daß ich sie nicht fahren kann.
- Weiß ich, daß es Autos gibt und daß ich sie nutzen könnte, habe aber noch keinen Führerschein, weiß ich auch, daß ich ein Auto nicht selbst fahren kann.
- Habe ich gerade mit Glück meine Führerscheinprüfung gemacht, kann ich zwar ein Auto fahren, führe aber zunächst alle Tätigkeiten im Auto mit Bedacht und hoher Konzentration aus.
- Erst wenn ich Routine habe, tue ich viele Dinge gleichzeitig (z.B. die Straßensituation erfassen, steuern, abbremesen, kuppeln, schalten, Radio hören, mich unterhalten, rauchen), ohne daß mir die Komplexität dieser Situation noch wirklich bewusst ist.

4 Lernstufen	4 Übersetzungen	4 Fragen (keine Stufenentsprechung)
1. Unbewusste Inkompetenz	Ich weiß nicht, was ich nicht weiß	1. Was wissen wir? Wissen wir das?
2. Bewusste Inkompetenz	Ich weiß, was ich nicht weiß	2. Was wissen wir nicht?
3. Bewusste Kompetenz	Ich weiß, was ich weiß	3. Was müssten wir wissen?
4. Unbewusste Kompetenz	Ich weiß nicht, was ich weiß	4. Wo kriegen wir das her?

So geht es uns allen mit allem in unserem täglichen Leben. Nahezu jede Situation läßt sich dergestalt als Lernprozess begreifen, als Prozess des Dazulernens oder des Verlernens und Neulernens. Ein Beispiel: Muss ich als routinierter Autofahrer (Stufe 4) plötzlich einen rechtsgesteuerten Wagen in Großbritannien fahren, falle ich für einige Zeit zwangsläufig auf die Stufe 3 der bewussten Kompetenz zurück. Eine ältere Person, die sich das nicht mehr zutraut, würde sogar auf die Stufe 2 der bewussten Inkompetenz zurückfallen.

Betriebliche Verbesserungs- und Lernprozesse leben davon, dass die bewusste ebenso wie die unbewusste Kompetenz der Beschäftigten erschlossen wird. Es ist schnell dahin gesagt, man müsse die Lernenden „da abholen, wo sie stehen“. Woher aber wissen „Lehrer“ und Führungskräfte, wo die Menschen stehen, mit denen sie arbeiten und lernen, wenn sie sie nicht fragen? Auch der oder die Beschäftigte selbst bedarf, wenn Lernen im Sinne von Selbstverbesserung zu mehr Verselbständigung führen soll, der Selbstverständigung.

Das gilt erst recht für kollektive Lernprozesse in Gruppen, wo jeder vom anderen annimmt, alles sei klar und jeder wisse, wie jeder arbeitet und denkt. Häufig ein fataler Trugschluss, der zu groben Missverständnissen und zeitraubenden

Umwegen führen kann. „Betriebsblinde“ müssen sehend werden, die „Hab ich schon immer gesagt“-Fraktion zum Zuhören, Frustrations-Gelähmte zum Aufstehen gebracht werden. Natürlich kann man das auch durch Gespräche anderer Art erfahren. Entscheidend ist, dass die „Blinden“, „Tauben“ und „Lahmen“ lernen, wie sie selbst für sich und ihre Kollegen besser sehen, hören und aufeinander zugehen, ohne dass die alten Defensiv-Routinen (Argyris) einrasten. Zudem tritt dabei fast immer ein erwünschter und wichtiger Effekt ein: Die Erkenntnis, dass jeder für sich und alle zusammen erst recht mehr wissen, als sie zu wissen glaubten, bringt Selbstvertrauen, Öffnung für konstruktive Kritik und Motivation, sich am Finden der Verbesserung zu beteiligen. Ein besonders wichtiger Aspekt ist die gesteigerte Offenheit für Kritik, weil vieles, was kritisch in der Sache gesagt und gemeint ist, zunächst der alten Mißtrauenskultur entsprechend als persönliche Schuldzuweisung verstanden, z.T. natürlich auch so formuliert wird. Verbesserung und Lernen setzen die Erkenntnis voraus, dass es etwas zu verbessern und zu lernen gibt. Und Verlernen ist viel schwieriger als Neulernen.

Eine universell einsetzbare, einheitliche Fragestrategie, die wegführt von der üblichen Praxis des: Wie kommt das? und: Wer war das?, kann hier sehr hilfreich sein. Ich setze daher, analog zur Vier-Stufen-Lerntheorie, mit dem Vier-Fragen-Schema auf ein repetitives Lernmuster. Beim Sprachlernen für Anfänger werden sie als pattern drill eingesetzt. Der Unterschied ist, dass hier kein Satzmuster, sondern eine Methode erlernt wird, die in Fleisch und Blut übergeht (unbewusste Kompetenz). Durch systematisches Fragen wird unbewusstes Wissen und Können (Kompetenz) auf die Stufe der bewussten Kompetenz bzw., soweit sie selbst keine Antworten auf ihre Fragen haben, auf die Stufe der bewussten Inkompetenz zurückgeführt. Mit der Stufe 4 der unbewussten Kompetenz können auch eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster verbunden sein, die durch Veränderungen der äußeren Bedingungen, etwa neue Anforderungen aufgrund von veränderten Marktbedingungen und Entwicklungen wie Globalisierung, Informatisierung und Ökologisierung überholt sind. Auch sie müssen bewusst gemacht, überdacht und verändert werden. Ein zentraler Ansatz meines Lernzeugs NPO (1999a) besteht daher darin zu lernen, wie in einer Organisation individuell und kollektiv vorhandenes Wissen und Erfahrung bewusst und gezielt für so bald wie möglich selbstgesteuerte Verbesserungsprozesse nutzbar gemacht und verbessert werden können.

Schließlich eignet sich das gesamte Instrument auch als selbstreflexives Evaluationsschema, an Hand dessen die an einem konkreten Lernprozess Beteiligten sich jederzeit fragen können, wo sie gerade stehen und wohin sie gehen. Sie müssen es nur tun.

2.4 Beteiligungsprozess

Das alles hat jedoch nur Bestand und Aussicht auf Erfolg, wenn die von Veränderung Betroffenen auch aktiv an dieser Veränderung beteiligt werden, diese als Verbesserung für die jeweiligen Kunden und für sich selbst betrachten und daher willig bereit sind, sich daran zu beteiligen. Alfred HEESE, als (inzwischen in Ruhe stehender) Arbeitsdirektor ein Mythos der deutschen Stahlindustrie, hat

das auf den Punkt gebracht: „Partizipation ist nicht alles, aber ohne Partizipation ist alles nichts.“ (1992)

Dabei muss eines von Anfang an klar sein: Beteiligung ist nicht dadurch gegeben, dass die Leute (aus-)gefragt werden. Glaubwürdigkeit im Sinne der oben erwähnten Dialektik von Verhalten und Verhältnissen und der Anlage des Verbesserungsprozesses als aktiven Lernprozess (Learning by doing und doing by learning) mit dem Ziel der Nachhaltigkeit lässt sich nur erreichen, wenn gefundene Lösungen und deren Umsetzung nicht der Beliebigkeit zielloser Führung anheimgestellt werden. Mit anderen Worten: Beteiligung kann nur dann gelingen, wenn sie Konsequenzen hat.

Die Qualität von Beteiligung ist bei Lernprozessen unmittelbar erfahrbar: an der Teilnahme und Beteiligung. Lerner, die anwesend sind und aufmerksam und aktiv am Rekonstruktionsprozess des Neuen und/oder Besseren beteiligt sind, lernen mehr, schneller und mit besseren Ergebnissen. Selbstverständlich lassen sich solche Lernprozesse mit einer Vielzahl von Instrumenten und Techniken der verschiedensten Disziplinen erleichtern und unterstützen. Hier liegt die Verantwortung des Lehrers oder des Beraters, aber auch die der Führungskraft; hier beweist sich ihre Kompetenz.

2.5 Entscheidungsprozess

Beteiligung ohne Konsequenzen ist keine Beteiligung. Ergebnisse von Beteiligungsprozessen müssen umgesetzt werden. Wenn das nicht oder so nicht oder nicht sofort geht, muss es dafür gute, nachvollziehbare Gründe geben. Beteiligung funktioniert nicht ohne Offenheit und Transparenz. Gibt es die nicht, wird der Lerneffekt zum herben Rückschlag auf dem Weg zur lernenden Organisation, weil dann zumindest der Lerner als Kunde dieses Verbesserungsprozesses zunächst gelernt hat, dass es sich nicht lohnt zu lernen und sich zu beteiligen. Beteiligung führt also in jedem Fall zu Entscheidungen mit Konsequenzen. Welche Reichweite diese haben und in welche Richtung sie reichen, muss der konkrete Fall erweisen. Beteiligung heißt, dass diejenigen, die von einem Problem betroffen sind, an der Findung der Problemlösung beteiligt werden. Auf welcher Ebene und mit welcher Reichweite das gilt, ist von mal zu mal festzulegen. Entscheidend ist: Wenn nur eines der sechs Qualitätsmerkmale der lernenden Organisation nicht erfüllt ist, stellt es alle anderen in Frage. Anders gesagt: Wie die Lerner/Verbesserer die Glaubwürdigkeit des Prozesses beurteilen, entscheidet darüber, wie und in welchem Sinne er nachhaltige Wirkung zeigt.

2.6 Aneignungsprozess

Nachhaltig gewirkt hat ein solcher Lern- und Verbesserungsprozess erst dann, wenn alle Beteiligten und die Kunden sich die Ergebnisse und die Art, wie sie erreicht wurden, zu eigen gemacht haben, indem sie sie für sich annehmen und umsetzen und von nun an zum Ausgangspunkt neuer Verbesserungs- oder Lernprozesse machen. Man kann dies auch als die Wirkungsweise des Prinzips Verantwortung beschreiben. Wer keine Fragen stellt, will keine Antworten geben. Wer keine Antworten geben will, interessiert sich nicht für Verbesserung. Wer sich nicht für Verbesserung interessiert, übernimmt keine Verantwortung.

Auch umgekehrt wird ein Stiefel draus: Wer keine Verantwortung übernimmt, stellt keine Fragen. Wer keine Fragen stellt, löst keine Probleme.

3 LERNEN FÜR LEISTUNG UND GEMEINSCHAFT

Was haben wir daraus gelernt? Zum einen: Wir machen nichts zu unserer Sache, was aus unserer Sicht nicht zum Besseren führt. Zum anderen: Nur wer Fragen stellt, will Antworten geben. Beides gilt für Individuen wie Organisationen, für Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, für Verbesserungs- und Lernprozesse, kurz: für Führung, die auf Kompetenz und Verstehen, Selbstvertrauen und Vertrauen setzt.

Führung, die Nachhaltigkeit anstrebt, muss bei allen Prozessen reale Lerneffekte methodischer Natur erzielen wollen. Die eingangs abgebildete Matrix lässt sich als Validierungsinstrument für die zum Einsatz kommenden Einzelwerkzeuge verwenden. Selbstverständlich müssen diese Werkzeuge jeweils den konkreten betrieblichen Anforderungen angepasst werden. Aber jedes einzelne ebenso wie die gesamte Vorgehensweise verlangen die Respektierung der geschilderten sechs Prinzipien, wenn eine möglichst große Effektivität erzielt werden soll.

Lernende Organisation, das ist ebenso wenig wie Total Quality Management ein beliebig und nach modischen Gesichtspunkten aufklebbares Label. Auch lässt sich hinter dem vermeintlichen Etikett kein Standardbaukasten von „Management-Methoden“ verstecken. Es ist ein Kultur-Konzept der Dienstleistungs-Gesellschaft; Organisations-Kultur, das ist die Art und Weise, wie wir bei der Zusammen-Arbeit sinnstiftend miteinander umgehen, vermittelt oder unmittelbar. Eine Lernende Organisations-Kultur verlangt Veränderungen von Verhalten und Verhältnissen, Personal- und Organisationsentwicklung. Sie funktioniert nach einer Azimut-Logik, aus allen und in alle Richtungen, rauf und runter, ebenso wie querbeet. Sie muss eingebaut werden in die Führungskultur der Organisation. Wie gesagt: Man kann Menschen nicht (zumindest nicht auf Dauer) dazu zwingen, *gut* zu arbeiten. Das müssen sie können, wollen und dürfen. Dabei ist Qualität ein (nur selten schriftlicher) Vertrag, dem ein Tausch zugrunde liegt: Qualitätsarbeit gegen Arbeitsqualität. Und wie immer, wenn man sich vertragen muss, gilt: Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser.

Literatur

- Argyris, Ch., D.A. Schön 1978: Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading
- Arnold, R. 1999: „Die ermöglichungsdidaktische Wende in der Berufsbildung. Anmerkungen zur Integration von erfahrungsorientiertem und intentionalem Lernen“, in: berufsbildung 57/1999,
- Arnold, R./Schüßler, I. 1998: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt

- Fatzer, G. 1996a: „Lernende Organisation – Organisationales Lernen“, in: Diepold, P. (Hg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung, Nürnberg: BeitrAB 195 und Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 2, 365-370,
- Franz, H.W. 1999a: „NPO – Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung. Ein Lernzeug“, in: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, Reihe: Beiträge aus der Forschung Bd. 110, Dortmund
- Franz, H.W. 1999b: Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung. EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie, Bielefeld
- Franz, H.W./Menzer, M. (Hg.) 1996: Total Quality Management. Werkzeuge und Techniken. Ein Taschenbuch, Dortmund
- Geißler, H. 1991: Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation, in: Sattelberger, Th.: Die lernende Organisation - Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden, 79-96
- Geißler, K.; Orthey, F. M. 1996: „Schwindelige Etiketten – von der ‚lernenden Organisation‘“, in: berufsbildung 39/1996
- Glaserfeld, E. von 1998: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt a.M.
- Heese, A. 1992: „Arbeitspolitik als unternehmerische Aufgabe“, in: Arbeit, Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 1/1992, 80-92
- O'Connor, J./Seymour, J. 1996: Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung, 6. ext. and rev. ed., Freiburg
- Pirsig, R. 1974: ZEN and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values, London (deutsch: ZEN oder die Kunst ein Motorrad zu warten, Frankfurt 1988)
- Sattelberger, Th. 1991: Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur, in: ders.: Die lernende Organisation - Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden, 11-56
- Senge, P. 1990: The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation, New York
- Senge, P. 1996: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart
- Witthaus, U., W. Wittwer 1996: Lernende Organisationen – Herausforderung für die betriebliche Bildung, in: berufsbildung 39/1996, S. 3-7