

Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts

Der vorliegende Beitrag befasst sich aus erwachsenenpädagogischer Sicht mit der Debatte um organisationales Lernen. In den Ansätzen zum organisationalen Lernen werden die Organisationsmitglieder meist als Träger organisationaler Lernprozesse angesehen, lerntheoretische Grundlagen und Ausführungen sind hingegen nur rudimentär verankert. Dabei bietet die Ausarbeitung eines lerntheoretisch fundierten Ansatzes einiges an Potenzial zur Reflexion und Entwicklung erwachsenenpädagogischen Handelns in Organisationen. Im vorliegenden Beitrag wird organisationales Lernen als subjektbezogener Lernweg vorgestellt. Zudem werden empirisch generierte Implikationen für den Lern-Support aufgezeigt.

1. Einleitung

Das Thema „organisationales Lernen“ fand über fünf Jahrzehnte hohe Aufmerksamkeit in der Wissenschaft sowie in der Praxis von Unternehmen. Im Besonderen durch Peter M. Senges Modell der fünf Disziplinen einer Lernenden Organisation (vgl. Senge 1990) vertiefte sich die Diskussion darüber, ob und wie Organisationen mit Veränderungen und Wandel umgehen sollten und können. Grundsätzlich werden über organisationales Lernen Prozesse der Wissenserweiterung, Umwelthanpassung, Leistungsverbesserung und der internen Optimierung in Organisationen beschrieben (vgl. Faulstich 1998). Im Mittelpunkt der Debatte um organisationales Lernen steht das Ziel einer verbesserten kollektiven Handlungspraxis im Kontext „Organisation“. Organisationales Lernen beschreibt damit einen Veränderungsprozess von Handlungsrahmenbedingungen in Organisationen.

Im Verlauf der wissenschaftlichen Ausdifferenzierung haben sich nun verschiedene theoretische Ansätze und Positionen sowie stark uneinheitliche Begriffskategorien etabliert (vgl. Dehnbostel 2001). So finden sich Ansätze, die weitgehend vom individuellen Lernsubjekt abstrahieren (vgl. Duncan/Weiss 1979) und solche, die auf systemtheoretischer Grundlage Verbindungen von psychischen mit sozialen Systemen beschreiben, also Organisationsmitglieder sowie die Organisation an sich als zentrale Lernsysteme in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen und diese verbinden (vgl. Probst/Büchel 1994). Andere Ansätze wiederum beschreiben organisationales Lernen als primär subjektbezogenen Prozess der Veränderung von organisationalen Handlungstheorien (vgl. Argyris/Schön 1978).

Auch die Erziehungswissenschaft hat sich der Debatte um organisationales Lernen angenommen und zur systematischen Weiterentwicklung und konzeptionellen Zusammenführung von Erziehungswissenschaft und anderen Disziplinen beigetragen.

Fokussiert wird dabei auf die Entwicklung adäquater Modelltheorien organisationalen Lernens, z.B. in Hinblick auf Bildungs-, Qualitäts- oder Wissensmanagementprozesse (vgl. z.B. Geißler 1998; 2000; Arnold 1995; Dehnbostel u.a. 2001; Götz 1999; Dollhausen/Nuissl 2007; Ehses/Zech 2002). Auch aktuell kann das Themenfeld als relevant für die Erziehungswissenschaft betrachtet werden, trägt es dort doch „derzeit offenbar zur Arbeit an einem eigenen Verstehen von Organisationen bei“ (Dollhausen 2007, S. 5). Dabei liegt das erziehungswissenschaftliche Interesse insbesondere in den entsprechenden individuellen und sozialen Lernprozessen und Maßnahmen zur Lernbegleitung (vgl. ebd.).

Doch sind die lerntheoretischen Grundlagen des organisationalen Lernens nicht hinreichend ausgearbeitet. So werden entweder lerntheoretische (oft behavioristisch oder kognitivistisch geprägte) Vorstellungen auf Organisationen übertragen und diese somit einer Subjektivierung unterzogen. Oder aber die Betrachtungsweise wechselt mit der Thematisierung der verschiedenen Lernebenen von einer subjektbezogenen, lerntheoretischen auf eine organisationstheoretische Sicht, in welcher Organisationen entweder als lernende Mechanismen, Organismen oder autopoietische Systeme erfasst werden (vgl. Faulstich 1998). Die Folge ist, dass metaphorartige Lernbegriffe sowie theoretische Brüche entstehen; Lernbegriffe verschwimmen und bleiben unscharf. In den meisten Veröffentlichungen bleibt der Lernbegriff letztlich unklar (vgl. Schiersmann/Thiel 2000; Dehnbostel u.a. 2001; Wittwer 1995; Zinth 2008). Insbesondere eine lerntheoretische Betrachtung, die einen für menschliches Lernhandeln angemessenen Lernbegriff setzt, diesen auf den prozessimmanenten Lernebenen ausführt und dabei letztlich auf lerntheoretische Analogiebildungen und Bruchbildungen verzichtet, existiert nicht.

Eine lerntheoretische Schärfung scheint jedoch deswegen plausibel, da organisationales Lernen nicht unabhängig von individuellen Lernprozessen zu betrachten ist, die – um einen Veränderungsprozess von Handlungsrahmenbedingungen in Organisationen zu erreichen – einer Ebene des Kollektiven, sowie des Organisationalen bedürfen (vgl. auch Wiegand 1996; Schiersmann/Thiel 2000; Wilkesmann 2003; Klimecki u.a. 1994). Konstatiert werden kann somit, dass der Prozess des organisationalen Lernens drei Ebenen impliziert: zum einen eine individuelle Lernebene, zum anderen eine Gruppenebene des Lernens sowie eine organisationale Ebene, über die letztlich eine Veränderung in der Organisation greifbar werden soll. Insbesondere die Relevanz individueller Lernprozesse, ohne die organisationales Lernen letztlich nicht vollzogen werden kann, wird betont (vgl. z.B. Senge 1990; Pawlowsky 1992; Argyris/Schön 1978; Hedberg 1981).

Eine lerntheoretische Fundierung kann somit als grundlegend für die weiterführende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung betrachtet werden und könnte dazu beigetragen, das erziehungswissenschaftliche Verstehen von Organisationen zu entwickeln, dem Interesse an entsprechenden Lernprozessen nachzukommen sowie theoretisch fundierte Ableitungen für Lernsupport zu generieren. Um eine lerntheoretische Schärfung vornehmen zu können, ist es relevant, von metaphernartigen Lernbegriffen zugunsten des „Lernsubjektes Organisation“ sowie von theoretischen Ana-

logiebildungen zwischen strukturellen, organisationalen Elementen und individuellen, subjektiven Elementen Abstand zu nehmen. Es gilt somit insbesondere, nicht eine systemtheoretische oder organisationstheoretische, sondern vielmehr eine rein subjektbezogene Sicht auf Lernprozesse einzunehmen und diese in Reflexion der verschiedenen Lernebenen eines organisationalen Lernprozesses auszuführen.

2. Lerntheoretische Klärungen

Übergreifend kann organisationales Lernen als Veränderungsprozess verstanden werden, dessen Träger die Organisationsmitglieder sind und dessen Kern die (kooperative) Veränderung von Handlungsrahmenbedingungen oder: von kollektiv geteilten Kognitions- und Handlungsstrukturen ist. Lernen zeichnet sich in diesem Kontext als komplexe, intentionale und soziale Handlung der Organisationsmitglieder ab. Dabei bestehen umfängliche Anforderungen an die Ausarbeitung eines Lernbegriffs, die über die subjektwissenschaftliche Grundlegung von Klaus Holzkamp aufzugreifen und abzubilden sind (vgl. Zinth 2008).

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1993) fokussiert auf das freiheitliche und unverfügbare Lern-Subjekt und nimmt Abstand von der traditionellen psychologischen Sichtweise des Lernens als Veränderung von (beobachtbarem) Verhalten. Die grundlegende Intention Holzkamps ist es, einen subjektbezogenen Begründungsdiskurs des (Lern-)Handelns zu führen sowie bedingungsanalytische Ursache-Wirkungs-Determiniertheiten zu überwinden. Lernen wird als aktive Handlung zur Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit und Verfügungserweiterung durch die Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten verstanden. Vollzogen wird ein lerntheoretischer Paradigmenwechsel von einer Herstellungs- (oder Vermittlungs-)perspektive hin zu einer Aneignungsperspektive.

Nach Holzkamp geht einem Lernprozess grundsätzlich die Einsicht einer Diskrepanz zwischen bereits Erlerntem und einem spezifischen (Lern-)Gegenstand voraus (vgl. ebd.). Handlungsbeeinträchtigungen werden zu Lernhandlungen, wenn eine identifizierte Handlungsbeeinträchtigung nur durch eine Lernhandlung zu überwinden ist. Lernhandlungen können nun eher expansiver oder eher defensiver Natur sein. Sie sind expansiv, wenn sie motivational begründet sind. Defensiv zu lernen bedeutet, Lernanforderungen nachzukommen, um Bedrohungen oder Nachteile abzuwenden, die durch ein Nicht-Lernen, also durch die Verweigerung eines Lernprozesses, entstehen würden (vgl. ebd.).

3. Organisationales Lernen

Zur lerntheoretischen Fundierung des organisationalen Lernens ist nun die lerntheoretische Folie Holzkamps auf den prozessimmanenten Lernebenen organisationalen Lernens (Individualebene, Gruppenebene, organisationale Ebene) und somit im Kontext

„Organisation“ auszuführen. Organisationale Lernprozesse beruhen zunächst auf individuellen Diskrepanzerfahrungen zwischen individuell realisierten Handlungen und generell möglichen Handlungsoptionen bezüglich eines organisationsbezogenen Lerngegenstandes. Sie vollziehen sich als Übernahme von entsprechenden Handlungsproblematiken in Lernschleifen. Als Ausgangspunkte organisationaler Lernprozesse können im Kontext der Organisation relevante, jeweils individuelle Handlungsproblematiken erfasst werden.

Die Kooperativität des Prozesses stellt eine Voraussetzung organisationalen Lernens dar, mit der nun Lernprozesse letztlich in einen kollektiv akzeptierten Veränderungsprozess von Handlungsrahmenbedingungen münden. Kooperativ zu lernen meint nach Holzkamp, dass sich Lernende perspektivisch verschieden auf einen gleichen Bedeutungskomplex eines gemeinsamen Lerngegenstandes beziehen. Als Voraussetzung eines kooperativen Lernprozesses sind gemeinsame Lernproblematiken, also gemeinsame Bezugsgrößen des Lernens, zu vereinbaren, deren Folge wiederum veränderte Begründungsdiskurse und Handlungspraktiken der Lernenden sind. Eine Potenz des kooperativen Lernens liegt in der möglichen, am Problem orientierten Arbeitsteilung, in einer kooperativen Wissensdistribution und einer kritischen Reflexion der eingebrachten Beiträge und Stellungnahmen. Somit beschreibt organisationales Lernen die Lösung von Handlungsproblemen in kooperativen (Lern-)Strukturen, in denen sich die Beteiligten synergetisch in der Problemlösung aufeinander beziehen, Parts übernehmen und sich (unterschiedliche) Bedeutungsaspekte bezüglich vereinbarter Lerngegenstände lernend aneignen. Folglich sind kooperative Lernprozesse als kommunikative, dialogorientierte Beziehungen zu verstehen, die zudem von reziprokem, also wechselseitigem Charakter sind.

Organisational sind Lernprozesse nun aber erst dann, wenn organisationale Veränderungen vollzogen werden. Christoph Baitsch spricht in diesem Zusammenhang von der Veränderung der Lokalen Theorie einer Organisation:

Lokale Theorien sind die in einer Organisation von der Mehrheit geteilten Vorstellungen und Überzeugungen hinsichtlich der für die gemeinsame Arbeitstätigkeit relevanten Ausschnitte der organisationalen Wirklichkeit. Die Lokale Theorie ist das Pendant zur materiellen Gestalt der Arbeitsorganisation. Insofern sie einen innerorganisationalen Konsensbereich verkörpern, leiten sie das alltägliche kollektive Handeln und Rasonieren an (Baitsch 1996, S. 218).

Der organisationale Aspekt des Lernens verspricht somit eine eigene Qualität eines kooperativen Lernprozesses. Aus subjektwissenschaftlich-lerntheoretischer Sicht führt organisationales Lernen zu veränderten Möglichkeiten bezüglich gemeinsamer Lerngegenstände, deren Folge veränderte Begründungsdiskurse und Handlungspraktiken der Lernenden sind. Auf deren Grundlage wiederum erscheint eine spezifische Veränderung organisationaler Strukturen sinnvoll und kann letztlich vollzogen werden. Aus lerntheoretischer Sicht ist jedoch hervorzuheben, dass organisationales Lernen

nicht als Bewältigungshandlung zu verstehen ist. Beruhen Veränderungsprozesse nicht auf Lernschleifen und liegen dem Veränderungsprozess keine Lerngegenstände und -problematiken zugrunde, hat kein Lernprozess, sondern vielmehr eine Bewältigungshandlung stattgefunden.

Dem Lernprozess zugrunde liegt das Verständnis aktiv handelnder Subjekte, die in kooperativen Zusammenhängen individuelle Handlungsproblematiken und Diskrepanzerfahrungen überwinden, in ihren Tätigkeiten Handlungsprobleme erleben, auf die Lokale Theorie bezogene Diskrepanzen wahrnehmen, entsprechende Lösungen erarbeiten, ihre Handlungsfähigkeiten erweitern und die Entwicklung der Lokalen Theorie bewirken. Dies gelingt im Besonderen in Arrangements, in denen die Lernenden ihre eigenen Interessen, Handlungsproblematiken und Diskrepanzerfahrungen einbringen und Lösungen entwickeln können. Entsprechende Lernprozesse sind bestenfalls problembezogen, als Verbindung von Lern- und Arbeits- bzw. Organisationskontext und durch die Lernenden weitgehend selbstbestimmt. (vgl. weiterführend Zinth 2008). Einen organisationalen Lernweg zeigt die folgende Abbildung 1 auf:

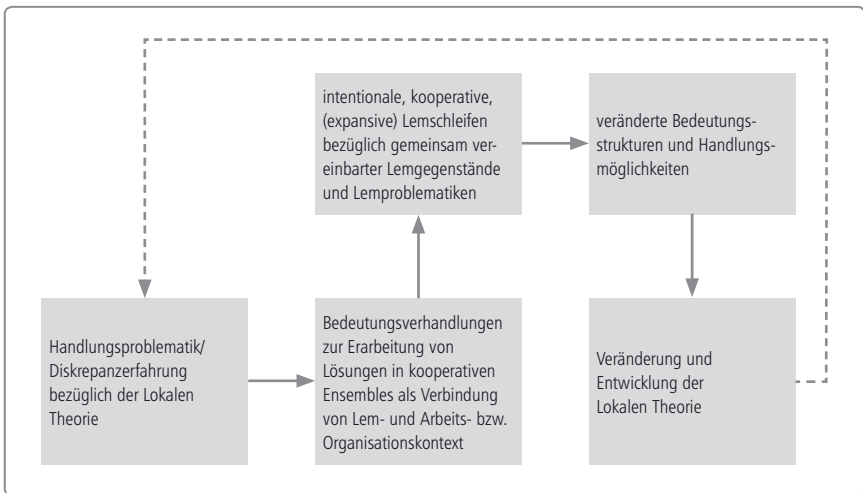


Abbildung 1: Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernweg (Quelle: Zinth 2008)

Damit eine dauerhafte Änderung von Handlungsrahmenbedingungen erreicht werden kann, sind immer auch diejenigen Organisationsmitglieder in den organisationalen Lernprozess einzubeziehen, die als relevant bezüglich des Lerngegenstandes und des Veränderungsprozesses anzusehen sind. Dies gilt auch und vor allem für Führungskräfte, so dass letztlich der Einbezug relevanter, auch widerstreitender Perspektiven in den dialogisch-kooperativen Lernprozess eine notwendige Voraussetzung für ein Gelingen ist.

4. Organisationales Lernen fördern

In der dargelegten Perspektive ist organisationales Lernen nicht losgelöst vom Subjekt zu betrachten. Es wird greifbar als individueller und kooperativer Lernprozess der Organisationsmitglieder, in dessen Verlauf Entwicklungen und Veränderungen in Organisationen aufgrund von individuell erweiterten Handlungsspielräumen und Bedeutungsstrukturen vollzogen werden.

Diese Betrachtung führt nun dazu, dass Möglichkeiten zur Lernförderung und -unterstützung in Organisationen beschrieben werden können. Hilfreich dabei ist ein Blick in die Praxis von Unternehmen. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung (vgl. Zinth 2008) zusammengefasst, über die aufgezeigt werden sollte, welche Verständnisse und Prozesse organisationalen Lernens in Organisationen vorliegen, wodurch sie bedingt sind und welche Supportstrukturen notwendig erscheinen oder bereitgestellt werden.

Die Datenerhebung fand 2007 statt. Insgesamt wurden 15 Experteninterviews in 15 Wirtschaftsorganisationen geführt (z.B. Airbus, Dreager Medical Care, Festo, Hamburg Mannheimer, INA Schaeffler, Panasonic, Tchibo). Die Experteninterviews wurden als leitfadengestützte Interviews geführt, um betrieblich-organisatorische Kontextbedingungen und organisationale Begebenheiten entlang der oben dargelegten Fragen zu erschließen. Zur Generierung von Expertenwissen bot sich eine leitfadenorientierte Interviewtechnik an, da es durch einen qualitativen Forschungsansatz möglich wurde, komplexe Prozesse und Strukturen sowie Verständnisse und (Begründungs-)Zusammenhänge zu erheben und möglichst dicht abzubilden. Die Auswertung der Interviews wurde nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgenommen; das Material wurde einer inhaltlichen Strukturierung unterzogen.

Grundlegend lässt sich als Ergebnis der Erhebung festhalten, dass analog zum theoretischen Konsens organisationales Lernen als Prozess der reflexiven Auseinandersetzung der Organisationsmitglieder mit organisationalen Begebenheiten verstanden wird, auf dessen Grundlage Veränderungen vollzogen werden – auch wenn sich ebenfalls analog zur unscharfen theoretischen Diskussion in der Praxis kein grundlegend einheitliches Verständnis über organisationales Lernen etabliert hat. Organisationales Lernen wird somit nicht als ein vom Subjekt abstrahierter Prozess auf Systemebene, sondern vielmehr als ein Prozess der Organisationsmitglieder verstanden, die auf der Grundlage ihrer Beobachtungen und Erfahrungen zu aktiven Trägern organisationaler Entwicklungsprozesse werden. Organisationales Lernen wird für die Unternehmensentwicklung als notwendiger und möglichst selbstgesteuerter Prozess der Organisationsmitglieder betrachtet, die somit zu aktiven Trägern und Initiatoren dieser Veränderungsprozesse werden. Demgemäß werden organisationale Lernprozesse gewissermaßen als Bottom-up-Prozesse – also als durch Mitarbeiter/innen initiierte und von diesen getragene Prozesse – verstanden. Orga-

nisationales Lernen sollte jedoch – gerade weil es als relevant im Kontext der Unternehmensentwicklung betrachtet wird – gefördert und ermöglicht werden. Dabei wird eine möglichst kontinuierliche Verankerung in den alltäglichen Arbeitsstrukturen als wünschenswert erachtet. Als zentral stellten sich die im Folgenden dargelegten Aspekte heraus:

1. Organisationales Lernen ist bedingt durch das reflexive In-Beziehung-Setzen der organisationalen Umwelt zur Lokalen Theorie durch die Organisationsmitglieder. Hieraus ergeben sich Lerngründe, die z.B. zu neuen Produkten, neuen Herstellungsverfahren oder Innovationen führen. Dabei wird zum einen das Lernen von Kunden als elementar betrachtet. Zum anderen können sich insbesondere Konzernstrukturen als förderlich für organisationales Lernen erweisen, da ein reflexives In-Beziehung-Setzen eigener Strukturen und Prozesse zu solchen anderer Organisationen des Konzerns – also abseits von Konkurrenzsituationen – explizit gefördert und initiiert werden kann.
2. Organisationales Lernen wird unterstützt durch die Entwicklung von Standards. Standards können als einheitlich geltende Kriterien erfasst werden. Sie sind handlungsleitend und Aspekte der Lokalen Theorie. Sie stellen eine inhaltliche Grundlage organisationaler Lernprozesse dar und werden durch die Organisationsmitglieder entwickelt und verbessert. Grundlage für die Veränderung sind erfahrene Unzulänglichkeiten bezüglich der Standards und erlebte Handlungsproblematiken in deren Anwendung.
3. Organisationales Lernen ist bedingt durch die Organisationskultur, sprich durch das Muster an kollektiv geteilten, handlungsleitenden Werten und Prämissen. Über diese werden Handlungen bewertet und ggf. als anerkannte Handlungen zugelassen, gefördert oder unterbunden. Betont wird, dass organisationskulturelle Prämissen und Werte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter/innen entscheidend be- oder gar verhindern können. Es wird eine Kultur als notwendig angesehen, in der sich die Mitarbeiter/innen einbringen dürfen, in der Verbesserungsvorschläge, Kritik und Feedbacks anerkannt und reflektiert werden. Betont wird, dass eine Organisation über ein entsprechendes kulturelles Muster letztlich erst flexibel wird. Zu binden ist dies immer auch an ein entsprechendes Führungs- und Managementverhalten.
4. Organisationales Lernen ist in entschiedenem Maße durch die Rolle der Führungskräfte bestimmt. Diese beeinflussen, inwieweit Mitarbeiter/innen Handlungsproblematiken kooperativ, eigenständig und selbstbestimmt nachgehen und inwieweit sich hierüber Veränderungen ergeben können bzw. erarbeitete Lösungen anerkannt werden. Zudem prägen diese die Kultur einer Organisation und entscheiden über Ressourcen. Somit kommt ihnen eine maßgebliche Rolle in der Förderung organisationalen Lernens zu. Doch sind Führungskräfte für die Aufgabe oft nicht vorbereitet und bedürfen entsprechender Unterstützung, z.B. über Führungskräfteeschulungen.

5. Organisationales Lernen ist zudem bedingt durch die Förderung von (Lern-)Situationen, also das Zusammenführen von Mitarbeiter/inne/n in kooperativen Lernensembles. In deren Fokus – vornehmlich von Qualitätszirkeln, KVP-Gruppen oder Communities of Practice – steht zum einen die Förderung individueller Lernprozesse, z.B. über den Erfahrungsaustausch unter Kolleg/inn/en, oder ein kooperatives Erarbeiten spezifischer bereichsbezogener Themen. Mitglieder sollen in Qualitätszirkeln, KVP-Gruppen oder Communities of Practice selbstbestimmt ihre fachlichen Fähigkeiten verbessern. Zum anderen wird über das Erarbeiten spezifischer Themen immer auch die Entwicklung der lokalen Theorie fokussiert, z.B., um Arbeitsbedingungen zu verändern und Verbesserungspotenziale umzusetzen. Über entsprechende Ensembles wird eine lernfördernde, reflexionsfördernde und innovationsfähige Organisationsstruktur gestaltbar. Sind keine entsprechenden Strukturen zur Etablierung bzw. Förderung organisationalen Lernens etabliert, wird dies als negativ im Sinne der Unternehmensentwicklung gewertet.
6. Organisationales Lernen braucht methodische Unterstützung. Organisationales Lernen zu fördern, meint dann neben der Schaffung von Freiräumen und Ressourcen, die Beteiligten in ihren Lernprozessen selbst zu unterstützen. Methodischer Support wäre gegeben, wenn durch methodisch geschultes Personal Lernstrategien zusammen mit den Mitarbeiter/inne/n erarbeitet oder Lernziele und -inhalte sowie Entwicklungsziele und -inhalte geklärt sowie Bedeutungshorizonte und Erfahrungen offengelegt würden. Überdies können Diskussionen über das Lernen (Metadiskussion) ermöglicht und Standards festgelegt werden. Abgebildet wäre somit eine Ebene des organisationalen Lernen-Lernens. Als sinnvolle Ausgangspunkte von Unterstützungsprozessen werden individuelle Handlungsproblematiken der Organisationsmitglieder gesehen, da nur diese die Bereitschaft für die Teilnahme an Lern- und Veränderungsprozesse eröffnen. Der Fokus liegt letztlich darauf, den Organisationsmitgliedern den Umgang mit akuten oder antizipierten (also zukünftig ggf. auftretenden) Handlungsproblemen in kooperativen Ensembles zu ermöglichen – mit der Intention, Lernprozesse zu fördern, aber auch die Zusammenarbeit zu verbessern, um Standards zu entwickeln und Innovationsprozesse zu initiieren. Dabei steht die subjektbezogene Förderung kooperativer Reflexion im Mittelpunkt der Betrachtung.

5. Zusammenfassung

Eine lerntheoretische Betrachtung des organisationalen Lernens sowie die empirisch generierten Ergebnisse zeigen, dass organisationales Lernen abseits lerntheoretischer Analogiebildungen zugunsten lernender Mechanismen, Organismen oder autopoietischer Systeme als subjektbezogener Lernweg erfasst werden kann. Aufgezeigt werden kann das Bild eines kooperativen Lernens in Organisationen, in dessen Fortgang Entwicklungen und Veränderungen in Organisationen vollzogen werden können. Über

eine entsprechende, lerntheoretisch fundierte Folie kann nun zur Reflexion und Entwicklung erwachsenenpädagogischen Handelns in Organisationen beigetragen und ein erster Bezugsrahmen für eine entsprechende Lernunterstützung hergestellt werden. Es ergibt sich eine Perspektive für weiterführende lerntheoretische Ausarbeitungen und Forschungsarbeiten, die bedeutsam zu sein scheint, da organisationales Lernen als relevant in Bezug auf Wettbewerbsfähigkeit und Innovation eingeschätzt wird. Hierfür sind empirische Blicke auf organisationale Lernwege unabdingbar, die konsequenterweise und gemäß der lerntheoretischen Folie über Subjektstandpunkte der Lernenden zu generieren sind, um weiterführende Ableitungen für Aneignungsunterstützungsprozesse herausarbeiten zu können.

Literatur

- Argyris, C./Schön, D.A. (1978): Organizational Learning. A theory of action perspective
- Arnold, R. (1995): Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold, R./Weber, H. (Hg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, S. 13–30
- Baitsch, C. (1996): Wer lernt denn da? Bemerkungen zum Subjekt des Lernens. In: Geißler, H. (Hg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, S. 215–231
- Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hg.) (2001): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. 2. Aufl. Berlin
- Dollhausen, K. (2007): Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? In: Dollhausen, K./Nuissl, E. (Hg.): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Wiesbaden
- Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Staw, B.M. (Hg.): Research in Organizational Behavior. An annual series of analytical essays and critical reviews. Greenwich, S. 75–123
- Ehse, C./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden. In: Heindold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 114–124
- Faulstich P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München
- Geißler, H. (1998): Organisationslernen – eine Theorie für die Praxis. In: Geißler, H./Behrmann, D./Krahmann-Baumann, B. (Hg.): Organisationslernen konkret. Frankfurt a.M. u.a., S. 35–86
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik: Umriss einer Herausforderung. München
- Götz, K. (1999): Organisationslernen und individuelles Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied/Kriftel, S. 69–85
- Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P./Starbuck, W.: Handbook of Organizational Design. Bd. 1. New York, S. 1–27
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Klimecki, R./Probst, G./Eberl, P. (1994): Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart
- Klimecki, R./Thomae, M. (1997): Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung. Diskussionspapier Universität Konstanz Nr. 18
- Pawlowsky, P. (1992): Betriebliche Qualifizierungsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W.H./Conrad, P. (Hg.): Managementforschung 2. Berlin/New York, S. 179–237
- Probst, G.J.B./Büchel, B. (1994): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen
- Senge, P. (1990): The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization. New York
- Wiegand, M. (1996): Prozesse Organisationalen Lernens. Wiesbaden

- Wilkesmann, U. (2003): Strukturelle und motivationale Voraussetzungen des organisationalen Lernens. In: Bren-
tel, H./Klemisch, H./Rohn, H. (Hg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunfts-
fähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden, S. 133–148
- Wittwer, W. (1995): Opfert Organisationslernen das Subjekt? In: Arnold, R./Weber, H. (Hg.): Weiterbildung und
Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, S. 74–83
- Zinthe, C.-P. (2008): Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess. Eine empirische Untersuchung zur
Entwicklung von Theorie und Praxis. München/Mering

The article focuses on the debate on organizational learning from an adult-educational point of view. In most approaches to organizational learning the members of an organization are regarded as the main drivers of organizational learning processes. However, such approaches do not systematically incorporate important presumptions of learning-theory, although this promises to create a better understanding of adult-educational experiences within organizations. Hence, the article presents organizational learning as a subject-oriented learning process. Furthermore, the article points to empirically generated implications for learning support.