Wirtschaftspädagogik
Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Organisation und Lernen

Christina Schweiger, Peter Slepcevic-Zach, Michaela Stock

Abschnitt C: Entwicklung Wirtschaftspädagogischer Professionalität (Kapitel C-4)

ZITATIONSVORSCHLAG
Schweiger, Christina/Slepcevic-Zach, Peter/Stock, Michaela (2025): Organisation und Lernen. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 343–387.

ISBN: 978-3-903484-12-2
DOI: https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-c4
VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH

© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach, Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.

4 Organisation und Lernen

Christina Schweiger; Peter Slepcevic-Zach; Michaela Stock

Mit der Aussage von Dostojewski: „Um die Welt zu ändern, sie neu zu gestalten, müssen zuvor die Menschen sich selbst umstellen“[1] kann die Bedeutung des individuellen Lernens im Kontext des organisationalen Lernens erfasst werden. Betriebspädagogik als Disziplin umspannt das Lernen in und von Organisationen, wobei sämtliche Lernvorgänge der Organisationsmitglieder sowie die Organisation selbst mit ihren Veränderungs- und Entwicklungsprozessen im Fokus stehen. Ein systemisch-ganzheitliches Interventionsdesign der jeweiligen Lern- und Entwicklungsmaßnahmen auf beiden Lernebenen ist hierbei unverzichtbar.

Dieser Abschnitt umfasst die Thematik des organisationalen Lernens und behandelt die Lernvorgänge in Organisationen aus betriebspädagogischer Perspektive. Ins Blickfeld rücken hierbei das Lernen und Entwickeln der Organisationsmitglieder (individuelles Lernen) auf der einen Seite und das Lernen und die Entwicklung der Organisation als soziales System im Gesamten (organisationales Lernen) auf der anderen Seite. Im Anschluss daran werden, ausgehend von einem betriebspädagogischen Modell zur systemischen Personal- und Organisationsentwicklung, die fundamentalen individuellen und organisationalen Lernprozesse anhand unterschiedlicher Methoden bzw. Modelle dargestellt, wie beispielsweise Action-Based Learning, Coaching und Supervision sowie Pfadentwicklung, Pfadkreation und mentale Modelle als Basis des organisationalen Lernens. Abschließend werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit Methoden der Betriebspädagogik in der Personal- und Organisationsentwicklung aufgezeigt.

4.1 Grundlagen des organisationalen Lernens

Im ersten Schritt müssen bei der Beschäftigung mit dem Thema Organisation und Lernen einige Begriffsklärungen vorgenommen werden, insbesondere ist die Darstellung der Disziplin Betriebspädagogik[2] und deren Abgrenzung für das weitere Verständnis essenziell. Darauf aufbauend liegt der Fokus auf der Frage der Verbindung von individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen mittels Lernbrücken. Beide Lernebenen (individuelles Lernen und organisationales Lernen) sind über sogenannte Lernbrücken eng aneinandergekoppelt, letztendlich ist deren Zusammenspiel ausschlaggebend für die Ausprägung und Steuerung der Entwicklungsverläufe von Organisationen. Darauf folgt eine Darlegung von organisationalen Lern- und Entwicklungsfeldern. Dabei soll bzw. kann keine vollständige Aufarbeitung der unterschiedlichen Zugänge bzw. Diskursströn-

[1] Fjodor Michailowitsch Dostojewski, russischer Dichter/Schriftsteller 1821–1881.

[2] Vgl. dazu auch Abschnitt B.

ge zur Theorie erfolgen, sondern eine Diskussion der Grundlagen insbesondere mit Blick auf die Betriebspädagogik.[3]

4.1.1 Begriffsklärungen – eine Einführung

Betriebspädagogik kann in unterschiedlichen Kontexten betrachtet werden – sei es als eigenständige Disziplin oder Teildisziplin, als Prozess oder Funktion oder als Forschungs- und Handlungsfeld. Somit lassen sich in der einschlägigen Literatur[4] sehr unterschiedliche Definitionen finden. Arnold stellt beispielsweise eine individualpädagogische Sicht in den Mittelpunkt,[5] wohingegen Abraham den Auftrag der Betriebspädagogik darin sieht, sich mit den Erziehungsproblemen einer Gruppe (Mitglieder einer wirtschaftlichen Organisation) mit typischen Gemeinsamkeiten auseinanderzusetzen.[6] Tilch betrachtet die berufliche Bildung, die sozialen Beziehungen ebenso wie die Gestaltung der Arbeit als Aufgabenfeld der Betriebspädagogik.[7]

Diese exemplarisch angeführten Zugänge zeigen deutlich, wie breit das Forschungs- und Handlungsfeld der Betriebspädagogik ist. Es geht zwar immer um Lernen in und von Organisationen im Sinne von Veränderung und Entwicklung, worauf im Konkreten aber der Fokus liegt, ist eine Frage des Paradigmas. Bei kritischer Auseinandersetzung mit der Betriebspädagogik fällt auf, dass ihr Forschungs- und Handlungsfeld von unterschiedlichen Paradigmen bestimmt wird; einerseits dem wirtschaftlichen respektive wirtschaftswissenschaftlichen Paradigma und andererseits dem pädagogischen respektive erziehungswissenschaftlichen Paradigma, wobei diese beiden Welten aber letztendlich ein gemeinsames Ziel verfolgen, nämlich Überleben, Entwicklung und Qualität des Lebens sowohl für die Organisationsmitglieder als auch für die Organisation sicherzustellen. Es braucht Menschen und Organisationen, die in den sich ständig ändernden Anforderungen gewachsen und bereit sind, sich weiterzuentwickeln, sich zu verändern, zu lernen und dadurch gemeinsam Visionen entwickeln zu können.[8] Unter Berücksichtigung ökonomischer und pädagogischer Prinzipien schlägt Arnold für die Betriebspädagogik folgende Definition vor:

> „Die Betriebspädagogik als die Wissenschaft von der betrieblichen Bildungsarbeit hat nicht die betrieblichen Organisations- und Funktionszusammenhänge als solche zum Gegenstand, sondern das Individuum (den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin) als das in seinen Möglichkeiten zu entwickelnde und zu bildende Objekt. Betriebliche Organisations- und Funktionszusammenhänge stellen für die Betriebspädago-

---

3 Zu möglichen Systematisierungsversuchen zur Theorie organisationalen Lernens vergleiche Göhlich (2017), 368–374.

4 Vgl. beispielsweise Abraham (1953); Arnold (1997); Tilch (1998); Trummer (2001); Sloane/Twardy/Buschfeld (2004); Tilch (2006); Arnold (2015); Göhlich (2017).

5 Vgl. Arnold (1997), 55.

6 Vgl. Abraham (1953), 37.

7 Vgl. Tilch (1998), 204.

8 Vgl. Trummer (2001).

> gik nur insofern einen Gegenstand dar, als sie diese Bildungsprozesse determinieren, d.h. auslösen, fördern oder auch behindern."[9]

Mit einem transdisziplinären Ansatz sowie dem Fokus auf das lebenslange Lernen und auf eine lernende Organisation braucht diese Definition noch Erweiterungen im Sinne des Erfassens aller an der Organisation Beteiligten. Ein Schaffen von erforderlichen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Struktur und Kultur, ist für das Lernen in und von Organisationen unerlässlich. Im Sinne einer lernenden Organisation „muss die gesamte Organisation zum Lernort avancieren, womit gerade das Handlungsfeld der Betriebspädagogik in Bezug auf Subjekt und Objekt gefordert"[10] ist. Als Ziel der Betriebspädagogik (und auch der modernen Personalentwicklung) sieht Arnold dabei ganz allgemein „die Sicherung der organisationalen Kapazität durch die gezielte Förderung der Entwicklung zukunftsfähiger Kompetenzen"[11] an.

Nun stellen sich zum Abschluss dieser Einführung in das organisationale Lernen noch die Fragen: Von welchen Lerntheorien und welchen Menschenbildern wird dabei ausgegangen und was ist eigentlich eine Organisation? Dabei muss berücksichtig werden, dass Lernen hier ‚nur' mit Blick auf Organisationen diskutiert wird.[12]

Ganz allgemein bezeichnet der Begriff Lernen Veränderung und scheint damit auf den ersten Blick einfach erklärt. Bei näherer Betrachtung erweist sich dies aber als Irrtum. Um diesen Begriff fassen zu können, ist es erforderlich, Veränderung genauer zu spezifizieren und verschiedene Ebenen bzw. Ordnungen des Lernens zu unterscheiden sowie zu differenzieren, ob Lernen als Produkt oder Prozess gesehen wird.[13] Wird die Subjektebene betrachtet, so ist einerseits zwischen individuellem, gruppenbezogenem sowie organisationalem Lernen zu unterscheiden und andererseits ist die Frage nach der Art des Lernens (Anpassungslernen, Veränderungslernen, Lernen lernen) zu thematisieren.

Wird Lernen[14] auf der individuellen Ebene betrachtet, so ist Lernen als zentraler Begriff der Pädagogik bestimmend für den Menschen.[15] Wissenserwerb ist beim Lernen einer unter vielen anderen Aspekten, wie beispielsweise Einstellungen, Werte, Haltungen, Kompetenzen, Sichtweisen, Gewohnheiten, Gefühle. Unter Lernen sind somit alle Prozesse und Produkte zu verstehen, die „nicht durch biophysische Determinationen erklärbar"[16] sind und/oder durch Reifungsvorgänge ablaufen. Eine einheitliche und eindeutige Begriffsdefinition und -verwendung ist aber weder in der Literatur[17] noch beim praktischen Gebrauch des Wortes auszumachen.[18] Für das Lernen generell wie auch für die Sichtweise der Menschen in Organisationen werden Menschenbilder herangezogen.

---

9 Arnold (1997), 23.
10 Trummer (2001), 39.
11 Arnold (2018), 7.
12 Vgl. ausführlicher zum Lernbegriff Kapitel C-1.
13 Vgl. beispielsweise Simsa (2000), 299–300; Zech (2000), 243–244; Trummer (2001), 192–194.
14 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel C-1.
15 Vgl. Giesecke (1997), 47.
16 Giesecke (1997), 48.
17 Vgl. beispielsweise Giesecke (1997), 47; Hodel (1998), 35–37; Gudjons (2003), 214; Bracht (2018).
18 Vgl. Trummer (2001), 192–194.

Menschenbilder[19] im Sinne von modellhaften Beschreibungen bzw. allgemeinen Vorstellungen über Menschen haben für Organisationen und das Management immer schon hohe Bedeutung.[20] Dabei wird oftmals der Generationenbegriff als Ankerpunkt für unterschiedliche Einteilungen[21] verwendet.[22] Es wird zwischen den Baby-Boomern (Geburtsjahrgänge 1946–1964), der Generation X (1965–1980), der Generation Y (1981–1999), der Generation Z (2000–2010) und der Generation Alpha (2011–2025) unterschieden; die genaue Einteilung ist aber fließend[23] und vor allem muss berücksichtigt werden, dass Menschenbilder noch von viel mehr Einflüssen (z.B. Erziehung, Sozialisation, Werthaltungen) geprägt werden.

Wird Lernen auf der organisationalen Ebene betrachtet, ist zuerst zu klären, was unter einer Organisation zu verstehen ist. Der Spruch *Von der Wiege bis zur Bahre* ist für Organisationen sehr trefflich, denn Organisationen begleiten Menschen in der Regel ihr ganzes Leben. Organisationen werden zur Lösung bzw. Handhabung ganz konkreter Problemstellungen gegründet und sind im Allgemeinen eine sehr wirkungsvolle Form der Problemhandhabung respektive -bearbeitung,[24] wobei die Gründung von Organisationen sich erst im 19. Jahrhundert herausgebildet hat.[25] „Wo immer Menschen eine gemeinsame Geschichte haben, müssen sie ihr Verhalten koordinieren."[26] Das heißt, Menschen haben schon seit jeher ihr Verhalten abgestimmt, gemeinsame Regeln aufgestellt und Strukturen festgelegt, wenn sie gemeinsam gearbeitet haben. Es erscheint aber wichtig, in diesem Kontext die Organisation von der bloßen Ansammlung von Menschen klar zu unterscheiden. Argyris/Schön[27] definieren drei Bedingungen für eine Organisation. Die Mitglieder müssen

> „1. [sich] vereinbarte Maßnahmen ausdenken, um Entscheidungen im Namen der Gesamtheit treffen zu können,
> 2. Einzelnen die Vollmacht geben, für die Gesamtheit zu handeln, und
> 3. Grenzen der Gesamtheit und der übrigen Welt festlegen"[28].

Organisationen brauchen für ihren Bestand Strategie und Struktur, Regeln und Kontinuität. Sie erscheinen für die Handhabung von umfassenden und komplexen Herausfor-

---

19 Beispielhaft sei an dieser Stelle McGregor mit seiner X-Theorie und Y-Theorie, Schein mit seinen vier verschiedenen Menschenbildern oder Ouchi mit seiner Z-Theorie angeführt. Ebenso wie das Menschenbild im Scientific Management nach Frederick M. Taylor, The Knowledge-Creating Company nach Ikujiro Nonaka oder The Learning Organization nach Peter Senge. Vgl. als Überblick beispielsweise Hennemann (1997), 257–267.

20 Vgl. beispielsweise Ulrich (1995), 802; Trummer (2001), 393–398.

21 Unterschieden wird dabei in einen genealogischen, pädagogischen oder historisch-gesellschaftlichen Generationenbegriff (vgl. beispielsweise Worf 2011; Höpflinger 2015).

22 Vgl. Liebau (1997), 20.

23 Vgl. Lancaster/Stillman (2003), 13; 26; Klaffke (2014), 69–70; Kumar (2020), 3.

24 Vgl. Simsa (2000), 301.

25 Gerade mit der industriellen Revolution wurde ein solches zielgerichtetes sowie organisiertes Verhalten angestrebt, um Arbeitsabläufe planen und kontrollieren zu können (vgl. Simon 2007, 11–13).

26 Simon (2007), 11.

27 Argyris/Schön sprechen in diesem Kontext von Haufen, d.h. wenn aus einem Haufen eine Organisation oder zumindest etwas Organisationsähnliches wird (vgl. Argyris/Schön 1999, 24).

28 Argyris/Schön (1999), 24.

derungen als besonders geeignet und können auch als kooperative Systeme (Mitglieder der Organisation arbeiten für die Bewältigung der Herausforderungen zusammen) verstanden werden.[29]

Simon setzt sich in seinem Buch *Einführung in die systemische Organisationstheorie* mit den Anfängen der systemtheoretischen Ansätze auseinander. Systemtheoretisch betrachtet geht es bei Organisationen vor allem um die bewusste Koordination von Verhaltensweisen für die Bearbeitung von Problemstellungen bzw. Aufgaben durch eine oder mehrere Personen. Diese Personen sind aber nur durch ihre Handlungsmuster mit der Organisation verbunden. „Die Teilnehmer an der Organisation (Mitglieder) liefern die Handlungen, die zusammen den ‚Organisation' genannten Prozess bilden, aber sie können nicht selbst als Bestandteile der Organisation definiert werden."[30] Durch das Abstrahieren werden die einzelnen Mitglieder der Organisation austauschbar.[31]

> „Diese Entkoppelung von Person und Handlung und die Bildung arbeitsteiliger Handlungsmuster, an denen eine Vielzahl von Akteuren mit ihren unterschiedlichen Aktionen beteiligt ist, stellt den evolutionären Gewinn der Organisationsbildung dar. Es können hochkomplexe Prozesse realisiert und Funktionen erfüllt werden, die das Handlungsvermögen von Individuen übersteigen."[32]

Im Sinne der systemischen Sicht auf Organisationen ermöglichen und behindern Kompetenzen der Organisationsmitglieder die Handlungsspielräume der Organisation, denn Organisationen leben erst durch ihre Mitglieder und sind auf die Wahrnehmungen dieser angewiesen. „Organisationsmitglieder sind somit das konstitutive Element für die Evolution der Organisation."[33] Mensch und Organisation sind strukturell gekoppelt und beeinflussen sich in ihrer Entwicklung gegenseitig – d.h. das Lernen in und von Organisationen ist wechselwirksam zu betrachten.[34]

Organisationales Lernen wird seit nunmehr mehr als 40 Jahren[35] mit unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlichen Kontexten diskutiert. Büchel und Probst verweisen mit Blick auf unterschiedliche Diskussionsstränge aber darauf, dass die „Grundidee und zugleich ein systemisches Phänomen, dass Lernen von Organisationen als Ganzes nicht der Summe individuellen Lernens entsprechen muss, sondern durchaus davon abweichen kann"[36], bis heute Bestand hat. Organisationales Lernen, so führen sie weiter aus, ist (1) ein Prozess, der ausgehend vom Individuum über die Gruppe bis hin zur Organisation abläuft. Dabei wird (2) die Wissensbasis der Organisationsmitglieder verändert und (3) deren Handlungsfähigkeit erhöht. Und (4) kann organisationales Lernen zu einem ganzheitlichen systemischen Phänomen in der Organisation werden.[37]

---

29 Vgl. Simsa (2000), 301; Argyris/Schön (1999), 25.
30 Simon (2007), 14.
31 Vgl. Simon (2007), 13–14.
32 Simon (2007), 14.
33 Schweiger (2012), 24.
34 Vgl. Schweiger (2012), 24–28.
35 Vgl. Göhlich (2017), 366–367.
36 Büchel/Probst (2018), 307.
37 Vgl. Büchel/Probst (2018), 307.

4.1.2 Lernbrücken

Ein Lernen der Organisation kann nur durch ein Lernen der Individuen geschehen, d.h. jede Organisation kann nur durch ihre Mitglieder lernen.[38] Damit das Lernen der Organisation stattfinden kann, müssen die individuellen Lernziele und die Ziele der Organisation abgeglichen werden. Arnold schlägt hier Lernbrücken vor, die diese Aufgaben übernehmen können. In Tabelle 1 sind diese Lernbrücken und das Zusammenwirken von individuellem und organisationalem Lernen dargestellt. Die Lernbrücken beziehen sich dabei auf unterschiedliche Rahmenbedingungen (betreffend z.B. den Inhalten, Zielen, Formen), die gegeben sein müssen, damit Lernen in einer Organisation auch langfristig von Bestand sein kann.

	Individuelles Lernen	**Lernbrücken**	**Organisationales Lernen**
Inhalte	Fachwissen sowie Sozial- und Methodenkompetenz	Schlüsselqualifikationen Moderation und Partizipation	Geteilte Deutungen und Visionen von Routinen und Strategien (Deutungs- und Interpretationswissen)
Ziele	Individueller Kompetenzerwerb	Gestaltungskompetenz Mitarbeiter:innenorientierung	Entwicklung von Unternehmenskultur und kollektiver Wissensbasis
Formen	Institutionalisierte, individuelle und soziale Lernprozesse	Umgang mit Unsicherheit Gezielte Irritation	Eher alltäglich-beiläufiges Lernen (durch Kooperations- und Führungserfahrung)
Lehrende bzw. Lernagent:innen	Ausbildner:innen, Weiterbildner:innen und Führungskräfte	Lehr-Lern-Gefälle Kein Lehr-Lern-Gefälle	Alle Organisationsmitglieder
Lernergebnis	Kognition und Kompetenz als Ergebnisspeicher	Handlungslernen Transparenz und Veränderbarkeit	Organisationshandbücher, Reglements, Betriebserfahrung

Tab. 1: Lernbrücken[39]

Bei den Inhalten zielt das individuelle Lernen der Personen auf deren Fachwissen (bzw. Sozial- und Methodenkompetenz) und damit auf deren Schlüsselqualifikation ab (hier könnte auch der Begriff Handlungskompetenz stehen). Auf Seiten der Organisation geht es darum, dass bestimmte Routinen und Strategien von allen Organisationsmitgliedern gleich gedeutet werden. Damit dies möglich ist, wird ein Führungsstil verlangt, welcher Moderation und Partizipation in den Vordergrund stellt. Somit können die Mitglieder ihre eigenen Sichtweisen austauschen und sich am Veränderungsprozess beteiligen. Die Ziele leiten sich dann daraus ab. Bei den Formen gibt es meist (aber nicht nur) institutionalisierte Lernprozesse, während organisationales Lernen häufig beiläufig passiert. Um

[38] Vgl. Slepcevic/Stock (2008), 5–6.
[39] Vgl. Arnold (1997), 184.

dies zu unterstützen, können gezielte Irritationen neue Denkprozesse anregen und der Umgang mit Unsicherheit verinnerlicht werden. Bei der Ebene der Lehrenden sieht Arnold beim individuellen Lernen konkrete Personen, die das Lernen unterstützen (dabei soll es ein Lehr-Lern-Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden geben, da diese über mehr Wissen verfügen), wohingegen beim organisationalen Lernen alle Organisationsmitglieder beteiligt sind (und damit im besten Fall kein Lehr-Lern-Gefälle existiert). Das Lernergebnis ist für die Individuen der eigene Kompetenzaufbau, für die Organisation besteht es beispielsweise aus Dokumentensystemen im Intranet oder automatisierten und hybriden Workflows. Damit diese auch verändert werden können, muss auf Organisationsebene eine Transparenz und Bereitschaft zur Veränderbarkeit bestehen.

Organisationales Lernen kann somit nur dann entstehen, wenn das individuelle und kooperative Lernen der Organisationsmitglieder mittels Lernbrücken verbunden und erkannt wird, dass bestimmte Rahmenbedingungen notwendig sind, um dieses Lernen in der gesamten Organisation langfristig zu gewährleisten.[40]

4.1.3 Organisationale Lern- und Entwicklungsfelder

Organisationales Lernen umfasst jene Anpassungs- und Veränderungsprozesse, die im Rahmen des organisationalen Wandels auf eine Erhöhung des organisationalen Problemlösungspotenzials gerichtet sind.[41] Eine lernende Organisation verfügt idealtypisch über routinierte Anpassungs-, Veränderungs- und Lernprozesse und ist demnach in der Lage, über effektive (zielgerichtete) Lern- und Veränderungsroutinen den Umweltanforderungen laufend gerecht zu werden.[42] Nur dann, wenn Organisationen auf Form und Inhalt ihres eigenen Lernens Einfluss nehmen und das Lernen lernen, erlangen sie die Beweglichkeit (bzw. Agilität[43]) und Innovationsfähigkeit, die zur Bewältigung der Dauerirritationen aus dem Umfeld erforderlich sind.[44] Hierbei stellen sich die Fragen, *was* Organisationen lernen sollen und *wo* diese Anpassungs-, Veränderungs- und Lernprozesse stattfinden sollen, damit Organisationen veränderungsfähig werden und bleiben.

Eine erste Antwort auf diese Fragen bieten die Modelle der lernenden Organisation, welche immer noch eine hohe Aktualität haben, obgleich sie bereits vor 25 Jahren entwickelt wurden.[45] Große Bedeutung erlangte das Modell der lernenden Organisation von

40 Vgl. Pätzold/Lang (1999), 93; Arnold (1997), 184–185.
41 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 308–309; und für einen Überblick zu den Theorien des organisationalen Lernens Pawlowsky/Neubauer (2001), 255–284.
42 Vgl. Easterby-Smith/Lyles (2003), 1–15.
43 Vgl. beispielsweise Arnold (2018), 147–148.
44 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 287–289.
45 Vgl. Easterby-Smith/Lyles (2003), 10–11.

Peter Senge (1997), der folgende fünf Disziplinen postuliert, welche eine lernende Organisation umfassen und somit deren Lernfähigkeit determinieren:[46]

- *Systemdenken*: Als Basisdisziplin umfasst sie die organisationale Fähigkeit, Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu erfassen und bei sämtlichen Anpassungs-, Veränderungs- und Lernprozessen zu berücksichtigen.
- *Personal Mastery*: Organisationen müssen die persönlichen Visionen und Zielsetzungen ihrer Mitglieder berücksichtigen und integrieren, wenn sie ihre vollen Ressourcen nutzen möchten.
- *Mentale Modelle*: Das sind tief verwurzelte Annahmen und Bilder in der organisationalen Tiefenstruktur, die Einfluss darauf haben, wie Organisationen und ihre Mitglieder die Welt wahrnehmen (auch gleichzusetzen mit dem Begriff des kognitiven Bezugssystems). Diese liegen allen Wandelprozessen in Organisationen zugrunde und sind demnach entsprechend zu berücksichtigen.
- *Gemeinsame Vision*: Zur Verwirklichung großer Ziele benötigen Organisationen bzw. ihre Mitglieder gemeinsame Visionen und Zielsetzungen. Diese ermöglichen es den Mitarbeitenden, aus eigenem Antrieb zu lernen und über sich selbst hinauszuwachsen.
- *Teamlernen*: Teams verfügen über kollektive Fähigkeiten und vollbringen Leistungen, zu denen Einzelpersonen nicht fähig sind. Kollektives Lernen ermöglicht kollektive Denkmuster und Interaktionsstrukturen.

Pedler/Burgoyne/Boydell (1994) definieren ebenfalls folgende fünf Merkmale von lernenden Organisationen:[47]

- *Strategie und Ziele*: Lernende Organisationen führen regelmäßig Bestandsaufnahmen durch und verändern entsprechend die Richtung und die Strategie. Hierbei wird eine möglichst partizipative Unternehmenspolitik angestrebt, die es allen Mitgliedern der Organisation ermöglicht, daran teilzunehmen.
- *Blick nach innen*: Ein möglichst freier Informationsfluss, ein formatives Rechnungs- und Kontrollwesen, ein offener und möglichst breiter interner Austausch zwischen Prozessen/Projekten/Abteilungen und Geschäftsbereichen sowie eine flexible Vergütung sind wichtige interne Merkmale einer lernenden Organisation.
- *Strukturen*: Existierende Regeln und Verfahrensweisen werden nach Überprüfung und Diskussion regelmäßig angepasst und verändert, ebenso werden die Grenzen zwischen Prozessen/Projekten/Abteilungen und Geschäftsbereichen als temporäre Strukturen begriffen, die sich als Reaktion auf Veränderung wandeln können. Die beruflichen Funktionen und Karrieren sind flexibel strukturiert und auf Experimente, Wachstum und Anpassung ausgerichtet.
- *Blick nach außen*: Alle Mitarbeitenden haben die Aufgabe, Informationen darüber einzuholen und weiterzuleiten, was außerhalb der Organisation passiert. Ebenso existieren Systeme und Verfahrensweisen, um Informationen aus der Organisa-

46 Vgl. Senge (1997).
47 Vgl. Pedler/Burgoyne/Boydell (1994).

tionsumwelt zu erhalten, zu sammeln und weiterzugeben. Organisationsübergreifendes Lernen erfolgt durch regelmäßige Treffen mit Marktbegleitenden, Geschäftspartner:innen, Lieferant:innen sowie Kund:innen.

- *Lernmöglichkeiten*: Das Lernklima ist von der Einstellung geprägt, dass aus Fehlern gemeinsam gelernt wird und dass immer etwas verbesserungswürdig ist und versucht wird, weiter zu lernen, um es besser zu machen. Ressourcen für die persönliche Selbstentwicklung stehen allen Mitarbeitenden und Interessengruppen zur Verfügung.

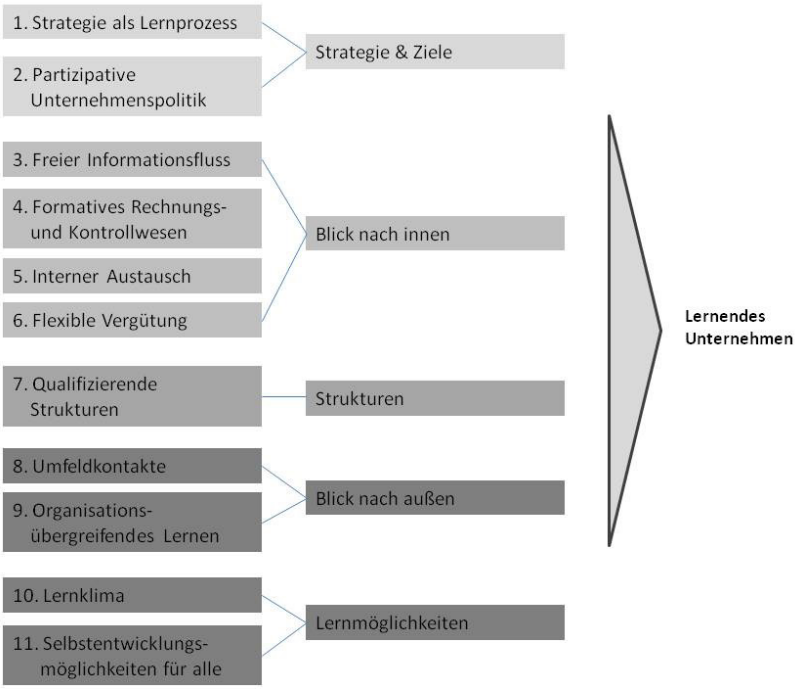

Abb. 1: Merkmale der lernenden Organisation nach Pedler/Burgoyne/Boydell (vgl. Pedler/Burgoyne/Boydell (1994), 45)

Abbildung 1 gibt einen Überblick über diese Merkmale einer lernenden Organisation nach Pedler/Burgoyne/Boydell mit deren zugehörigen Elementen.

Somit geben diese Modelle Aufschluss darüber, wo organisationales Lernen stattfinden kann (Lern- und Entwicklungsfelder) und erlauben einen Einblick in mögliche Lerninhalte. In der Diskussion um lernende Organisationen wird in letzter Zeit oftmals die Rolle der KI generell[48] und der Begriff der agilen Organisation[49] verwendet. Kritisch

[48] Vgl. auch Kapitel C-3 bzw. Miebach (2020), 199–200.
[49] Vgl. beispielsweise North (2018); Holbeche (2018).

betrachtet sind die Merkmale einer agilen Organisation aber bereits in einer lernenden Organisation vorhanden („Agile Organisationen sind Lernende Organisationen“[50]), d.h. es handelt sich hier eher um einen neuen Begriff für ein bereits bekanntes Phänomen.

Hier muss auch der Begriff New Work aufgegriffen werden. Dieser wird als Beschreibung für ein neues Arbeitsparadigma verwendet,[51] welches durch Digitalisierung, Flexibilisierung, Selbstorganisation und vernetzter Zusammenarbeit die Grenzen zwischen Arbeits- und Privatleben der Personen verwischen lässt.[52] New Work wird hier von den Lernenden getrieben, die mit den traditionellen Arbeitsstrukturen brechen wollen und für die Autonomie und Selbstverwirklichung bedeutsamer werden. Der Begriff wurde von Frithjof Bergmann in die Diskussion eingebracht, der diesen als auch als Gegenposition zum Kapitalismus sieht und damit einen humanistischen Ansatz verfolgt.[53] Kritisch muss gesehen werden, dass der Begriff oftmals nicht trennscharf verwendet wird und es zahlreiche Überschneidungen zu anderen Konzepten wie Arbeit 4.0 oder agilem Lernen gibt[54], trotzdem finden sich hier reale gesellschaftliche Entwicklungen wieder und New Work kann als „*eine zunehmend digitalisierte, flexible und entgrenzte Form des Arbeitens, in welcher Mitbestimmung, Relevanz und Selbstorganisation einen hohen Stellenwert einnehmen*“[55], definiert werden. Wenn Organisationen sich diesem neuen Paradigma anpassen wollen, wird ein neuer Lernansatz, welcher als New Learning oder Future Learning bezeichnet wird, notwendig. New Learning versucht dabei, die Lernenden noch mehr dazu zu befähigen, ihre eigenen Lernprozesse selbst zu gestalten und sich damit an neue Herausforderungen bzw. komplexe Situationen anzupassen. Hier wird ebenfalls deutlich, dass New Learning keine Neuheit darstellt, sondern vor allem, im Rahmen von konstruktivistischen Lernprozessen, das selbstgesteuerte und problemorientierte Lernen betont.[56] Für Organisationen bedeutet dies, dass manche Lern- und Entwicklungsfelder neu diskutiert bzw. definiert werden müssen mit Blick auf die Anforderungen von New Work bzw. New Learning.[57]

Eine völlig andere Sichtweise auf die Ableitung von organisationalen Lern- und Entwicklungsfeldern bieten die Lebenszyklus- oder Wachstumsmodelle in Abhängigkeit vom Alter des Unternehmens und vom Entwicklungsstadium der jeweiligen Organisation.[58] Vereinfacht dargestellt, durchlaufen Organisationen von der Gründung bis zur Konsolidierung mehrere Entwicklungsphasen, wobei die Entwicklung einer Phase auf den Verhältnissen der vorhergehenden aufbaut.[59] So folgt auf die Gründungsphase, welche durch die Konzeption der Geschäftsidee und des Geschäftsmodells und die Akquisition der hierfür erforderlichen Ressourcen geprägt ist, die sogenannte Etablierungsphase,

---

50 North (2018), 4.
51 Vgl. Bergmann (2020), 10.
52 Vgl. Helmold (2022), 1.
53 Vgl. Foelsing/Schmitz (2021), 1; Jobst-Jürgens (2020), 4.
54 Vgl. Foelsing/Schmitz (2021), 2.
55 Lipp et al. (2025), 5.
56 Vgl. Decius et al. (2022); Foelsing/Schmitz (2021).
57 Vgl. generell zur Diskussion Lipp et al. (2025).
58 Vgl. beispielsweise Greiner (1972; 1998) und Glasl/Lievegoed (2021).
59 Vgl. Volkmann/Tokarski (2006), 399–407.

in welcher sich die Unternehmen auf den relevanten Märkten positionieren und etablieren. Darauf aufbauend durchlaufen die Unternehmen die Wachstumsphase, die im Zuge von Marktdurchdringung und -expansion zu einer steigenden Unternehmensgröße führt, welche eine Schaffung von Organisations- und Managementstrukturen erfordert. Erst dann folgt die Konsolidierungsphase, welche eine Stabilität der zuvor errichteten Organisations- und Managementstrukturen sowie der Beziehungen zwischen Kund:innen und Lieferant:innen mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund zeigt beispielsweise Schweiger (2012) anhand von technologieorientierten Jungunternehmen die folgenden Lern- und Entwicklungsfelder auf:[60]

- *Strategie und Positionierung*: Hierbei geht es um eine den Kund:innenbedürfnissen entsprechende Entwicklung des Produkt- und Leistungsportfolios, die exakte Definition der zu bearbeitenden Marktsegmente bzw. Zielkund:innengruppen und die erforderliche Positionierung und Differenzierung gegenüber der Konkurrenz. Auch die Definition von klaren strategischen Zielen fällt in dieses Lern- und Entwicklungsfeld.
- *Auf- und Ausbau der Märkte*: Hierunter fallen die Gewinnung der ersten Referenzkund:innen, die Abwicklung der ersten Verkaufsprojekte und der schrittweise Auf- und Ausbau der Marketingstrategie und Kund:innengewinnung.
- *Auf- und Ausbau von Vertrieb und Fertigung*: Darunter fallen die Errichtung der Produktions- und Fertigungsstrukturen, die Schaffung und Einhaltung von Qualitätsstandards sowie die Konzeption und der Aufbau des Vertriebs.
- *Organisationsstrukturen*: Hierbei geht es um die Errichtung der Aufbau- und Ablauforganisationen in den Unternehmen: Hierarchie, Kompetenzbereiche, Formalisierung von Prozessen sowie die Definition von Schnittstellen und Kommunikationswegen.
- *Controlling- und Führungsinstrumente*: Die Etablierung eines internen Berichtswesens, der Auf- und Ausbau des kaufmännischen Bereichs sowie die Schaffung von Führungsstrukturen und -instrumenten sind eine ernstzunehmende Herausforderung für Organisationen.
- *Personalmanagement und Mitarbeiter:innenführung*: Der Aufbau eines umfassenden Personalmanagements von der Personalbedarfsplanung bis zur Personalentwicklung sowie die Agenden der Mitarbeiter:innenführung umfassen dieses Lern- und Entwicklungsfeld, welches ebenso mit zunehmendem Unternehmenswachstum an Bedeutung gewinnt.
- *Unternehmenskultur*: Hierunter fallen erforderliche Veränderungen in der Unternehmenskultur und im kognitiven Bezugssystem respektive dem mentalen Modell der Organisation. Ein offenes Lernklima sowie klare und geteilte Visionen und Werte sind ein wesentlicher Bestandteil dieses Lern- und Entwicklungsfelds.

Es wird deutlich, dass Lernen und Veränderung drei große Lern- und Entwicklungsfelder einer Organisation betreffen können, welche in Abbildung 2 dargestellt sind.

---

60 Vgl. Schweiger (2012), 198–250.

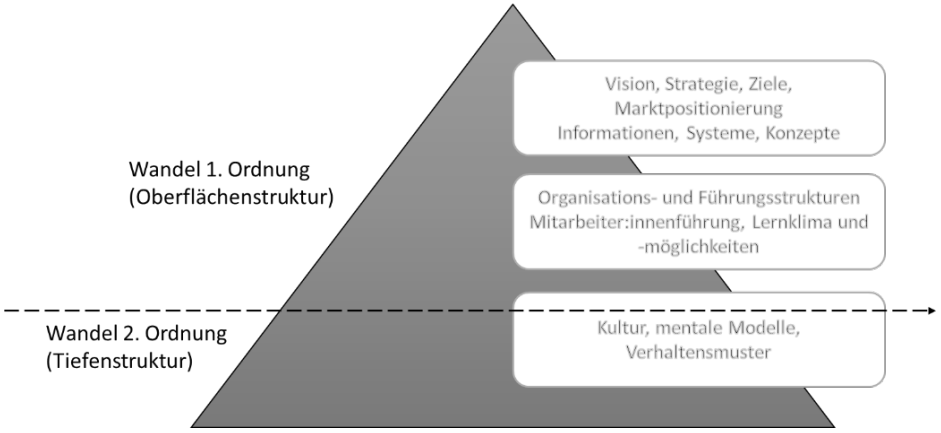

Abb. 2: Organisationale Lern- und Entwicklungsfelder
(Eigene Darstellung)

Die pyramidenförmige Anordnung der organisationalen Lern- und Entwicklungsfelder soll verdeutlichen, dass Lernen und Veränderung in den Elementen der organisationalen Tiefenstruktur am anspruchsvollsten sind, da es hier um Verhaltens- und Einstellungsänderungen vieler Menschen in verschiedenen Bereichen auf unterschiedlichen Ebenen geht.[61] Neue Strategien, Informationen und Konzepte sind im Vergleich dazu relativ einfach zu erlernen und umzusetzen.

4.2 Systemisches Lernen in und von Organisationen als dynamisches Integrationsmodell

Die individualpädagogische Orientierung ist in den betriebspädagogischen Ansätzen keinesfalls eine Selbstverständlichkeit, denn die Dominanz des ökonomischen Prinzips scheint vorherrschend zu sein, wobei ein pädagogisches (Mit-)Gestalten in der Organisation nach Arnold beide Ansprüche zu vereinen scheint.[62] Die Verankerung der Agenden der Betriebspädagogik in eine Organisation ist nur dann zielführend, wenn die Betriebspädagogik als generische Managementfunktion[63] verstanden wird. Das heißt, die betriebliche Bildungsarbeit bzw. das Lernen müssen als integrative Anliegen auf allen Ebenen und ebenso in allen Funktionsbereichen erkannt werden, denn nur so kann der Rahmen für organisationales Lernen im Sinne von Lernen in und von Organisationen geschaffen werden.[64]

In diesem Sinne kann das Handlungsfeld der Betriebspädagogik als ein dynamisches Integrationsmodell von organisationaler Veränderung sowie Personal- und Per-

61 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 316–317.
62 Vgl. Arnold (1997), 25.
63 Vgl. Trummer (2001).
64 Vgl. Trummer (2001), 349–352.

sönlichkeitsentwicklung dargestellt werden. Ausgangspunkt für dieses Modell bildet das Verständnis, dass nicht nur Individuen lernen können und müssen, sondern dass eine Organisation als Ganzes als ein bildungsfähiges Lernsubjekt zu verstehen ist. Diese drei Bereiche des Integrationsmodells überschneiden sich dabei, sind eng miteinander verzahnt und werden entsprechend erweitert. So muss beispielsweise die Organisationsveränderung auch die Personalentwicklung in den Blick nehmen bzw. die Personalentwicklung dann die Persönlichkeitsentwicklung. Dieses Integrationsmodell für eine evolutionäre und systemorientierte Betriebspädagogik bietet einen schlüssigen Ansatz im Feld der individuellen, personellen und organisationalen Weiterentwicklung. Systemisches Lernen ist das *beabsichtigte* Lernen von sozialen Systemen (Organisationen) und physischen Systemen (Organisationsmitglieder) durch das bewusste Auseinandersetzen mit sich selbst und der Systemumwelt.[65] Die systemische Organisationsentwicklung fokussiert die Lernfähigkeit und Weiterentwicklung des Gesamtsystems der Organisation.[66] Dies lässt sich jedoch nur mittels Personalentwicklung erreichen. Organisationsentwicklung bezieht sich systematisch auf das Lernen der/des Einzelnen (individuelle Lernprozesse), auf das Lernen organisationaler Gruppen (kollektive Lernprozesse) und auf das Lernen der gesamten Organisation (organisationales Lernen). Dieses Kapitel gibt einen Einblick in unterschiedliche Aspekte des Lernens in Organisationen, von den Lernebenen und Lernformen bis zu den Anlässen und den damit angestoßenen Lernprozessen vor dem Hintergrund einer systemischen (ganzheitlichen) Organisations- und Personalentwicklung.

4.2.1 Organisationale Lernebenen

Das systemische Organisationsbild impliziert eine umfassende (ganzheitliche) Betrachtung von Organisationen, die sich aus dem Zusammenspiel ihrer Teilsysteme und der Beziehungen zwischen diesen Teilsystemen ergibt.[67] Um zu überleben, ist es für die Organisation erforderlich, sich laufend an Veränderungen ihrer Umwelt anzupassen.[68] Veränderungsdruck entsteht beispielsweise durch neue rechtliche Rahmenbedingungen oder durch zunehmende Digitalisierungstendenzen[69] und den Einsatz von Künstlicher Intelligenz[70]. Veränderung oder organisationaler Wandel ist somit ein systeminhärentes Phänomen. Das bedeutet, dass Anpassungs-, Veränderungs- und Lernprozesse (als solche sind Wandelprozesse hier und im Folgenden definiert) natürliche Bestandteile von Organisationen sind: Längerfristig existieren keine Organisationen ohne Wandel. Beispielsweise ist es erforderlich, dass Organisationen ihr Produktdesign und ihre Serviceleistungen laufend an neue Entwicklungen anpassen oder ihre Produktions- und Logis-

65 Vgl. Ackermann (2005), 111–113.
66 Vgl. Geißler (2006), 204–210.
67 Vgl. Meissner/Wolf/Wimmer (2009), 20–39; Jutzi/Aderhold (2003), 243–278.
68 Vgl. Häfele (2015), 40–48; Pawlowsky/Neubauer (2001), 255–256.
69 Vgl. Albrecht (2017).
70 Vgl. Vrontis et al. (2021); Brock/Wangenheim (2019).

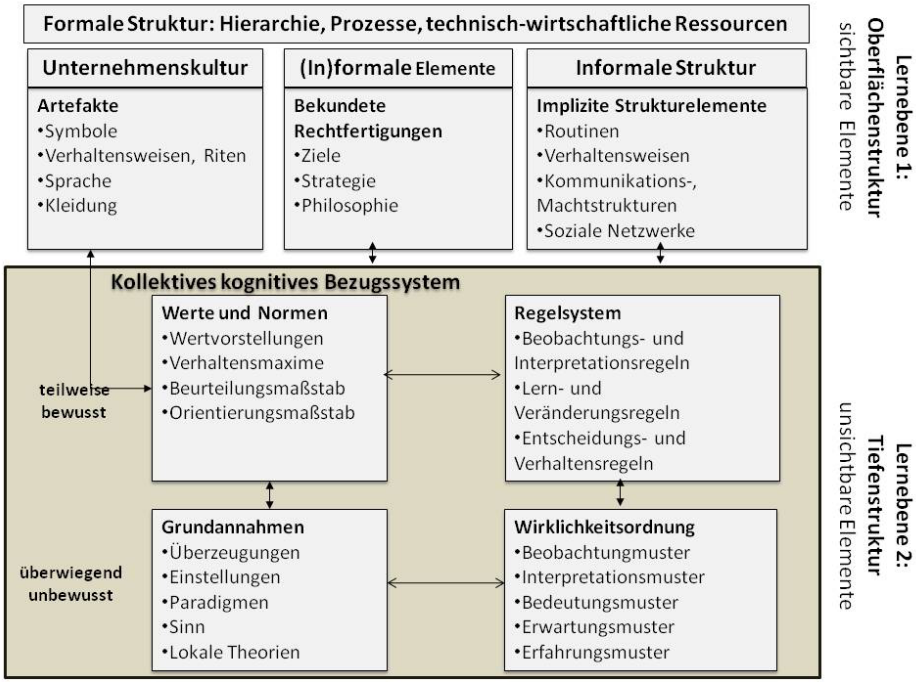

Abb. 3: Organisationale Oberflächen- und Tiefenstruktur
(vgl. Schweiger (2012), 31 in Anlehnung an Schäcke (2006), 132; Häfele (2015), 50)

tikprozesse ständig verbessern, standardisieren und technologisch erneuern müssen, um letztendlich konkurrenzfähig zu bleiben.

Organisatorische Wandelprozesse können in *Wandel 1. Ordnung* und *Wandel 2. Ordnung* unterschieden werden.[71] Der Wandel der 1. Ordnung umfasst Anpassungs-, Veränderungs- und Lernprozesse an der Oberflächenstruktur der Organisation, der Wandel der 2. Ordnung jene in der Tiefenstruktur von Organisationen[72] (siehe Abbildung 2). Die Oberflächenstruktur kann als die Anatomie der Organisation verstanden werden, da sie sich auf den Aufbau, die Form und die Funktionsweise bezieht. Demnach umfasst sie die technisch-wirtschaftlichen Ressourcen, wie Gebäude, Technik, Finanzen, und die Ordnung und Struktur der Organisation, wie Prozesse, Hierarchien und Funktionen. Auch die sichtbaren Elemente der Unternehmenskultur[73], wie Symbole, Artefakte, Sprache, Kleidung und Riten, sind der Oberflächenstruktur zuzuordnen. Das sind somit alle Elemente einer Organisation, die unmittelbar gestaltbar sind. Die organisationale Tiefenstruktur hingegen erfasst das einmalige Wesen bzw. die Authentizität einer Organisation. Dazu gehören die nicht sichtbaren und teilweise unbewussten bzw. als selbstverständlich

71 Vgl. Lang/Alt (2003), 284–285.
72 Vgl. Häfele (2015), 48–61.
73 Vgl. Schreyögg (1999), 320–327 und zum organisationalen Symbolismus zusammenfassend Lang/Winkler/Weik (2001), 201–252.

betrachteten und oftmals nicht hinterfragten Elemente einer Organisation, wie deren Existenzgrund, die Identität und die unsichtbaren Elemente der Unternehmenskultur. Zur Tiefenstruktur zählt somit das kognitive Bezugssystem einer Organisation[74], welches die impliziten Werte und Normen, Regelsysteme, Grundannahmen und Wirklichkeitsordnungen umfasst. Das kognitive Bezugssystem wird in der Literatur auch als mentales Modell oder dominante Logik einer Organisation diskutiert.[75]

Wie in Abbildung 3 ersichtlich, ergeben sich für das organisationale Lernen zwei eng zusammenhängende und doch getrennt voneinander zu berücksichtigende Lern- und Entwicklungsebenen, auf denen organisationale Anpassungs-, Veränderungs- und Lernprozesse stattfinden.

4.2.2 Lernformen

Hodel (1998) legt zwei Bedingungen fest, damit von lernbedingten Veränderungen gesprochen werden kann: (1) Erfahrung bzw. Übung sind die Ursache für die Veränderung und (2) die Veränderung steht längerfristig zur Verfügung.[76] Lernen ist jedenfalls mehr als nur Wissenserwerb eines Individuums[77] und das Lernen einer Organisation ist auch mehr als nur das aufsummierte Lernen der Organisationsmitglieder, d.h. Lernprozesse einer Organisation haben eine eigene soziale Qualität. Menschliches Lernen ist unverzichtbar für das Lernen einer Organisation und das Lernen der Organisation ist eng mit der Organisation selbst und ihrer Umwelt verbunden. Nach Reber[78] lassen sich beispielsweise für die lernende Organisation die drei Ebenen individuelles, kollektives und organisationales Lernen unterscheiden. Argyris/Schön (1978) unterscheiden im Kontext der lernenden Organisation zwischen Anpassungslernen, Veränderungslernen und Lernen lernen.[79] Beide Zugänge[80] sollen in der Folge kurz erläutert werden.

Individuelles Lernen als zentrale Komponente der lernenden Organisation ist auch die Grundlage für kollektive respektive soziale Lernprozesse. Es gilt, das menschliche Lernen als Basis für das Lernen von Gruppen und Organisationen zu verstehen. Als Triebfeder für das individuelle Lernen ist grundlegend die Motivation zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit zu sehen, wobei hierbei expansives, d.h. selbstmotiviertes, und defensives, d.h. fremdmotiviertes, Lernen unterschieden werden können.[81]

---

74 Vgl. den kognitiven Ansatz nach Sackmann in Lang/Winkler/Weik (2001), 213–216.

75 Vgl. zum mentalen Modell Senge (1997), 17–18 und zur dominanten Logik beispielsweise Bettis/Prahalad (1986), 485–501 und Engelmann/Kump/Schweiger (2020).

76 Vgl. Hodel (1998), 36.

77 Der Mensch kommt ohne Lernen nicht aus, da die Instinkte für das menschliche Überleben nicht ausreichen. Positiv formuliert macht Lernen den Menschen als Wesen aus (vgl. Giesecke 1997, 47 und die entsprechenden Ausführungen in Kapitel C-1).

78 Vgl. Reber (1992), 1243–1244.

79 Vgl. Argyris/Schön (1978).

80 Diese beiden hier beschriebenen Zugänge zum Lernen der Organisation stehen exemplarisch für viele unterschiedliche in der Literatur verfügbare Zugänge. Vgl. dazu beispielsweise Felsch (1999); Hennemann (1997); Trummer (2001); Schweiger (2012); Büchel/Probst (2018); Göhlich (2017).

81 Vgl. Zech (2000), 243–244.

Kollektives bzw. gruppenbezogenes Lernen wird nach Reber auch als „mikroorganisationales Lernen“[82] bezeichnet. In Anlehnung an Holzkamp[83] kann beim gruppenbezogenen Lernen zwischen dem partizipativen, kooperativen und kollektiven Lernen differenziert werden. Die Basis für das *partizipative Lernen* sind personengebundene asymmetrische Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, wobei diese Asymmetrien fachlich bedingt oder auf formale Rangordnungen bezogen sein können. Partizipatives Lernen wird als Weiterentwicklung des individuellen Lernens betrachtet. Im Gegensatz zum partizipativen Lernen werden beim *kooperativen Lernen* fachliche Unterschiede respektive Ungleichheiten überwunden und fachliche sowie hierarchische Rangordnungen spielen beim Lernen keine Rolle. Beim kooperativen Lernen geht es vor allem um das Auseinandersetzen mit dem gesamten Gruppenwissen. *Kollektives Lernen* bedeutet mehr als die Summe der Einzelnen, d.h. beim kollektiven Lernen entstehen für die gesamte Gruppe mehr Kompetenzen, als in Summe bei einzelnen Gruppenmitgliedern vorhanden wäre. Dieses Mehr an Kompetenzen und Wissen ist aber kein Automatismus, sondern entsteht erst durch Dialog.[84] Das bedeutet, dass Kommunikation und Interaktion der Gruppe sowie die Bereitschaft zur gemeinsamen Evolution für kollektives Lernen notwendig sind.[85]

Organisationales Lernen als dritte Stufe in der Einteilung nach Reber (hier wird organisationales Lernen auch als „makroorganisationales Lernen“[86] bezeichnet) bezieht sich auf das Lernen der Organisation als Gesamtes. Zwar ist die Fähigkeit zum individuellen Lernen Voraussetzung für die Fähigkeit zum gruppenbezogenen Lernen und diese wiederum Voraussetzung für die Fähigkeit zum Lernen der Organisation, sie besagt aber auch, dass „in keinem Fall eine vorhandene Lernfähigkeit eines Individuums die Lernfähigkeit der Gruppe sichert“[87]. Für das organisationale Lernen werden unterschiedliche Konzepte[88] diskutiert. An dieser Stelle wird stellvertretend der Ansatz nach Argyris/Schön vorgestellt.

Bei diesem Ansatz wird das organisationale Lernen mit organisationalen Handlungstheorien[89] umschrieben, wobei die Annahme zugrunde liegt, dass „kollektiv geteiltes

---

82 Reber (1992), 1247.
83 Vgl. Holzkamp (1995).
84 Vgl. Senge (1997), 19.
85 Vgl. Trummer (2001), 219–223.
86 Reber (1992), 1250.
87 Trummer (2001), 224; ähnlich Argyris/Schön (1978), 20.
88 Beispielsweise Adaptive Learning nach March/Olsen; Sharing of Assumptions nach Argyris/Schön, Systemdenken und Teamlernen nach Senge oder Development of a Knowledge Base nach Ducan/Weiss. Vgl. dazu im Detail Trummer (2001), 226–239; Felsch (1999), 87–109; Hennemann (1997), 221–258. Ein jüngerer Ansatz, der sich aktuell in der betrieblichen Praxis manifestiert, ist das Agile Lernen. Vgl. dazu Graf/Gramß/Edelkraut (2017), 27–41.
89 Argyris/Schön sprechen in diesem Kontext von Theory of Action (Aktions- bzw. Handlungstheorie), welche in zwei Formen – Espoused Theory (mit dieser Handlungstheorie werden bestimmte Aktionsmuster erklärt) und Theory-in-use (diese Handlungstheorie umfasst die Durchführung der Aktionsmuster) – unterschieden werden. Vgl. dazu im Detail Argyris/Schön (1978) oder Argyris/Schön (1999), 28–29.

Wissen immer über die Organisation und deren Umwelt verändert wird“[90]. Argyris/Schön unterscheiden folgende drei Ebenen:[91]

- Single-Loop Learning, d.h. Anpassungslernen bzw. Lernen erster Ordnung
- Double-Loop Learning, d.h. Veränderungslernen bzw. Lernen zweiter Ordnung
- Deutero Learning, d.h. Lernen lernen

Mit dem *Single-Loop Learning* werden jene Vorgänge in der Organisation beschrieben, bei denen die spezifische Handlung und das jeweilige Ergebnis der Handlung verglichen werden.[92] Der Ablauf dieses Lernens *erster Ordnung* kann wie folgt beschrieben werden: „Suchen eines Fehlers, Entwickeln einer möglichen Lösung für diesen Fehler, Umsetzen der Lösung und Beurteilen der Auswirkungen dieser Lösung.“[93] Beim Single-Loop Learning werden letztendlich nur Handlungsweisen geändert respektive neu geschaffen.

Mit dem *Double-Loop Learning* wird im Vergleich zum Single-Loop Learning auch die Theory-in-use verändert. Bei diesem Veränderungslernen werden ebenso die Zielsetzungen hinterfragt und nicht nur die Handlungen, die zum erzielten Ergebnis geführt haben. Dieses Lernen *zweiter Ordnung* basiert in der Regel auf einem Konflikt und erfordert somit auch ein Hinterfragen der Werte und Normen der Organisation.

Mit dem *Deutero Learning* wird das sogenannte Meta-Lernen im Sinne des Lernens des Lernens selbst bezeichnet – die Verbesserung der Lernfähigkeit einer Organisation wird so zum eigentlichen Gegenstand des Lernens. Bei diesem Lernen lernen werden Kontextbedingungen des Lernens einerseits ebenso wie Aspekte des eigentlichen Lernprozesses andererseits ins Zentrum der Reflexion gestellt. In dieser Reflexionsphase werden auch Sinnzusammenhänge der Parameter herausgearbeitet.

> „In Bezug auf Single-Loop Learning wäre hier etwa an die Entwicklung von Kompetenzen zu denken, die es den Akteuren ermöglichen, effizienter und gezielter neue Verfahren und Handlungsweisen zu implementieren, während in Bezug auf Double-Loop Learning die Entwicklung solcher Kompetenzen im Mittelpunkt steht, die es den Akteuren erlauben, Reflexionsprozesse über kollektiv geteilte Bezugsrahmen (erfolgreicher) zu handhaben.“[94]

4.2.3 Organisationales Lernen als systemische Intervention

Eine systemische Organisationsentwicklung berücksichtigt gleichermaßen die Entwicklung der Kompetenzbasis der Organisation (kollektive bzw. organisationale Kompetenzen) und die zugehörige Entwicklung der Kompetenzen der Organisationsmitglieder (individuelle bzw. personenbezogene Kompetenzen).[95] Für eine nachhaltige Veränderung

---

90 Trummer (2001), 229.
91 Vgl. Argyris/Schön (1978); Argyris (1996); Argyris/Schön (1999).
92 Theory-in-use bleibt bei diesem reinen Anpassungslernen unberücksichtigt.
93 Trummer (2001), 230.
94 Felsch (1999), 99.
95 Vgl. Schweiger (2012), 89–91 und 352–356.

und Weiterentwicklung der Organisation nehmen hierbei die Veränderungsprozesse in der Tiefenstruktur von Organisation und Individuen eine zentrale Rolle ein (siehe Abb. 2). Demnach sind das kognitive Bezugssystem bzw. das mentale Modell der Organisation und der jeweiligen Organisationsmitglieder zu berücksichtigen. Dies erfordert systemische Interventionen auf unterschiedlichen Ebenen der Organisation und zu unterschiedlichen Zeitpunkten: Interventionen bei Individuen (personale Ebene), in Gruppen (organisationale Ebene) und Interventionen in der Oberflächen- und Tiefenstruktur der Organisation. Unter Interventionen sind sämtliche Impulse bzw. Anreize zum Lernen und Entwickeln von Organisationen und deren Mitgliedern zu verstehen[96] (wie beispielsweise Coachings, Diskussionen, agile Methoden der Organisationsentwicklung wie Sprints oder Retrospektiven sowie Workshops oder Teamtrainings), wobei die Interventionsarchitektur die strategische Konzeption der aufeinander abzustimmenden Interventionsmaßnahmen umfasst.[97] Eine Interventionsarchitektur zur systemischen Organisationsentwicklung berücksichtigt folgende Interventionsmaßnahmen:[98]

- *Individuelle Lernprozesse*: Der Fokus richtet sich auf Interventionen in das kognitive Bezugssystem bzw. die mentalen Modelle der Organisationsmitglieder und in die individuelle Kompetenzentwicklung (personale Ebene, Personalentwicklung).
- *Kooperatives und kollektives Lernen*: Da sich die organisationalen Kompetenzen über kollektive Interaktion und Kommunikation generieren und manifestieren, erfordert eine nachhaltige Organisationsentwicklung die Gestaltung von sozialen und kontextspezifischen Lernprozessen (organisationale Ebene, Organisationsentwicklung).
- *Handlungsorientiertes Lernen*: Personenbezogene und organisationale Kompetenzen generieren und verstärken sich über Interaktion und Kommunikation. Eine nachhaltige Organisationsentwicklung erfordert handlungsorientierte Lernformen, bei denen implizite Regeln durch die Interaktion und begleitende Reflexion explizit werden. Der Fokus dieser Interventionssäule richtet sich ebenso auf eine Internalisierung und Stärkung der drei vorhergehenden Säulen.
- *Systemische Organisationsberatung*: Dies umfasst die Intervention und Prozessbegleitung von außen und folglich Formen der Selbst- und Fremdreflexion auf individueller und organisationaler Ebene. Hervorzuheben ist, dass sämtliche Interventionsmaßnahmen zur Festigung des Lernerfolgs der laufenden Reflexion bedürfen.

Die Kombination der vier Interventionssäulen mündet in ein Modell zur systemischen Personal- und Organisationsentwicklung,[99] welches in Abbildung 4 dargestellt ist. Es zeigt den Zusammenhang zwischen den zuvor dargelegten Interventionssäulen auf und setzt einen Rahmen für die Gestaltung von Interventionsarchitekturen für eine ganzheitliche Personal- und Organisationsentwicklung. Die erste Säule umfasst die *externe Intervention* durch fortlaufende Beratungs-, Coaching- und Supervisionsmaßnahmen im Sinne einer mittel- und längerfristigen Prozessbegleitung durch externe Berater:innen.

---

96 Vgl. Königswieser/Hillebrand (2008), 36–38.
97 Vgl. Königswieser/Exner (2019), 47–50.
98 Vgl. Schweiger (2012), 90–91 und 355–356.
99 Vgl. Schweiger (2012), 357–374.

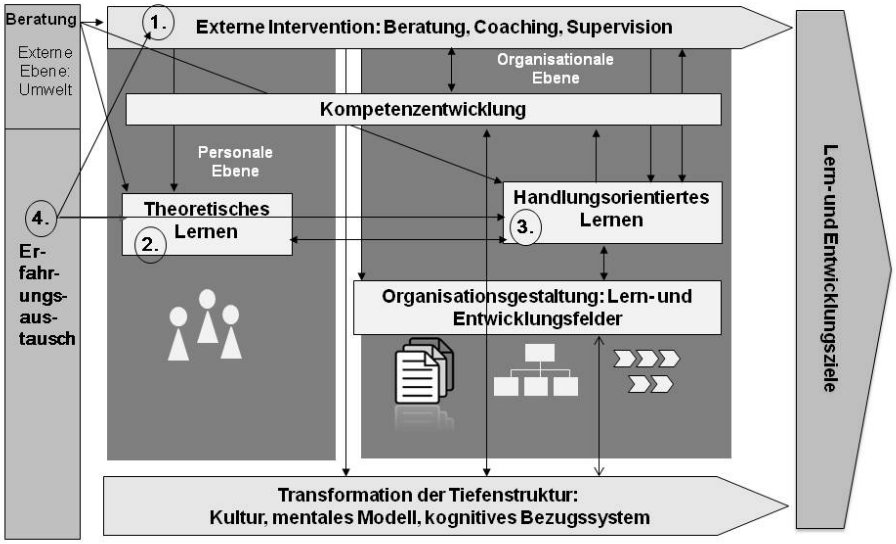

Abb. 4: Rahmenmodell zur systemischen Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Schweiger (2012), 358)

Idealerweise sind die Verantwortungsträger:innen dieser Säule für die Ausrichtung, Gestaltung und Steuerung der gesamten Interventionsarchitektur verantwortlich. Die Säule des *theoretischen Lernens* umfasst die eingangs erläuterten individuellen und kollektiven Lernprozesse in Form von beispielsweise Vorträgen, Seminaren und Workshops. Zur Gewährleistung des Transfers des neu erlangten Wissens und der neuen Einstellungen in die Organisation (organisationale Ebene) dient die dritte Säule im Modell, das *handlungsorientierte Lernen*. Hier erfolgen die Anwendung und konkrete Umsetzung des Wissens und der Einstellungen in den Lern- und Entwicklungsfeldern. Dadurch kommt es zu Veränderungen innerhalb der Organisation, sowohl in der Oberflächenstruktur als auch in der Tiefenstruktur. Zu betonen ist, dass die Säule des *handlungsorientierten Lernens* durch regelmäßige Reflexionsmaßnahmen zu begleiten ist – nur so kann auch eine Transformation in der Tiefenstruktur von Individuen und Organisation erfolgen. Die mit dem Lernen einhergehenden Änderungen der Wahrnehmungen, Einstellungen sowie Denk- und Handlungsmuster im kognitiven Bezugssystem von Organisation und Individuen sind laufend zu hinterfragen und durch individuelle und kollektive Reflexionsprozesse zu festigen. Die vierte Säule umfasst *organisationsübergreifende Lernprozesse durch Erfahrungsaustausch* mit anderen Mitgliedern oder Mitgliedern anderer Organisationen. Im Vordergrund stehen hierbei einerseits der organisationsübergreifende Wissenstransfer und andererseits die Forcierung der individuellen Reflexionsprozesse. Dieses Modell

macht deutlich, dass Organisationsentwicklung (zielgerichtetes, organisationales Lernen) durch Personalentwicklung (individuelles und kollektives Lernen) erfolgt und Reflexion und handlungsorientiertes Lernen unabdingbar für die erforderlichen Veränderungsprozesse in der organisationalen Tiefenstruktur sind.

4.2.4 Zielorientierung und Anlässe des organisationalen Lernens

Organisationales Lernen kann auf folgende zwei unterschiedliche Arten erfolgen:[100]

- Durch *explizites Lernen*, darunter sind bewusst gestaltete und zielgerichtete Lernprozesse zu verstehen. Geißler bezeichnet dies als intentionales Lernen.
- Durch *implizites Lernen*, wobei Organisationen unbewusst durch ihr Tun und ihre gemachten Erfahrungen als Reaktion auf Irritationen aus der Organisationsumwelt lernen. Geißler bezeichnet dies als funktionales Lernen.

Die Organisationsentwicklung umfasst alle intentionalen Lernprozesse in Organisationen, die zu gezielten Veränderungen führen sollen.[101] Hierbei besteht die große Herausforderung darin, „die in der Vergangenheit eingespielten, oft ‚naturwüchsigen' Lernmechanismen zugunsten eines neuen, an strategischen Zielen ausgerichteten Lernens zu verändern"[102]. Intentionales organisationales Lernen richtet sich demnach auf die Erreichung der strategischen Zielsetzungen der Organisation und umfasst strategiegestaltende und kulturgestaltende betriebliche Bildungsmaßnahmen.[103]

Die Lernanlässe sind vielfältig und können sich einerseits auf Leistungslücken beziehen, andererseits in der Kluft zwischen der Vision einer Organisation und der Realität, in der sie sich bewegt, liegen.[104] Beispiele wären etwa die Digitalisierung von Vertriebsprozessen, mit dem Ziel, mehr Kund:innenorientierung zu erreichen, ein bevorstehender Generationenwechsel in der Organisation, oder unternehmensweite strategische Veränderungsprozesse wie z.B. eine Nachhaltigkeitsstrategie[105]. Ebenso finden sich Lernanlässe in Konflikten, massiven Problemen und Krisensituationen, die die Organisation zu bewältigen hat. Somit ist Organisationsentwicklung nicht themengebunden und ihre Anlässe sind individuell.[106] Letztere reichen von überschaubaren operationalen Fragestellungen bis hin zu weitreichenden Neuorientierungen oder zunächst diffusen Problemsituationen. Intentionales organisationales Lernen kann folgende Zielsetzungen fokussieren:[107]

---

100 Vgl. Geißler (2000), 263; Lueger/Keßler (2006), 34–75.
101 Vgl. Geißler (2006), 206.
102 Glatz/Graf-Götz (2018), 288.
103 Vgl. Geißler (2006), 216–222.
104 Vgl. Klimecki/Laßleben (1998), 65–70.
105 Vgl. Langer (2019), 9–42.
106 Vgl. Häfele (2015), 27.
107 Vgl. Becker (2009), 601–603.

- Veränderung von Verhaltensweisen und Einstellungen durch Lernprozesse (Personaler Ansatz)
- Änderung von Technologien, Strukturen und Hierarchien (Strukturaler Ansatz)
- Änderung von Werten, Normen, Rollen und Motivation (Ansatz auf Beziehungsebene)

Die Lern- und Entwicklungsziele für die betrieblichen Bildungsmaßnahmen leiten sich aus den individuellen Lernanlässen der Organisation und deren strategischen Zielsetzungen ab. Für die betriebspädagogische Arbeit in der Organisationsentwicklung bedeutet das, dass der Ausgangspunkt für die Gestaltung von Interventionsarchitekturen stets eine individuelle Organisationsdiagnose[108] sowie eine damit einhergehende Zukunftsmodellierung und Zielfindung ist.[109]

4.2.5 Organisationale Lernprozesse

Organisationen sind komplexe, sich selbst organisierende adaptive Systeme.[110] Die impliziten und expliziten Lernprozesse in einer Organisation unterliegen einer Entwicklungsdynamik, die nicht direkt steuerbar ist.[111] Die Regeln in den mentalen Modellen der Organisation (bzw. im Bewusstsein der Organisationsmitglieder) sind von einem emergent-evolutionären Charakter, der einer nicht-linearen Entwicklungslogik entspricht. Das heißt, die Lern- und Entwicklungsprozesse in der Tiefenstruktur der Organisation (siehe Abb. 2) bestehen aus Wechselwirkungen, welche sich weder einfach berechnen noch stochastisch determinieren lassen. Emergenz umfasst hierbei die spontane Herausbildung von Eigenschaften und Strukturen des Systems. Als adaptive Systeme streben Organisationen danach, sich fortwährend an ihre Umwelt anzupassen. Dabei lernen sie durch ihre Organisationsmitglieder aus deren Erfahrungen, und positive Erkenntnisse werden in der Tiefenstruktur der Organisation gespeichert und in vergleichbaren Situationen als Verhaltensmuster wiederholt. So reagieren Organisationen auf bestimmte Umweltirritationen mit gespeicherten Verhaltensmustern, welche die Evolution der Organisationen prägen.[112]

Nach dem ressourcenorientierten Ansatz (*Competence-based View*) konstituiert sich eine Organisation aus ihrer individuellen Kombination von Wissen, Ressourcen und

[108] Vgl. Froschauer/Lueger (2006), 234–243; Glatz/Graf-Götz (2018), 338–342.
[109] Vgl. Häfele (2015), 129–132.
[110] Vgl. Lang/Alt (2003), 279–306.
[111] Vgl. Wilkens/Keller/Schmette (2006), 119–161.
[112] Vgl. Häfele (2015), 21–24.

Fähigkeiten, welche die organisationalen Kompetenzen[113] herausbilden.[114] Diese generieren einerseits die Überlebensfähigkeit der Organisation und andererseits deren spezifischen Charakter, welcher im Entwicklungspfad sichtbar wird.

Pfadentwicklung und Pfadkreation

Das sogenannte Historitätsprinzip besagt, dass kognitive Systeme in ihrer Evolution neues Wissen stets vor dem Hintergrund bereits bestehenden Wissens wahrnehmen und interpretieren. Somit erfolgen Lernen und Veränderung immer auf der Grundlage des bereits Gelernten. Dadurch wird Neues entweder ausgeblendet oder im Licht des bestehenden Regelwerks von mentalen Modellen interpretiert. Dieser positive Rückkopplungseffekt wird auch als Komplementaritätseffekt bezeichnet. Dies kann dazu führen, dass das mentale Regelwerk einer Organisation nicht mehr in der Lage ist, effizient auf sich ändernde Umweltanforderungen zu reagieren. Entscheidungen und Handlungen werden ausschließlich auf Basis der vorhandenen Regeln getroffen. Dieses Reaktions- oder Entscheidungsmuster führt langfristig zu einem Evolutions- bzw. Lernversagen und infolgedessen zu struktureller Trägheit. Das bedeutet, dass Organisationen aus diesen erlernten und gespeicherten Entscheidungs- und Verhaltensmustern nicht mehr ausbrechen können. Dies wiederum führt längerfristig zu einem Verriegelungseffekt (Lock-in), der bewirkt, dass die Entwicklung der Organisation einem geschlossenen und deterministischen Entwicklungspfad folgt.[115] Abbildung 5 zeigt den Verlauf einer Pfadentstehung und einer möglichen Pfadbrechung. Dabei wird ersichtlich, dass der Handlungs- und Entscheidungsspielraum in Phase I noch breit ist, d.h. (fast) alles ist möglich. Es liegen noch keine festen Entscheidungs- und Verhaltensmuster im organisationalen Regelwerk vor. Der Übergang zu Phase II ist durch ein kritisches Ereignis (Critical Juncture) bestimmt, das erstmals positive Rückkopplungseffekte auslöst. Das heißt, dieses Ereignis führt zu einem positiven Ergebnis für die Organisation. Eine positive Erkenntnis – die auf Basis der zugrunde liegenden Entscheidungs- und Verhaltensregeln erzielt wurde – wird in der organisationalen Wissensbasis gespeichert und bei der nächsten vergleichbaren Entscheidung werden diese Entscheidungs- und Verhaltensregeln abgerufen. So verkleinert sich in Phase II der Handlungs- und Entscheidungsspielraum. Der Übergang zu Phase III ist durch ein Lock-in markiert. Es tritt die Schließung des Entwicklungspfads ein, die positiven Rückkopplungseffekte führen zu stark eingegrenzten Entscheidungs- und Verhaltensmustern der Organisation. Es kann aber auch zu einer Pfadbrechung (Phase IV) kommen. Das Aufbrechen von festgefahrenen Entscheidungs- und Verhaltensmustern ist umso problematischer, je länger ein bestimmtes starres Regelwerk bereits in der Or-

---

113 Der hier verwendete Kompetenzbegriff bezieht sich auf die Kompetenz der Organisation (vgl. dazu beispielsweise Schreyögg/Conrad 2006, VII; Schreyögg/Eberl 2015) und verfolgt damit einen betriebswirtschaftlichen Ansatz (vergleiche auch die Forschung zum *Resource-based View*, beispielsweise Taher 2011; Hitt/Matz-Carnes/Xu 2016). Er ist ganz klar vom pädagogisch-psychologischen Kompetenzbegriff zu unterscheiden, wie er sonst in diesem Sammelwerk verwendet wird (vgl. auch Kapitel A-1 zum Kompetenzbegriff).

114 Vgl. Freiling/Gersch/Goeke (2008), 1143–1164.

115 Vgl. Schreyögg/Sydow/Koch (2003), 286–288.

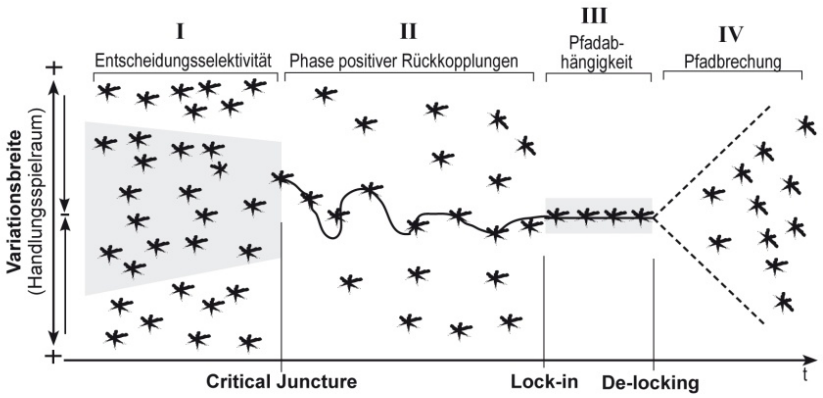

Abb. 5: Pfadentstehung und Pfadbrechung
(Schweiger (2012), 85 in Anlehnung an Schreyögg/Sydow/Koch (2003), 286)

ganisation existiert. Bei der im Anschluss möglichen Pfadkreation handelt es sich um die bewusste Gestaltung von neuen Entwicklungspfaden. Hierfür bedarf es der Entwicklung und Umsetzung von neuen kollektiven Regeln und darauf aufbauenden Entscheidungs- und Verhaltensmustern. Es handelt sich hierbei um Wandelprozesse der 2. Ordnung, deren Bewältigung eine intentionale Interventionsarchitektur erfordert.

Kompetenzen als Basis (des organisationalen Lernens)

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Elemente der organisationalen Wissens- und Kompetenzbasis.

	Begriff	**Beschreibung**
Einzelkomponenten	Produktionsfaktoren	Inputfaktoren für den betrieblichen Leistungserstellungsprozess, welche imitierbar bzw. über Märkte erwerbbar sind.
	Ressourcen und Wissen	Unternehmensspezifische Vermögensgegenstände, die schwer bis gar nicht imitierbar und substituierbar sind. Diese verfügen über einen erkennbar wertstiftenden Charakter.

	Begriff	Beschreibung
Kollektive Komponenten	Organisationale Routinen	Regelmäßige, wiederkehrende und vorhersehbare Verhaltensmuster in Organisationen.
	Organisationale Regeln	Sie steuern die Verhaltensmuster in Organisationen und wirken identitätsstiftend. Sie liegen den Routinen zugrunde und sind somit Bestandteil des kognitiven Bezugssystems der Organisation. In Form von Regelsystemen umfassen sie die organisationale Intelligenz.
	Organisationale Fähigkeiten	Durch die Kombination von Routinen und Ressourcen umfassen sie stabile Verhaltensmuster des kollektiven Handelns.
	Kernkompetenzen der Organisation	Fähigkeiten/Kompetenzen, die einen wesentlichen Beitrag zur Erstellung der Kern- und Endprodukte des Unternehmens leisten. Sie führen zu sehr hohem Kund:innennutzen und Wettbewerbsstärke.

Tab. 2: Elemente der organisationalen Wissensbasis[116]

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, formieren sich die organisationalen Kompetenzen aus einer Kombination von Ressourcen, Wissen, Regeln und Routinen. Für die Entwicklung von Organisationen sind die folgenden Kompetenzen von höchster Relevanz:[117]

- *Zero-level Capabilities* (Organisationale Grundkompetenzen): Diese gewährleisten die Umsetzung der operativen betrieblichen Prozesse und richten sich demnach auf die kollektive Leistungserstellung der Organisation. Als Teil der Oberflächenstruktur beschreiben deren Veränderungen einen Wandel der 1. Ordnung.
- *First-order Dynamic Capabilities* (Innovations- und Veränderungskompetenzen): Diese steuern die Generierung von Erneuerungsoptionen und deren Umsetzung in Veränderungs- und Innovationsprozessen. Sie zählen ebenfalls überwiegend zur Oberflächenstruktur der Organisation und betreffen daher den Wandel der 1. Ordnung.
- *Second-order Dynamic Capabilities* (Wandel- und Transformationskompetenzen): Diese umfassen die impliziten kognitiven Lern- und Veränderungsregeln in der Tiefenstruktur der Organisation und legen somit den Grundstein für organisationale Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Sie steuern die Entwicklung der Zero-level Capabilities und der First-order Dynamic Capabilities. Demzufolge steuern sie auch Kompetenzentwicklung und folglich die Pfadentwicklung.

Veränderungen in den Second-order Dynamic Capabilities können über die Steuerung und Entwicklung der First-order Dynamic Capabilities angestrebt werden.[118] Besondere

116 Eigene Darstellung, vgl. dazu Schweiger (2012), 77.
117 Vgl. Güttel (2006), 86–94; Schweiger (2012), 77–82.
118 Vgl. Schweiger (2012), 280–281.

Bedeutung ist hier den folgenden First-order Dynamic Capabilities beizumessen, die in Tabelle 3 dargestellt sind.

First-order Dynamic Capability		Beschreibung
Generierung	Search Routines (Suchkompetenz)	Fähigkeit, Umweltbeobachtungen zuzulassen und damit Innovationsmöglichkeiten zu erkennen
	Absorptive Capacity (Aufnahmekompetenz)	Fähigkeit, externes Wissen aufzunehmen
	Reflection Routines (Reflexionskompetenz)	Fähigkeit zur Beobachtung der eigenen Organisation durch Fremd- und Selbstreflexion
Umsetzung	Innovation Routines (Innovationskompetenz)	Fähigkeit zur Konzeption neuer Produkte und Dienstleistungen
	Change Routines (Veränderungskompetenz)	Fähigkeit, Prozess- und Sozialinnovationen umzusetzen und folglich Veränderungen im Bereich der organisationalen Kompetenzen zu generieren

Tab. 3: First-order Dynamic Capabilities[119]

Die Berücksichtigung der Wandelprozesse der 2. Ordnung erfordert insbesondere die Forcierung der Veränderungskompetenz, der Reflexionskompetenz und der Aufnahmekompetenz.[120]

Mentale Modelle (als Basis des organisationalen Lernens)

Als mentales Modell oder *dominante Logik* wird das kognitive Bezugssystem einer Organisation bezeichnet. Senge (1997) definiert als mentales Modell die tief verwurzelten und oft unbewussten Annahmen, Verallgemeinerungen und kognitiven Bilder und Symbole von Individuen, die großen Einfluss darauf haben, wie diese die Welt wahrnehmen und handeln.[121] Bettis/Prahalad (1986) und Bettis/Wong (2003) definieren die dominante Logik als die *geteilte kognitive Landkarte* bzw. als das *strategische Mindset* des Top-Management-Teams, welche dessen strategische Entscheidungen und somit letztendlich, über selektive Wahrnehmung und positive Rückkopplungseffekte, die Ausgestaltung der Organisation in Form von Strukturen, Verfahren, Systemen, Prozessen und von Kultur maßgeblich leiten.[122]

Schweiger (2012) erweitert diese Definition und interpretiert die dominante Logik einer Organisation als die dominanten geteilten Elemente des kognitiven Bezugs- und Regelsystems des Top-Management-Teams, welche sich davon ausgehend über den Zeit- und Entwicklungsverlauf der Organisation in der Tiefenstruktur der gesamten Organisation verankern und schließlich über die organisationalen Routinen und Kompetenzen handlungsleitend für alle Organisationsmitglieder und folglich für die Organisation

119 Vgl. Schweiger (2012), 80 in Anlehnung an Güttel (2006); Cohen/Levinthal (1990).
120 Vgl. Schweiger (2012), 280–281.
121 Vgl. Senge (1997), 17–18.
122 Vgl. Bettis/Prahalad (1986), 485–501; Bettis/Wong (2003), 343–355.

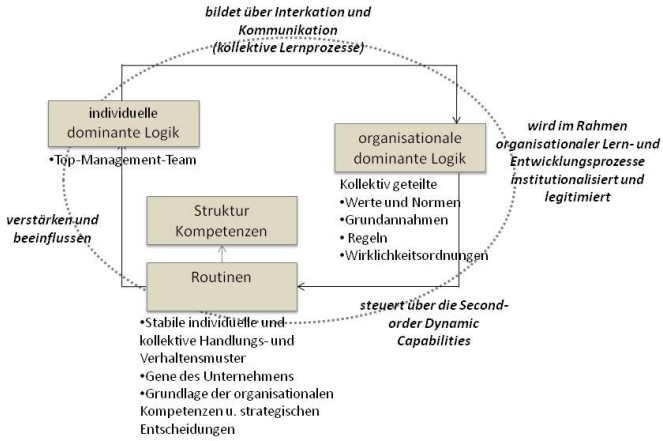

Abb. 6: Dominante Logik und Pfadentwicklung
(vgl. Schweiger (2012), 90 in Anlehnung an Schäcke (2006), 300)

selbst werden.[123] Demnach entsteht die dominante Logik einer Organisation über kollektive Interaktions-, Lern- und Entwicklungsprozesse aus der dominanten Logik des Top-Management-Teams. Sie umfasst die dominant-kollektiv geteilten und handlungsleitenden

- Werte und Normen (Wertvorstellungen, Verhaltensmaxime, Beurteilungs- und Orientierungsmaßstäbe),
- Grundannahmen (Überzeugungen, Einstellungen, Paradigmen, Sinn, lokale Theorien),
- Regeln (Beobachtungs- und Interpretationsregeln, Lern- und Veränderungsregeln, Entscheidungs- und Verhaltensregeln) und
- Wirklichkeitsordnungen (Beobachtungsmuster, Interpretationsmuster, Bedeutungsmuster, Erwartungsmuster, Erfahrungsmuster).

Da die dominante Logik der Organisation ebenso die dominanten Lern- und Veränderungsregeln beinhaltet (Second-order Dynamic Capabilities), steuert die organisationale dominante Logik über die Lern- und Veränderungsregeln die Entwicklung von Routinen und Kompetenzen (First-order Dynamic Capabilities und Zero-level Capabilities) und letztendlich über die positiven Rückkopplungseffekte die Pfadentwicklung der Organisation.[124] Abbildung 6 gibt einen Überblick über den Rückkopplungseffekt zwischen

123 Vgl. Schweiger (2012), 52–56 und 82–91.
124 Vgl. Schweiger (2012), 83–84.

dominanter Logik und den organisationalen Kompetenzen und Routinen in der Pfadentwicklung.

Hinzuzufügen ist, dass die dominante Logik als eine Art Informationsfilter gegenüber der Organisationsumwelt fungiert. Es kann somit gezeigt werden, dass die dominante Logik das basale Element der Pfadentwicklung ist, da die Organisation im Sinne der eigenen Logik Informationen aus der Umwelt selektiert (selektive Wahrnehmung) und im Sinne der dominanten Logik über die Lern- und Veränderungsregeln (Second-order Dynamic Capabilities) die interne Kompetenzentwicklung erfolgt sowie strategische Entscheidungen getroffen werden. Positive Effekte dieser Entscheidungen verstärken wiederum die individuelle dominante Logik des Top-Management-Teams und folglich die kollektive organisationale dominante Logik (positiver Rückkopplungseffekt). Diese Mechanismen können zu starren ineffizienten Entwicklungspfaden führen und sollten bei der Pfadkreation in Organisationsentwicklungsprozessen Berücksichtigung finden.

Tabelle 4 fasst abschließend unterschiedliche Formen des Lernens in und von Organisationen zusammen, die in diesem Abschnitt besprochen wurden.

Differenzierungskriterium	Formen des Lernens
nach Subjektebene (Reber)	Individuelles Lernen, kollektives Lernen, organisationales Lernen
nach Art des Lernens (Argyris/Schön)	Anpassungslernen (Single-Loop Learning), Veränderungslernen (Double-Loop Learning), Lernen lernen (Deutero Learning)
nach Intentionalität (Geißler)	Explizites (intentionales) Lernen, implizites (funktionales) Lernen

Tab. 4: Differenzierung von Formen des Lernens in und von Organisationen

Ausgehend von den vielfältigen Kategorisierungen von Lernprozessen stellt sich die Frage, mit welchen Methoden die Betriebspädagogik Lernprozesse in der Praxis umsetzen kann. Letztendlich ist dies eine Entscheidung, die jede Organisation selbst treffen bzw. die auch die jeweilige Unternehmenskultur berücksichtigen muss.

4.3 Ausgewählte Ansätze und Methoden der Betriebspädagogik

In der Literatur[125] existieren unzählige Methoden, mit denen individuelles und organisationales Lernen unterstützt und gefördert werden können. In diesem Kapitel wird der Blick auf die generellen Formen gelenkt, in denen das jeweilige Lernen geschieht.

[125] Zum individuellen Lernen vgl. z.B. Harring/Witte/Burger (2018); Dehnbostel (2002); Delors et al. (1997); zum organisationalen Lernen vgl. z.B. Glasl/Lievegoed (2021); Glatz/Graf-Götz (2018); Kaune/Wagner (2016).

4.3.1 Ansätze und Methoden zum individuellen Lernen

Das Lernergebnis von Individuen zeigt sich in der Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit. Im folgenden Kapitel werden ausgewählte Methoden und Settings dargestellt, die stellvertretend für das Unterstützen individueller Lernprozesse stehen. Dabei werden die Bereiche formelles, non-formelles und informelles Lernen sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung angesprochen. Ebenso werden ausgewählte Personalentwicklungsinstrumente beleuchtet und darüber hinaus das Action-Based Learning sowie Coaching und Supervision behandelt.

Formelles, non-formelles und informelles Lernen

Bereits der Delors-Bericht[126] der UNESCO ging 1997 davon aus, dass der Bildungsbedarf der Menschen nicht mehr planbar ist und deswegen das notwendige Lernen nicht durch eine Ausweitung der formellen (bzw. institutionalisierten) Angebote geschehen kann.[127] Der Anspruch war, die Fixierung auf das formelle Lernen aufzubrechen und das informelle Lernen in eine umfassendere Kompetenzentwicklungsstrategie einzubeziehen.[128] Auch die Europäische Kommission hat das lebenslange Lernen bzw. das informelle Lernen wiederholt hervorgehoben.[129]

Die Europäische Kommission unterscheidet zwischen formellem, informellem und non-formellem Lernen. *Formelles Lernen* findet in einer Bildungseinrichtung statt, wobei beispielsweise Lernziele oder Lernzeit strukturiert vorgegeben sind, und führt zu einer Zertifizierung. *Non-formelles Lernen* findet im Unterschied dazu nicht in Bildungseinrichtungen statt und wird in der Regel auch nicht zertifiziert, ist aber dennoch (hinsichtlich Lerndauer und Lernmittel) systematisch und zielgerichtet. *Informelles Lernen* schließlich ist Lernen, welches nicht strukturiert stattfindet, nicht zertifiziert wird und in den meisten Fällen nicht-intentional geschieht. Es kann, muss aber nicht zielgerichtet sein.[130] Beim informellen Lernen stellt sich ein Lernergebnis ein, ohne dass dies von vorneherein angestrebt wird. Somit kann es als ein Lernen in und über Erfahrung gesehen werden. Die Erfahrungen sollten in Reflexion und Lernfortschritte münden; dies ist auch beim formellen Lernen anzustreben.[131]

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Der Begriff der Ausbildung umfasst systematische Bildungsmaßnahmen, die das Ziel verfolgen, auf die Ausübung eines Berufs bzw. die Übernahme bestimmter Positionen und

---

126 Vgl. Delors et al. (1997); die Diskussion um formelles und informelles Lernen reicht aber bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurück (vgl. dazu Harring/Witte/Burger 2018, 13–16).
127 Vgl. Brödel (1998), 1.
128 Vgl. Dohmen (1996), 30.
129 Für einen Überblick über den Prozess vgl. Holzer/Ahmed (2012).
130 Vgl. Europäische Kommission (1995), 9 und 32–33 bzw. zur Begriffsentstehung Rohs (2016).
131 Vgl. Dehnbostel (2002), 3.

Aufgaben vorzubereiten. Dies geschieht nach bestimmten Plänen und Vorgaben.[132] Unter Fortbildung werden im Unterschied dazu alle Maßnahmen subsumiert, „die auf die Anpassung der beruflichen Tüchtigkeit an die veränderten Bedingungen des gesellschaftlichen Umfeldes innerhalb des jeweiligen Arbeitsbereiches zielen, d.h. also Erhaltung und Verbesserung der in der Ausbildung und während der Berufstätigkeit erworbenen Qualifikationen“[133]. Im Unterschied dazu werden unter Weiterbildung Maßnahmen verstanden, die eine zusätzliche Qualifikation ermöglichen.[134] Weiterbildung ist somit die Wiederaufnahme des organisierten Lernens, nachdem bereits eine erste Bildungsphase abgeschlossen worden ist. Ebenso kann Weiterbildung auch als ein institutionalisierender Aufgabenbereich für das lebenslange Lernen betrachtet werden.[135] Die Unterscheidung ist hier nicht immer leicht und Fortbildung kann auch als „ein Teil der beruflichen Weiterbildung, die alle Angebote zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen umfasst“[136], gesehen werden. Ganz generell können, gerade mit Blick auf das sich verändernde Berufskonzept, *Weiterbildung* inklusive Fortbildung und *Ausbildung* nicht getrennt voneinander betrachtet werden.[137]

Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass bei diesen Definitionen immer die berufliche Aus- und Weiterbildung (bzw. Fortbildung) betrachtet wird. Ebenso können die Bildungsangebote für die Erwachsenenbildung, neben der beruflichen Aus- und Weiterbildung, auch in die allgemeine Erwachsenenbildung und die politische Bildung unterteilt werden. Der berufliche Teil zielt, wie in den obigen Definitionen bereits ausgeführt, auf den Erhalt, die Vertiefung und die Erweiterung von Kompetenzen für eine berufliche Tätigkeit. Die Allgemeinbildung bzw. allgemeine Erwachsenenbildung umfasst Bildungsangebote jenseits der unmittelbaren Verwertbarkeit im Erwerbsleben, der intrinsische Wert der Bildung steht dabei im Vordergrund.[138]

Fort- und Weiterbildung sind immer mit Fragen der Personalentwicklung verbunden, da hier im beruflichen Kontext die konkreten Umsetzungsschritte gesetzt werden. Dabei muss immer die einzelne Person mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.[139] Kurz gesagt: Bildung ist auch Teil von Ausbildung und Weiterbildung.

Personalentwicklung und Instrumente

Der Begriff der Personalentwicklung kann unterschiedlich weit definiert werden. Im *engeren Sinn* kann darunter die Bildung (z.B. Berufsausbildung, Hochschulbildung, Weiterbildung, Umschulung) verstanden werden. Im *erweiterten Sinne* kommt die Förderung (beispielsweise Coaching, Arbeitsplatzwechsel, Personalauswahl, Einarbeitung) hinzu

132 Vgl. Arnold (1991), 2.
133 Hambusch (2006), 255.
134 Vgl. Hambusch (2006), 255.
135 Vgl. Brödel (2006), 475.
136 Arnold (2010), 115.
137 Vgl. Arnold/Pätzold/Ganz (2018), 931.
138 Vgl. Gnahs (2007), 23 und die entsprechenden Ausführungen in Abschnitt B.
139 Als Überblick für Österreich vergleiche Gruber/Lenz (2016).

und im *weiten Sinn* wird auch noch die Organisationsentwicklung (beispielsweise Teamentwicklung, Change-Management, Projektarbeit) mit eingeschlossen.[140] Je nach Zeit bzw. Intention finden sich für die Personalentwicklung unterschiedliche Definitionen. Klages versteht darunter beispielsweise „die Summe und das Zusammenwirken aller derjenigen Maßnahmen […], die sowohl zur Qualifizierung wie auch zur beruflichen Förderung und zur Motivierung von Beschäftigten geeignet sind"[141]. Enger sehen es beispielsweise Neuberger, der darunter die „Umformung des unter Verwertungsabsicht zusammengefassten Arbeitsvermögens"[142] versteht, oder Berthel/Becker, die „eine Summe von Tätigkeiten […], die für das Personal nach einem einheitlichen Konzept systematisch vollzogen werden"[143], als Personalentwicklung definieren.

Gerade im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter:innen, die eine ganzheitliche Sichtweise erfordert, und das Lernen der Organisation, welches sich auch nicht durch Einzelmaßnahmen erreichen lässt, scheint eine breite Sichtweise zielführend zu sein. „Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden."[144]

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit können als Beispiele für Instrumente der Personalentwicklung das Assessment-Center für die Auswahl von Mitarbeitenden (dabei stellt sich für die Organisation die Frage, ob diese ein *Employer Branding*[145] betreibt), individuelle Lernpfade, Zielvereinbarungen und Leistungsbeurteilungen, Coaching, Supervision, Mentoring (*Talent Management*[146]) sowie Methoden des selbstgesteuerten Lernens genannt werden.[147] Die Instrumente der Personalentwicklung sind in der Regel dem Bereich der Förderung zuzuschreiben, d.h. es sind Maßnahmen, die auf eine bestimmte Position im Unternehmen abzielen bzw. zur Erreichung des individuellen beruflichen Weiterkommens eingesetzt werden.[148] Das Ziel ist dabei, die Personen in der Organi-

---

140 Vgl. Becker (2009), 5.

141 Klages (1991), 1149–1150.

142 Neuberger (1994), 3.

143 Berthel/Becker (2007), 306.

144 Becker (2009), 4.

145 Employer Branding kann als eine Weiterentwicklung des Personalmarketings gesehen werden. Organisationen versuchen dabei eine für Arbeitnehmer:innen möglich attraktive Marke aufbzubauen (vgl. beispielsweise Angerer/Stock 2008 bzw. als Überblick Busold(2019; Immerschitt/Stumpf 2019).

146 Das Talent Management hat vor allem das Ziel, die zentralen Schlüsselpositionen in der Organisation mit den richtigen Mitarbeiter:innen zu besetzen. Dabei geht es beispielsweise um die Fragen, wie die richtigen Talente erkannt werden können und wie deren optimale Förderung aussieht (vgl. beispielsweise Vaiman/Collings 2014).

147 Für eine ausführlichere Beschreibung vgl. Becker (2009), 409–577. Im Kontext des selbstgesteuerten Lernens gewinnt das Modern Workplace Learning in der betrieblichen Praxis an wachsender Bedeutung. Hierzu zählen Online-Formate wie z.B. Online-Kurse über LinkedIn Learning, individuelle und kollektive digitale und hybride Selbstlernstrecken, organisiert über Lernmanagementsysteme (LMS), oder informalere Lernformate über Blogposts und Podcasts (vgl. dazu im Detail Hart 2019).

148 Vgl. beispielsweise Mentzel (2018), 3; Hentze/Kammel (2001), 339.

sation auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten, denn wir „brauchen […] Leute, die mit Überraschungen und Veränderungen souverän umgehen können".[149]

Action-Based Learning

Die Grundidee des Action-Based Learning wurde von Revans bereits 1945 entworfen.[150] Er beobachtete, wie Personen, die im Bergbau arbeiteten, ihre eigenen Arbeitsprobleme direkt vor Ort lösen konnten. Daraus folgerte er, dass Wissen ein Produkt des Handelns und der gemeinsamen Reflexion ist. Der Kern jeder Ausbildung ist dabei die Selbst-Ausbildung, die durch das Vorbild anderer gefördert werden soll. Unter diesem Blickwinkel ist es beispielsweise nicht möglich, Manager:innen ein bestimmtes Führungsverhalten beizubringen.[151] Action-Based Learning ist „die Lösung komplexer und realer Probleme zugunsten Dritter, wobei unterschiedliche Lernpartner lernen zu lernen, und zwar im Lernen von- und miteinander".[152]

Die von Revans dafür aufgestellte Lerngleichung lautet: Lernen = P + Q
Dabei steht P für Wissen bzw. Erkenntnisse aus der Vergangenheit und Q für Einsichten, die durch das Befragen der eigenen Erfahrungen und der jeweiligen Situation entstehen. Q muss entsprechend gefördert werden. Das Wissen wird von unterschiedlichen Institutionen im Bildungsbereich geliefert.[153] Dieses Wissen ist wichtig und notwendig; da sich aber durch den schnellen Veränderungsprozess, in dem sich die meisten betrieblichen Kontexte befinden, immer Situationen der Unsicherheit finden, ist dieses Wissen nicht ausreichend bzw. kann es auch hinderlich sein. Hinderlich ist es dann, wenn Personen in Situationen der Unsicherheit nur mehr das sehen, was sie sehen wollen. Revans regt deswegen an, dass gerade Führungskräfte Q entwickeln müssen.[154] Dabei wird aber kritisch angemerkt, dass „wir nicht mit Sicherheit sagen können, daß man Q lehren kann (wie Rechnen oder Buchstabieren), [damit] bleibt uns nichts anderes übrig, als zu experimentieren"[155]. Revans spricht in diesem Zusammenhang von lernenden Gemeinschaften, in denen echte Personen echte Probleme in Echtzeit bewältigen müssen, d.h. Personen, die Verantwortung für die Bewältigung einer Aufgabe und gleichzeitig aber Zweifel am Gelingen dieser haben, da erst damit die Bereitschaft besteht, etwas Neues auszupro-

149 Lotter (2018), o.S.
150 Zur Grundstruktur vgl. Revans (1982; 1999), im Bereich der Neuropsychologie wird auch der Begriff Action-Based Reinforcement Learning verwendet (vgl. Rothenhoefer et al. 2017).
151 Abgesehen davon, dass es auch nicht die eine *richtige* Führung geben kann bzw. die Anforderungen an Führung ständigen Veränderungen unterworfen sind (vgl. beispielsweise Hauke 2017).
152 Donnenberg (1999), 54.
153 Vgl. als Überblick Beaty/McGill (2001).
154 Vgl. Revans (1999), 28–31.
155 Revans (1999), 31.

bieren.[156] Action-Based Learning kann in unterschiedlichen Kontexten (z.B. Polizei[157], Business-School[158], Wissenschaft[159]) angewendet werden.[160]

Reflexion und Lernen: Coaching und Supervision

Reflexion[161] ist ein bedeutsamer Faktor beim individuellen Lernen. Dabei müssen sich die Lernenden mit sich selbst und ihrem eigenen Lernen beschäftigen – ein Prozess, der nicht immer leicht ist. Coaching und Supervision sind Möglichkeiten, dieses Lernen (gerade im Hinblick auf das Lernen der Organisation) zu unterstützen.

Der Begriff des Coaching stammt vom Wort Kutscher, welcher die Aufgabe hat, die Pferde sicher und schnell ans Ziel zu lenken. Im deutschen Sprachraum wurde Coaching vor allem durch den Spitzensport bekannt und ist ein wichtiges Themengebiet in der Sportpsychologie.[162] Im betrieblichen Bereich lassen sich sieben historische Entwicklungsphasen des Coachings finden,[163] welche in den letzten 20 Jahren durch weitere Perspektiven erweitert werden können:

- Phase 1: Ab 1970 wird im amerikanischen Management mit Coaching ein entwicklungsorientierter Führungsstil umschrieben. Im deutschsprachigen Raum wird dieser Gedanke in den 1980er Jahren aufgenommen.
- Phase 2: Der Begriff wird um die karrierebezogene Betreuung von Führungskräften (in der Regel höhergestellte Manager:innen, die nicht die direkten Vorgesetzten sein müssen) erweitert, was manchmal auch als Mentoring (grundsätzlich bezeichnen Coaching und Mentoring aber unterschiedliche Konzepte) bezeichnet wird.
- Phase 3: Mitte der 1980er Jahre wird der Begriff populär und es entwickelt sich ein großes Angebot von unternehmensexternen Anbieter:innen.
- Phase 4: Coaching (wechselseitig aus einer internen und externen Perspektive betrachtet) etabliert sich zu einer akzeptierten Form der systematischen Personalentwicklung.
- Phase 5: Durch die Akzeptanz erfolgt eine Differenzierung in unterschiedliche Settings der Personalentwicklung. Coaching wird zu einer allgemeinen und vertieften, psychologisch ausgerichteten Beratungsmethodik.
- Phase 6: Coaching hat sich zu einem stark verwendeten Begriff entwickelt, der für alle möglichen Aufgaben im Bereich Training, Beratung und Entwicklung stehen kann.

---

156 Vgl. Revans (1999), 31.
157 Vgl. Reckman (1999), 205–223.
158 Vgl. Hamm (1999), 146–160.
159 Vgl. Drukker (1999), 176–204.
160 Eine ausführlichere Darstellung über einen möglichen Ablauf eines solchen Lernprogramms findet sich bei Donnenberg (1999), 44–87 bzw. Donnenberg/Lazeron (1999), 108–145.
161 Vgl. dazu auch die Ausführungen in den Kapiteln A-1, C-2 und D-10.
162 Vgl. Lippmann (2013), 13.
163 Vgl. Böning (2005), 28–29.

- Phase 7: Ab 2002 kann von einer Phase der vertieften Professionalisierung gesprochen werden (Zielgruppenspezifischere Ausgestaltung, Standardisierungsbestrebungen, Intensivierung der Forschung).
- Phase 8 (Neue Perspektiven): Seit 2019 kann durch den Einfluss der Corona-Pandemie eine Phase der Digitalisierung und weiteren Standardisierung beobachtet werden: Coaching wird immer stärker über Videoübertragung, Einsatz von Chats und Chatbots durchgeführt.[164] Inwieweit hier dann auch Avatare, die auf unterschiedlichen Large-Language-Modells basieren, zum Einsatz kommen, wird sich erst zeigen. Weiters kristallisiert sich seither auch eine zunehmende Spezialisierung und Diversifizierung heraus. Der Markt für Coaching wächst stetig und weitet sich immer weiter aus.[165] Klare Standards und Zertifizierungen (z.B. ICF-International Coaching Federation[166]) sind im Trend und helfen, die Professionalisierung von Coaching voranzutreiben.

Hier wird unter Coaching „die intensive Unterstützung bzw. Beratung von Mitarbeitern und Führungskräften (Coachee) durch psychologisch geschulte Berater (Coach) in besonderen individuellen und kollektiven Beratungssituationen“[167] verstanden. Ziel ist die Hilfe zur Selbsthilfe durch systematisch angeleitete Selbstreflexion, wodurch die Problemlösungskompetenz der Personen gefördert werden soll.[168] Coaching wird vorwiegend im wirtschaftlichen Kontext verwendet, womit eine der Unterscheidungen hin zur Supervision gegeben ist. Supervision findet sich eher im Non-Profit-Bereich und in Gruppensettings wieder. Coaching erfolgt von der Grundidee her immer in einem Einzelsetting. In Tabelle 5 sind die Unterschiede zwischen Coaching und Supervision aufgelistet.

Coaching	**Supervision**
Einzelsetting	Einzel- und Gruppensetting
In der Regel zielorientiert bzw. auf die Organisationsrolle(n) ausgerichtet	In der Regel zur Qualitätssicherung, vor allem bei Berufen mit großen Belastungen (Psychohygiene)
Entwickelt im Profit-Bereich	Entwickelt im Non-Profit-Bereich
Findet auch am Arbeitsplatz bzw. mit internen Coaches statt	Supervisor:innen halten i.d.R. mehr Abstand zum Arbeitsfeld
Hohe Kosten insb. bei externen Coaches	Meist kostengünstiger durch Gruppensetting
Kann auch Trainingseinheiten umfassen	Entwickeln von spezifischen Kompetenzen nicht im Fokus

Tab. 5: Unterschiede zwischen Coaching und Supervision[169]

164 Vgl. Rauen (2021).
165 Vgl. Rauen et al. (2024), 12–14.
166 Vgl. ICF (2025).
167 Becker (2009), 539.
168 Vgl. Geißler (2010), 57.
169 Vgl. Becker (2009), 32.

Die beiden Begriffe überschneiden sich, insbesondere in der Praxis, sehr häufig. Grundsätzlich ist Supervision, von der Wortbedeutung, mit *Überblick verschaffen* prägnant beschreibbar, wohingegen Coaching als die Arbeit an den dabei gefundenen Zielen gesehen werden kann.[170] In der Supervision lassen sich unterschiedliche Richtungen und Schulen unterscheiden, die von psychoanalytisch über systemisch bis hin zu psychodramatisch reichen, wodurch eine eindeutige Definition nicht möglich ist. Supervision ist aber immer ein Beratungsprozess, bei dem eine systematische Reflexion des beruflichen Handelns der Personen erfolgt.[171]

4.3.2 Ansätze und Methoden zum organisationalen Lernen

Intentionales organisationales Lernen bezieht sich auf Wandel und Veränderung. In der Folge werden drei ausgewählte Zugänge zur Veränderung vorgestellt, die seit Längerem und auch aktuell in der betrieblichen Praxis zu finden sind:[172]

- betriebliches Change-Management
- klassische Organisationsentwicklung
- Transformationsmanagement

Grundsätzlich unterscheiden sich diese drei Ansätze durch ihr zugrunde liegendes Organisationsbild[173] und die damit verbundene Auffassung über die Logik des Veränderns. Wichtig ist hervorzuheben, dass alle drei Ansätze durchaus ihre Existenzberechtigung haben. Je nach Veränderungsfähigkeit einer Organisation und Veränderungsanlass bzw. strategischen Lernzielen kann der eine oder der andere Ansatz besonders geeignet sein.

Ansätze und Methoden des betrieblichen Change-Managements

Das klassische Change-Management geht von einem mechanistischen Organisationsbild aus.[174] Hier dominiert eine Veränderungslogik, bei der Ideen von außen eingebracht, vom Top-Management geprüft und übernommen und in einem *Top-down-Prozess* in der Organisation umgesetzt werden. Die Schwerpunkte richten sich auf die Implementierung neuer Systeme, Prozesse, Richtlinien und Schulungen der Mitarbeiter:innen. Betroffene Organisationsmitglieder werden bei der Entwicklung zumeist nur punktuell einbezogen, und wenn, dann überwiegend zur Informationsgewinnung. Betriebswirtschaftliche Change-Management-Ansätze sind somit der Fach- bzw. Expert:innenberatung zuzu-

---

170 Vgl. Fallner/Pohl (2001), 39.

171 Vgl. Fuchs-Brüninghoff (2010), 275.

172 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 300–319; Becker (2009), 594–597; Kaune/Wagner (2016), 10.

173 Grundsätzlich ist zwischen dem mechanistischen und systemischen Organisationsbild zu unterscheiden. Das mechanistische Organisationsbild betrachtet die Organisation als Maschine mit formaler Logik, linearen Kausalketten und möglicher Fremdsteuerung. Das systemische Organisationsbild betrachtet die Organisation mehr als Organismus, mit vielfältigen Wechselwirkungen, integrierten Widersprüchen und dem Prinzip der Selbstorganisation (vgl. beispielsweise Königswieser/Hillebrand 2008, 28).

174 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 312.

ordnen.[175] Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass Berater:innen auf Basis ihrer Expertise konkrete Lösungsvorschläge geben. Der Fokus liegt dabei eindeutig auf der Problemanalyse und der exakten Anleitung zur Problemlösung durch die Berater:innen. Die vorgeschlagenen Veränderungen sind zumeist radikal und Umsetzung und Steuerung des Veränderungsprozesses obliegen dem Management. Das Ergebnis des Beratungs- und Veränderungsprozesses ist vorab genau definiert und die Zeitstruktur sowie der Ressourceneinsatz sind exakt geplant.[176] Das heißt, die Veränderung wird als Projekt, vom Projektauftrag über die Projektplanung und -organisation bis hin zum Projektabschluss und dem Projektoutput, vorangetrieben. Change-Management ist damit als Anpassung von Strategie und Strukturen an veränderte Rahmenbedingungen zu verstehen.[177] Metaphorisch kann hierbei die Organisation als Uhr betrachtet werden und die Berater:innen als Uhrmacher:innen, welche fehlerhafte Teile austauschen und/oder reparieren. „Werkzeuge, passgenau vom Management bestellt, vom Berater geliefert, von den Change-Experten eingeführt sowie von Führungskräften und Mitarbeitern akzeptiert, erlauben die Re-Justierung der Strukturen, Prozesse und Personen, die in ‚Unordnung' geraten sind."[178]

In der betrieblichen Praxis kommt dieser Ansatz überwiegend bei Restrukturierungsvorhaben, Sanierungsprojekten und der Optimierung von Geschäftsprozessen zum Einsatz.[179] Als Beispiele für konkrete Methoden des Change-Managements sind die Beratung von Führungskräften, Dokumentenanalyse, Methoden des Prozessmanagements, Führungskräftecoachings sowie Projektmanagementmethoden anzuführen.[180] Diese Methoden können mit oder ohne externe Moderation und Begleitung zur Umsetzung gelangen. Die Prozessverantwortung obliegt hierbei dem Management der jeweiligen Organisation.

Ansätze und Methoden der klassischen Organisationsentwicklung

Die Ansätze und Methoden der klassischen Organisationsentwicklung berücksichtigen die Organisation in ihrer Gesamtheit[181] und spielen in der betrieblichen Praxis nach wie vor eine zentrale Rolle. Der Fokus der Veränderung liegt auf der gesamten Organisation, die einem dauerhaften evolutionären Wandel ausgesetzt ist. Der Schwerpunkt wird hierbei auf die Organisationsmitglieder als Träger:innen des Wandels gelegt und richtet sich demnach auf Lernen, Kulturentwicklung und Prozessdesign und somit im Wesentlichen auf nachhaltige Verhaltens- und Strukturänderungen. So entstehen Ideen zur Veränderung von innen, vom Management, von Mitarbeitenden und internen Expert:innen. Dabei wird der aktiven Beteiligung aller Organisationsmitglieder größte Bedeutung beigemessen: Leistungsstarke, solidarische und lernbereite Teams gestalten und meistern

175 Vgl. König/Volmer (2018), 69.
176 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 312; Becker (2009), 649–650; Heidelmann/Weber (2017), 2.
177 Vgl. Becker (2009), 643–644.
178 Becker (2009), 643–644.
179 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 315–317; Schmutte/Schuller (2017), 84.
180 Vgl. Hammer/Champy (1993), 51–203; Doppler/Lauterburg (2019), 207–543.
181 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 302–306 und 312–313; Becker (2009), 579–583 bzw. als Überblick Schiersmann/Thiel (2018).

den Wandlungsprozess. Das erfordert ein Gleichgewicht von Sach- und Sozialkompetenz. Mitarbeiter:innen müssen lernen, sachliche und emotionale Konflikte offen anzusprechen, und Vorgesetzte müssen Informations- und Entscheidungsprozesse zielorientiert und transparent gestalten. Der Veränderungsprozess wird von ausgebildeten Spezialist:innen entworfen und gesteuert. Die angesteuerte Veränderung wird als evolutionärer und stufenförmiger Prozess[182] betrachtet. Das heißt, der Veränderungsprozess folgt dem Prinzip der rollierenden Planung, bei dem hinsichtlich Zeit und Ressourcen von vorneherein ein offener Rahmen gesetzt wird. Nach Abschluss einer Veränderungsstufe wird die nächste Stufe geplant und umgesetzt. In diesem Sinne ist auch das Ergebnis des gesamten Veränderungsprozesses nicht im Vorhinein genau festgelegt, sondern wird von Anfang an als offen angesehen. Die externe Beratung begleitet den gesamten Veränderungsprozess und richtet sich primär auf den Methodeneinsatz und die Prozessgestaltung. Die Veränderung selbst erfolgt durch Lernen von allen Organisationsmitgliedern über eigene Erfahrungen und Reflexion in Hinblick auf kollektiv angestrebte Zielsetzungen. Die Definition eines gemeinsam verfolgten Zielsystems innerhalb der Organisation und das interne Reflexionsvermögen sind somit die zentrale Veränderungs- und Gestaltungskraft.

Als Beispiele für Methoden der klassischen Organisationsentwicklung können die Datenerhebungs- und Rückkopplungsmethode (Survey-guided Feedback), Teamentwicklung, Konfrontationstreffen, Lernwerkstatt und Qualitätszirkel, Methoden zur systematischen Generierung von Ideen sowie die Organisationsdiagnose angeführt werden.[183] Der Einsatz dieser Methoden wird von unternehmensinternen und/oder externen Expert:innen gesteuert und begleitet.

Ansätze und Methoden des Transformationsmanagements

Die Ansätze und Methoden des Transformationsmanagements betrachten Organisationen als sich selbst organisierende, soziale Systeme mit hoher Eigendynamik und emergentem Entwicklungscharakter.[184] Transformation ist umfassend und zielt auf das ganze System und die Ausrichtung des Unternehmens auf allen Ebenen (Vision, Ziele, Strukturen, Prozesse, Führung, Mitarbeiter:innen, Kultur, Einstellungen und Werthaltungen, Stakeholder sowie Kund:innen) ab. Sie ist radikal und bezweckt einen Wandel der 2. Ordnung (siehe auch Abb. 2) durch Berücksichtigung von Veränderungen in Grundsätzen, Basiswerten und kulturellen Aspekten. In den Ansätzen des Transformationsmanagements erfolgt eine aktive Verknüpfung von interner Logik und Problemlösefähigkeit mit externem Know-how von Expert:innen. Das heißt, die beiden vorhergehenden Ansätze werden zum Teil miteinander verknüpft und um Ansätze aus der systemischen Organisationsberatung[185] erweitert. Der Wandel wird durch externe Berater:innen prozesshaft

---

182 Das wohl populärste Phasenschema in Veränderungsprozessen ist auf Kurt Lewin zurückzuführen, welches drei Phasen postuliert: (1) Unfreezing (Auftauen), (2) Moving (Verändern) und (3) Freezing (Einfrieren) (vgl. beispielsweise Becker 2009, 604).

183 Vgl. Becker (2009), 603–620; Nerdinger (2018), 182–183.

184 Vgl. Glatz/Graf-Götz (2018), 308–311 und 313–317; Becker (2009), 584; Uhl (2016), 4–5; Böckenholt/Peter (2017), 108.

185 Hier ist insbesondere die Berücksichtigung des Basismodells der systemischen Beratungsarbeit anzufüh-

begleitet, wobei diese Form der Prozessberatung zum Ziel hat, die Organisation bei der Entwicklung systemeigener Lösungsansätze zu unterstützen. Von außen werden lediglich Veränderungsimpulse gesetzt. Die Lösungen für die angestrebten Veränderungen entwickeln die beteiligten Organisationsmitglieder selbst. Hierbei erfolgt eine differenzierte und unterschiedlich breite Einbindung der Betroffenen je nach Zielsetzung und Phase des Veränderungsprojekts. Das heißt, es werden durchaus nicht alle betroffenen Organisationsmitglieder in die Veränderungsaktivitäten involviert, sondern nur jene, die im jeweiligen Prozessschritt eine Art Schlüsselfunktion einnehmen. Auf langwierige Diskussions- und Feedbackprozesse wird eher verzichtet, die Umsetzung des Veränderungsprojekts kann zum Teil auch gegen den Willen der Betroffenen erfolgen. Im Vordergrund steht hierbei der Entwicklungsbedarf der gesamten Organisation und weniger der der einzelnen Organisationsmitglieder. Das Ergebnis des Veränderungsprozesses ist vorab definiert, die Zeit- und Ressourcenplanung sind rollierend. Zunächst werden vom Management Veränderungsziele erarbeitet, wobei hier interne und externe Fachexpertisen genutzt werden können. Der Veränderungsprozess richtet sich auf die angestrebten Lösungsansätze, die vorherrschenden Probleme der Organisation sind nicht im Fokus der Veränderungsintention. Dabei kommt es zu einer Kombination von Entwicklungsschritten mit harten Schnitten (sogenannten unbalancierten Gleichgewichtszuständen), das heißt, die Transformation erfordert das bewusste Schaffen und Inszenieren von Spannungsfeldern bzw. Ungleichgewichtsituationen, denn nur so können Wandelprozesse der 2. Ordnung ausgelöst werden. Die Austragung dieser Spannungen ist Aufgabe der Gestalter:innen, des Managements und der externen Berater:innen. Letztere sorgen durch fortwährende Reflexion für das Aufdecken von blinden Flecken in der Organisation und im Team der Berater:innen. Dadurch erfolgt die Steuerung des Veränderungsprozesses in die angestrebte Zielrichtung. Als wesentliche Gestaltungskräfte der Veränderung lassen sich somit die Lösungsfokussierung[186] und die Reflexion identifizieren.

In der betrieblichen Praxis findet dieser Ansatz seine Anwendung, wenn es um strategische Re-Designs und Neuausrichtungen von Organisationen geht, das heißt, wenn eine deutliche Neupositionierung der gesamten Organisation oder von Teilen der Organisation angestrebt wird. Somit eignen sich diese Ansätze auch zur Pfadbrechung und Pfadkreation.[187] Die Methoden dieses Ansatzes sind sehr vielfältig, beispielsweise: lösungsfokussierte Einzel- und Teamcoachings, Visionsarbeit, Tetralemma-Arbeit, Entwicklung von Ziel- und Zukunftsbildern, Transformation Navigator, Gruppeninterviews und Großgruppenkonferenzen wie das World Café oder Open Space.[188] Der Einsatz dieser Methoden wird überwiegend von externen Personen gesteuert und begleitet. Ein jüngerer Ansatz, der unter anderem auf den Prinzipien der systemischen Organisations-

---

ren; die systemische Schleife in Form von: Informationen sammeln, Hypothesen bilden, Interventionen planen und Interventionen umsetzen (vgl. Königswieser/Hillebrand 2008, 45–48).

186 Hier ist insbesondere der lösungsfokussierte Beratungsansatz von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg hervorzuheben, bei dem durch lösungsfokussierte Fragen und Interventionen sehr schnell neue Sichtweisen und Handlungsspielräume in Bewegung gebracht werden (vgl. Glatz/Graf-Götz 2018, 308–309).

187 Vgl. Schweiger (2012), 89–91.

188 Vgl. Königswieser/Hillebrand (2008), 39–101; Szabó/Meier (2008); Dahm/Brückner (2014).

beratung und der agilen Softwareentwicklung[189] beruht, ist die agile Organisationsentwicklung. Die Methoden basieren hier verstärkt auf den Prinzipien der Kund:innenorientierung, der Selbstorganisation und einem prozessgeleiteten iterativen Vorgehen.[190]

4.4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Fokus der Betriebspädagogik stehen das Lernen in und von Organisationen, d.h. es werden sämtliche Lernvorgänge der Organisationsmitglieder sowie die Organisation selbst betrachtet. Somit umfasst organisationales Lernen die Lernprozesse auf der individuellen und auf der organisationalen Lernebene, welche durch Lernbrücken eng miteinander verbunden sind. Intentionales, also zielgerichtetes Lernen und Entwickeln wird von Betriebspädagog:innen auf der individuellen Lernebene im Rahmen der Personalentwicklung und auf der organisationalen Lernebene im Rahmen der Organisationsentwicklung initiiert und gesteuert. Zur Erreichung der vorab definierten Lern- und Entwicklungsziele ist es unerlässlich, beide Lernebenen hinsichtlich der Lernziele und Lernanlässe vorab getrennt voneinander zu betrachten. Die Lern- und Entwicklungsmaßnahmen auf den beiden Lernebenen sind jedoch im Sinne eines systemisch-ganzheitlichen Interventionsdesigns gut aufeinander abgestimmt durchzuführen. Systemisches Lernen fordert und fördert somit gleichermaßen die Entwicklung der Kompetenzbasis der Organisation (kollektive bzw. organisationale Kompetenzen) sowie jene der Organisationsmitglieder (individuelle bzw. personenbezogene Kompetenzen). Individuelle Kompetenzentwicklung kann beispielsweise über Action-Based Learning und Reflexionsprozesse im Kontext von Supervision und Coaching gefördert werden. Die gesamte organisationale Kompetenzentwicklung wird in den Entwicklungspfaden der Organisation sichtbar, wobei hier den mentalen Modellen der Organisation und ihrer Mitglieder eine steuernde Rolle zukommt. Dieses kollektiv geteilte Mind-Set in der Tiefenstruktur der Organisation wirkt handlungsleitend und beeinflusst folglich die formellen und informellen Lern- und Entwicklungsprozesse in der gesamten Organisation. Das erfordert Interventionsmethoden, welche die Tiefenstruktur der Organisation mit beeinflussen.

Zur intentionalen Steuerung von Lern- und Entwicklungsprozessen (Pfadkreation) steht der Betriebspädagogik im Kontext der Personalentwicklung ein Set an Methoden zur Verfügung, wie beispielsweise Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen oder Coaching und Mentoring. Ebenso verfügt die Organisationsentwicklung über eine Vielfalt an Interventionsmethoden, welche je nach Veränderungs- und Entwicklungsanlass aus dem betriebswirtschaftlichen Change-Management, aus der klassischen Organisationsentwicklung oder dem Transformationsmanagement zum Einsatz kommen.

Die Ansätze der systemischen und agilen Organisationsentwicklung kombinieren diese einzelnen Methoden je nach Entwicklungsbedarf. Hier steht der Betriebspädagogik

189 Vgl. Oesterreich/Schröder (2019), 10–11.
190 Vgl. Oesterreich/Schröder (2019); Häusling/Römer/Zeppenfeld (2018).

mittlerweile ein fundiertes Set an elaborierten Methoden zur Forcierung einer systemischen Personal- und Organisationsentwicklung zur Verfügung.

4.5 Literatur

Abraham, Karl (1953): Der Betrieb als Erziehungsfaktor – Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Köln-Braunsfeld: Verlagsgesellschaft Rudolf Müller.

Ackermann, Mark (2005): Systemisches Lernen. Individuelle und organisationale Lernprozesse in Kommunikationsarchitekturen. Frankfurt am Main: Lang.

Albrecht, Arnd (2017): Disruptive Organisation. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie, 48(3). 185–192.

Angerer, Thomas/Stock, Michaela (Hrsg.) (2008): Employer Branding. Der Weg zur attraktiven Arbeitgeberinnenmarke. Universität Graz.

Argyris, Chris (1996): On Organizational Learning, 2. Auflage. Oxford: Blackwell Publishers.

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Massachusetts: Addison-Wesly.

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1999): Die Lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta. (Übersetzung von Organizational Learning II, 1996).

Arnold, Rolf (1991): Erwachsenenbildung – Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven, 2. Auflage. Hohengehren: Schneider.

Arnold, Rolf (1997): Betriebspädagogik, 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Arnold, Rolf (2010): Fortbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 115–116.

Arnold, Rolf (2015): Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership, 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

Arnold, Rolf (2018): Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Wiesbaden: Springer.

Arnold, Rolf/Pätzold, Henning/Ganz, Mario (2018): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer. 931–945.

Beaty, Liz/McGill, Ian (2001): Action Learning. A Practitioner's Guide. London: Routledge.

Becker, Manfred (2009): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis, 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bergmann, Frithjof (2020): Neue Arbeit, neue Kultur, 8. Auflage. Freiburg im Breisgau: Arbor.

Berthel, Jürgen/Becker, Fred G. (2007): Personalmanagement, Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit, 7. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bettis, Richard A./Prahalad, Coimbatore K. (1986): The Dominant Logic: A New Linkage between Diversity and Performance. In: Strategic Management Journal, 7(6). 485–501.

Bettis, Richard A./Wong, Sze-Sze (2003): Dominant Logic, Knowledge Creation and Managerial Choice. In: Easterby-Smith, Mark/Crossan, Mary (Hrsg.): The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Malden, Mass.: Blackwell. 343–355.

Böckenholt, Ingo/Peter, Moritz (2017): Transformationsmanagement in Unternehmen: eine betriebswirtschaftliche Einordnung. In: Jochmann, Walter/Böckenholt, Ingo/Diestel, Stefan (Hrsg.): HR-Exzellenz. Wiesbaden: Springer. 107–125.

Böning, Uwe (2005): Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungsinstruments. Eine 15-Jahres-Bilanz. In: Rauen, Christopher (Hrsg.): Handbuch Coaching, 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe. 21–53.

Bracht, Ulla (2018): Lernen. In: Rühle, Manuel/Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Weinheim: Basel. 167–185.

Brock, Jürgen/Wangenheim, Florian von (2019): Demystifying AI. In: California Management Review 2019, 61(4) 110–134. DOI: 10.1177/1536504219865226

Brödel, Rainer (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand. 1–32.

Brödel, Rainer (2006): Weiterbildung. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 475.

Büchel, Bettina/Probst, Gilbert (2018): Organisationales Lernen. In: Sulzberger, Markus/Zaugg, Robert J. (Hrsg): ManagementWissen. Was Leader erfolgreich macht. uniscope. Publikationen der SGO Stiftung. Wiesbaden: Springer Gabler. 307–316.

Busold, Matthias (2019): War for Talents, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Cohen, Wesley M./Levinthal, Daniel A. (1990): Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. In: Administrative Science Quarterly, 35(1). 128–152.

Dahm, Markus H./Brückner, Aaron D. (2014): Operational Excellence mittels Transformation Management. Wiesbaden: Springer.

Decius, Julian/Kortsch, Timo/Paulsen, Hilko/Schmitz, Anja (2022): Learning what you really, really want: Towards a conceptual framework of new Learning in the digital Work Environment. Proceedings of the 55th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, 5231–5240. HICSS. https://doi.org/10.24251/HICSS.2022.637

Dehnbostel, Peter (2002): Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnung. In: Dehnbostel, Peter/Gonon, Philipp (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. 3–12.

Delors, Jacques/Al Mufti, Inám/Amagi, Isao/Carneiro, Roberto/Chung, Fay/Geremek, Bronislaw/Gorham, William/Kornhauser, Aleksandra/Manley, Michael/Padrón Quero, Mansela/Savané, Marie-Angélique/Singh, Karan/Stavenhagen, Rodolfo/Won Suhr, Myong/Zhou, Nanzhao (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Donnenberg, Otmar (1999): Action Learning taucht auf. In: Donnenberg, Otmar (Hrsg.): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. 44–87.

Donnenberg, Otmar/Lazeron, Nina (1999): Wie organisiere und gestalte ich ein Action-Learning-Programm? In: Donnenberg, Otmar (Hrsg.): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. 108–145.

Doppler, Klaus/Lauterburg Christoph (2019): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten, 14. Auflage. Frankfurt: Campus.

Drukker, Ernst L. (1999): Action Science: Die Wissenschaft vom adäquaten Handeln – Ein Training zur Überwindung tiefverwurzelter Lernblockaden. In: Donnenberg, Otmar (Hrsg.): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. 176–204.

Easterby-Smith, Mark/Lyles, Marjorie A. (2003): Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. In: Easterby-Smith, Mark/Crossan, Mary (Hrsg.): The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Malden, Mass.: Blackwell. 1–15.

Engelmann, A./Kump, B./Schweiger, C. (2020): Clarifying the Dominant Logic Construct by Disentangling and Reassembling its Dimensions. International Journal of Management Reviews, 22/4, 323-335. doi:10.1111/ijmr.12227

Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Fallner, Heinrich/Pohl, Michael (2001): Coaching mit System: Die Kunst nachhaltiger Beratung. Opladen: Leske und Budrich.

Felsch, Anke (1999): Personalentwicklung und Organisationales Lernen, 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Foelsing, Jan/Schmitz, Anja (2021): New Work braucht New Learning: Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32758-3

Freiling, Jörg/Gersch, Martin/Goeke, Christian (2008): On the Path toward a Competence-baced Theory of the Firm. In: Organizational Studies, 29(8–9). 1143–1164.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2006): Qualitative Organisationsdiagnose als Grundlage für Interventionen und als Intervention. In: Frank, Hermann (Hrsg.): Corporate Entrepreneurship. Wien: WUV. 234–287.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2010): Supervision. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 275–276.

Geißler, Harald (2000): Organisationspädagogik. Umrisse einer neuen Herausforderung. München: Vahlen.

Geißler, Harald (2006): Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in die berufliche Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. Auflage. Wiesbaden: GWV. 204–224.

Geißler, Harald (2010): Coaching. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 57.

Giesecke, Hermann (1997): Einführung in die Pädagogik, 4. Auflage. Weinheim/München: Juventa.

Glasl, Friedrich/Lievegoed, Bernhard (2021): Dynamische Unternehmensentwicklung. Grundlagen für nachhaltiges Change Management, 6. Auflage. Bern: Haupt.

Glatz, Hans/Graf-Götz, Friedrich (2018): Handbuch Organisation gestalten. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Gnahs, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.

Göhlich, Michael (2017): Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer. 365–379.

Graf, Nele/Gramß, Denise/Edelkraut, Frank (2017): Agiles Lernen. Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext. Freiburg: Haufe Verlag.

Greiner, Larry E. (1972): Evolution und Revolution as Organizations Grow. In: Harvard Business Review, 50(4). 37–46.

Greiner, Larry E. (1998): Commentary and Revision of HBR Classic: Evolution and Revolution as Organizations Grow. In: Harvard Business Review, 76(3). 55–68.

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. München: C. Bertelsmann.

Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch, 8. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Güttel, Wolfgang (2006): Corporate Entrepreneurship als Strategie. In: Frank, Hermann (Hrsg.): Corporate Entrepreneurship. Wien: WUV. 80–111.

Häfele, Walter (2015): OE-Prozesse initiieren und gestalten. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater/innen und Projektleiter/innen, 3. Auflage. Bern: Haupt.

Hambusch, Rudolf (2006): Fortbildung und Weiterbildung. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 255–256.

Hamm, Marcel van der (1999): Action Learning als zentrales Element unseres Business-School-Programms. In: Donnenberg, Otmar (Hrsg.): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. 146–160.

Hammer, Michael/Champy, James (1993): Business Reengineering. Die Radikalkur für das Unternehmen, 2. Auflage. München: Wilhelm Heyne.

Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (2018): Informelles Lernen. Eine Einführung. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen, 2. Auflage. Weinheim: Beltz. 12–26.

Hart, Jane (2019): Modern Workplace Learning: A Resource Book for L&D. Center for Learning & Performance Technologies.

Hauke, Christoph (2017): Arbeitswelt 4.0 und Führung 4.0. In: Johns, Henry/Vedder, Günther (Hrsg.): Organisation von Arbeit und berufsbegleitendem Lernen. Augsburg: Rainer Hampp. 273–288.

Häusling, André/Römer, Esther/ Zeppenfeld, Nina (2018): Praxisbuch Agilität: Tools für Personal- und Organisationsentwicklung. München: Freiburg.

Heidelmann, Marc-André/Weber, Susanne (2017): Organisationspädagogisches Wissen im Praxisfeld der Organisationsentwicklung und -beratung. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer. 1–13.

Helmold, Marc (2022): New Work, transformatorische und virtuelle Führung. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16516-0

Hennemann, Carola (1997): Organisationales Lernen und die lernende Organisation. Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht. München und Mering: Rainer Hampp.

Hentze, Joachim/Kammel, Andreas (2001): Personalwirtschaftslehre 1, 7. Auflage. Stuttgart: Uni-Taschenbücher.

Hitt, Michael A./Matz-Carnes, Christina/Xu, Kai (2016): A current View of Resource-Based Theory in Operations Management: A response to Bromiley and Rau. In: Journal of Operations Management, 41(1). 107–109.

Hodel, Markus (1998): Organisationales Lernen und Qualitätsmanagement: eine Fallstudie zur Erarbeitung und Implementation eines visualisierten Qualitätsbildes. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Holbeche, Linda (2018): The Agile Organization, 2. Auflage. New York: Kogan Page.

Holzer, Daniela/Ahmed, Jasmin (2012): Lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen. Online: https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen [25.01.2025].

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

Höpflinger, François (2015): Generationenfragen: Konzepte und theoretische Ansätze. Online: http://www.hoepflinger.com/fhtop/Generationen-Dossier.pdf [25.01.2025].

ICF (2025): International Coach Federation, Austria Charter Chapter. Online: https://coaching-federation.at/de [25.01.2025].

Immerschitt, Wolfgang/Stumpf, Marcus (2019): Employer Branding für KMU. Der Mittelstand als attraktiver Arbeitgeber, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Jobst-Jürgens, Vanessa (2020): New Work: Was relevante Arbeitnehmergruppen im Job wirklich wollen - eine empirische Betrachtung. Springer: Wiesbaden.

Jutzi, Katrin/Aderhold, Jens (2003): Selbstorganisation. In: Weik, Elke/Lang, Reinhard (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien 2. Wiesbaden: Gabler. 243–278.

Kaune, Axel/Wagner, Arianne-Sissy (2016): Change Management als Bezugsrahmen der Change Communication. In: Kaune, Axel/Wagner, Arianne-Sissy (Hrsg.): Change Communication. Die Rede als Instrument im Kontext von Theorie, Empirie und Praxis. Wiesbaden: Springer. 9–28.

Klaffke, Martin (2014): Millennials und Generation Z – Charakteristika der nachrückenden Arbeitnehmer-Generationen. In: Klaffke, Martin (Hrsg.): Generationen-Management. Wiesbaden: Springer. 57–82.

Klages, Helmut (1991): Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung. In: Schanz, Günther (Hrsg.): Handbuch Anreizsysteme in Wirtschaft und Verwaltung. Stuttgart: Poeschel. 1147–1166.

Klimecki, Rüdiger/Laßleben, Hermann (1998): Was veranlasst Organisationen zu lernen? In: Geißler, Harald/Lehnhoff, Andre/Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 65–89.

König, Eckard/Volmer, Gerda (2018): Handbuch systemische Organisationsberatung, 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Königswieser, Roswita/Exner, Alexander (2019): Systemische Intervention in der Beratung. In: Königswieser, Roswita/Exner, Alexander (Hrsg.): Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager, 9. Auflage/Sonderausgabe 2019. Stuttgart: Klett-Cotta.

Königswieser, Roswita/Hillebrand, Martin (2008): Einführung in die systemische Organisationsberatung, 4. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

Kumar, Amrit (2020): Understanding Generation Alpha. Online: https://osf.io/preprints/osf/d2e8g [25.01.2025].

Lancaster, Lynne C./Stillman, David (2003): When generations collide: Who they are, why they clash, and how to solve the generational puzzle work. New York: Harper Business.

Lang, Reinhard/Alt, Ramona (2003): Organisationale Transformation. In: Weik, Elke/Lang, Reinhard (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien 2. Wiesbaden: Gabler. 279–306.

Lang, Reinhard/Winkler, Ingo/Weik, Elke (2001): Organisationskultur, Organisationaler Symbolismus und Organisationaler Diskurs. In: Weik, Elke/Lang, Reinhard (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien. Wiesbaden: Gabler. 201–252.

Langer, Gunner (2019): Unternehmen und Nachhaltigkeit. Analyse und Weiterentwicklung aus der Perspektive der wissensbasierten Theorie der Unternehmung. Wiesbaden: Gabler.

Liebau, Eckart (1997): Das Generationenverhältnis: über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim: Juventa.

Lipp, Silvia/Riebenbauer, Elisabeth/Slepcevic-Zach, Peter/Stock, Michaela (2025): Arbeits- und Lernwelten im Wandel: Studierendenperspektiven zu New Work und New Learning. bwp@ Profil 10: Titel des Profils. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag, 1–xx. https://www.bwpat.de/profil10_ostendorf/lipp_etal_profil10.pdf. (Seite wird nicht gefunden)--> ist noch nicht erschienen!!!!! Erscheint im April 2025!!

Lippmann, Eric (2013): Grundlagen. In: Lippmann, Eric (Hrsg.): Coaching, Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis, 3. Auflage. Heidelberg: Springer. 13–52.

Lotter, Wolf (2018): Personalfragen. In: brand eins, 09/2018. Online: https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2018/personal/wolf-lotter-personalfragen [25.01.2025].

Lueger, Manfred/Keßler, Alexander (2006): Organisationales Lernen und Wissen. Eine systemtheoretische Betrachtung im Kontext von Corporate Entrepreneurship. In: Frank, Hermann (Hrsg.): Corporate Entrepreneurship. Wien: WUV. 34–75.

Meissner, Jens O./Wolf, Patricia/Wimmer, Rudolf (2009): Weshalb system(theoret)ische Organisationswissenschaft? In: Wimmer, Rudolf/Meissner, Jens O./Wolf, Patricia (Hrsg.): Praktische Organisationswissenschaft. Heidelberg: Carl-Auer. 20–39.

Mentzel, Wolfgang (2018): Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden, 5. Auflage. München: dtv.

Miebach, Bernhard (2020): Digitale Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer.

Nerdinger, Friedemann W. (2018): Organisationsentwicklung. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Wiesbaden: Springer. 179–191.

Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. Basistexte Personalwesen, Band 2, 2. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.

North, Klaus (2018): Wissensmanagement für agile Organisationen. In: Ackermann, Benno/Krancher, Oliver/North, Klaus/Schildknecht, Katrin/Schorta, Silvia (Hrsg.): Erfolgreicher Wissenstransfer in agilen Organisationen. Wiesbaden: Springer. 1–11.

Oesterreich, Bernd/Schröder, Claudia (2019): Agile Organisationsentwicklung. Handbuch zum Aufbau anpassungsfähiger Organisationen. München: Vahlen.

Pätzold, Günter/Lang, Martin (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld: Bertelsmann.

Pawlowsky, Peter/Neubauer, Katja (2001): Organisationales Lernen. In: Weik, Elke/Lang, Reinhard (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien. Wiesbaden: Gabler. 253–284.

Pedler, Mike/Burgoyne, John/Boydell, Tom (1994): Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen, Wettbewerbsvorteile sichern. Frankfurt am Main: Campus.

Rauen, Christopher (2021): Ergebnisse der Coaching-Marktanalyse 2021. Welche Veränderungen im Coaching-Markt sind auf die COVID-19-Pandemie zurückzuführen? Online: https://www.coaching-magazin.de/beruf-coach/ergebnisse-der-coaching-marktanalyse-2021 [25.01.2025].

Rauen, Christopher/Barczynski, Dawid/Ebermann, David/Plath, Alexandra/Tanzil, Inez (2024): RAUEN Coaching-Marktanalyse 2024. Online: https://www.rauen.de/cma [25.01.2025].

Reber, Gerhard (1992): Organisationales Lernen. In: Frese, Erich (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation, 3. Auflage. Stuttgart: Poeschel. 1240–1255.

Reckman, Piet (1999): Der Polizist lernt die neue Rolle im Tun. In: Donnenberg, Otmar (Hrsg.): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. 205–223.

Revans, Reginald (1982): The Origins and Growth of Action Learning. Bromley: Chartwell Bratt.

Revans, Reginald (1999): Action Learning: Wesen und Voraussetzungen. In: Donnenberg, Otmar (Hrsg.): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. 28–43.

Rohs, Matthias (2016): Genese informellen Lernens. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden. Springer. 3–38.

Rothenhoefer, Kathryn M./Costa, Vincent D./Bartolo, Ramón/Vicario-Feliciano, Raquel/Murray, Elisabeth A./Averbeck, Bruno B. (2017): Effects of Ventral Striatum Lesions on Stimulus-Based versus Action-Based Reinforcement Learning. In: The Journal of Neuroscience, 37(29). 6902–6914.

Schäcke, Mirco (2006): Pfadabhängigkeit in Organisationen. Ursache für Widerstände bei Reorganisationsprojekten. Berlin: Duncker & Humblot.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2018): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen, 5. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Schmutte, Andre M./Schuller, Susanne (2017): Change Management – Den unternehmerischen Wandel meistern. In: Nirmann, Peter F.-J./Schmutte, Andre M. (Hrsg.): Managemententscheidungen. Methoden, Handlungsempfehlungen, Best Practices. Wiesbaden: Springer. 83–96.

Schreyögg, Georg (1999): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden: Gabler.

Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (2006): Vorwort. In: Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (Hrsg.): Management von Kompetenz. Wiesbaden: Gabler. VII–X.

Schreyögg, Georg/Eberl, Martina (2015): Organisationale Kompetenzen. Grundlagen – Modelle – Fallbeispiele. Stuttgart: Kohlhammer.
Schreyögg, Georg/Sydow, Jörg/ Koch, Jochen (2003): Organisatorische Pfade. Von der Pfadabhängigkeit zur Pfadkreation. In: Schreyögg, Georg/ Sydow, Jörg (Hrsg.): Strategische Prozesse und Pfade. Wiesbaden: Gabler. 258–294.
Schweiger, Christina (2012): Junge Technologieunternehmen. Systemische Personal- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Springer-Gabler.
Senge, Peter M. (1997): Die fünfte Disziplin, 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
Simon, Fritz B. (2007): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg: Carl-Auer.
Simsa, Ruth (2000): Organisationen und das Lernen der Gesellschaft. In: Zech, Rainer/Ehses, Christiane (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover: ArtSet. In der Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit. 299–318.
Slepcevic, Peter/Stock, Michaela (2008): Life Long Learning im Kontext der Betriebspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. 1–20. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/slepcevic_stock_atspezial.pdf [25.01.2025].
Sloane, Peter F. E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn: Eusl.
Szabó, Peter/Meier, Daniel (2008): Coaching plain and simple. Solution-focused Brief Coaching Essentials. New York: W.W. Norton & Company.
Taher, Mahdieh (2011): Resource-Based View Theory. In: Dwivedi, Yogesh K./Wade, Michael R./ Schneberger, Scott L. (Hrsg.): Information System Theory. Wiesbaden: Springer. 151–163.
Tilch, Herbert (1998): Zum Handlungsfeld der Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94(2). 204–214.
Tilch, Herbert (2006): Betriebspädagogik. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 177–179.
Trummer, Michaela (2001): Betriebspädagogik als generische Managementfunktion. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Uhl, Axel (2016): Introduction. In: Uhl, Axel/Gollenia, Lars Alexander (Hrsg.): A Handbook of Business Transformation Management Methodology. New York: Routledge. 1–12.
Ulrich, Hans (1995): Führungsphilosophie und Leitbilder. In: Kieser, Alfred/Reber, Gerhard/ Wunderer, Rolf (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. 798–808.
Vaiman, Vlad/Collings, David G. (2014): Talent management: advancing the field. In: The International Journal of Human Resource Management, 24(9). 1737–1743.
Volkmann, Christine/Tokarski, Kim O. (2006): Entrepreneurship. Gründung und Wachstum von jungen Unternehmen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
Vrontis, Demetris/Christofi, Michael/Pereira, Vijay/ Tarba, Shlomo/Makrides, Anna/Trichina, Eleni (2021): Artificial Intelligence, Robotics, advanced Technologies and Human Resource Management: a Systematic Review. In: The International Journal of Human Resource Management, 33(6), 1237–1266. https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1871398
Wilkens, Uta/Keller, Helmut/Schmette, Martina (2006): Wirkungsbeziehungen zwischen Ebenen individueller und kollektiver Kompetenz. In: Schreyögg, Georg/Conrad, Peter (Hrsg.): Management von Kompetenz. Wiesbaden: Gabler. 119–161.
Worf, Maria (2011): Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34. 45–53.
Zech, Rainer (2000): Schulen, die nicht lernen, sollen auch nicht lehren! In: Zech, Rainer/Ehses, Christiane (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover: ArtSet. In der Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit. 243–253.