

Schriftenreihe des
Eidgenössischen Personalamtes
Publications de l'Office fédéral
du personnel

Wie die Verwaltung lernt

Comment l'administration apprend-elle?

Der öffentliche Sektor auf dem Weg
zur lernenden Organisation

Le secteur public sur la voie de
l'organisation apprenante

UNIVERSITÄT ST. GALLEN
HOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFTS-
RECHTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

BIBLIOTHEK

C672568

Band 11 / Volume 11

Impressum:

Herausgeber: Eidg. Personalamt (EPA), Bern

Redaktion der EPA-Schriftenreihe: Sonia Weil

Redaktion Band 11: Raoul Blindenbacher

Redaktionsassistentin: Marianna Hofer Schwaar

Layout: Ruth Straubhaar

Copyright: Schriftenreihe des Eidg. Personalamtes, Bern

(Nachdruck von Beiträgen nur mit Genehmigung der Redaktion)

Bezugsadresse: EDMZ, 3003 Bern

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Comment l'administration apprend-elle? <i>Pascal Couchepin, Conseiller fédéral</i>	11
Teil A	
Die Lernende Verwaltung heute	
Lernprozesse in der Verwaltung – Darstellung und Systematik einer Auswahl typischer Kommunikations- und Handlungsmuster <i>Raoul Blindenbacher</i>	21
Workshop- und Ergänzungsberichte (1-10)	
BSE – Management einer Krise (Workshop 1) <i>Gaby Allheilig</i>	53
Vom kleinen Bundesgericht zum kleinen Bundesrat – Umdenken in der Abteilung Beschwerden im Bundesamt für Justiz (Workshop 2) <i>Alice Baumann</i>	65
Teilautonomie im Bundesamt für Privatversicherungswesen: keine Utopie (Workshop 3) <i>Christian Pauli</i>	73

Entwicklung und Messbarkeit von Wandelfähigkeit – Stolpersteine und Perspektiven der Lernenden Organisation

Johannes Rüegg-Stürm

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, was in zentraler Weise zur Lern- und Wandelfähigkeit einer Institution beiträgt. Hierzu werden fünf Stolper- bzw. Ecksteine einer „Lernenden Organisation“ skizziert.

1. Der zunehmende Kompetenz- und Geschwindigkeitswettbewerb erfordert lernfreundliche Organisationsformen

Seit dem Ende des Kalten Krieges ist die Wirtschaft immer stärker durch einen unerbittlichen, zunehmend global ausgerichteten Kompetenz- und Geschwindigkeitswettbewerb (Stalk/Hout 1991) geprägt. Denn trotz „Fusionitis“ gilt: Nicht der Grössere frisst den Kleineren, sondern der Schnellere den Langsameren. Diese veränderte Wettbewerbsdynamik hängt eng mit der Technologieentwicklung zusammen, vor allem mit den Möglichkeiten neuer Informations- und Kommunikationstechnologien.

Geschwindigkeitswettbewerb im Aufbau neuer Kernkompetenzen, das heisst, neuer Fähigkeiten, die zu nachhaltigen Wettbe-

Werbenvorteilen führen (Hamel/Heene 1994), bedeutet letztlich Wettbewerb im Bereich der Lern- und Wandelfähigkeit.

Von daher ist es kein Zufall, dass wir uns heute intensiv mit dem Thema Lernende Organisation beschäftigen müssen. Wenn zur Zeit in der Verwaltung – wie in vielen Unternehmen – traditionelle Organisations- und Führungsformen auf dem Prüfstand stehen und kritisch evaluiert werden, so hängt das nicht zuletzt mit deren inhärentem Mangel an Lern- und Wandelfähigkeit zusammen.

Denn das Funktionieren unserer historisch gewachsenen, hierarchisch-bürokratischen Organisationsformen beruht auf Bedingungen (vgl. hierzu Sennett 1998, Baecker 1993, Kühl 1994), die vielerorts der Vergangenheit angehören, also z.B. auf der Voraussetzung

- einer Überschaubarkeit der Verhältnisse,
- einer Verdichtbarkeit des relevanten Wissens an der Spitze, die dann auch alle Entscheidungen an sich zieht, oder
- einer eindimensionalen Kontrollierbarkeit des Geschehens von oben her.

Dementsprechend reduzieren hierarchisch-bürokratische Organisationsformen Komplexität durch ein feines Geflecht an Regelungen, das möglichst jedes denkbare Ereignis einzufangen versucht und damit die Menschen davon entlastet, eigenständig und kontextbezogen angemessen zu entscheiden.

In der Verwaltung mag zudem die Tendenz zur Überreglementierung und Bürokratisierung dadurch verstärkt worden sein,

dass hier den Prinzipien der Rechtsatzmässigkeit und Aktenkundigkeit ein besonderer Wert zukommt.

Hierarchisch-bürokratische Organisationsformen sind nicht nur gekennzeichnet durch eine vergleichsweise rigide hierarchisch-analytische Arbeitsteilung bis auf Stufe Einzelperson, sie drängen zudem die – zumindest offiziell vorgesehene – Kommunikation strikt in die vertikale Dimension (Baecker 1993) – horizontale Kommunikation ist offiziell nur indirekt über den Dienstweg zugelassen. Durch diese „Vertikalisierung“ der Kommunikation wird die gesamte Management-Aufmerksamkeit an die Spitze – und nicht etwa zum internen oder gar externen Kunden gelenkt. Kein Wunder, dass Unternehmen und Verwaltungen mit einer hierarchisch-bürokratischen Tradition die Entwicklung eines integrierten Qualitätsmanagements, einer Prozessorganisation oder einer Lernenden Organisation nicht besonders leicht fällt.

2. Die „Lernende Organisation“ als Idealtypus einer lern- und wandelfreundlichen Institution

Der Begriff der Lernenden Organisation unterstellt, dass es über das Lernen der einzelnen Person hinaus auch ein Lernen von Institutionen, von kollektiven Gebilden wie einer Unternehmung, eines Spitals, einer Verwaltung gibt. Was charakterisiert nun Institutionen, die sich durch Lern- und Wandelfähigkeit profilieren?

Im folgenden werden ein paar grundlegende Aspekte organisationaler Lern- und Wandelfähigkeit beleuchtet. Dabei geht es um das Fundament, um Grundbedingungen, die als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse betrachtet werden können. Dem-

entsprechend wird nicht die Messbarkeit der Ergebnisse von Lernprozessen behandelt. Ob die Verwaltung lernt, ob sie sich verändert, kann mit Hilfe bekannter betriebswirtschaftlicher Messkonzepte und Messinstrumente festgestellt werden. Dazu gehören etwa die Messung der Durchlaufzeiten, der Prozessqualität, der Kundenzufriedenheit und natürlich auch der Mitarbeiterzufriedenheit.

Weit anspruchsvoller ist hingegen die Frage, worin die angestrebte Lern- und Wandelfähigkeit weit über den einzelnen Veränderungsprozess hinaus wahrnehmbar wird. Was also kennzeichnet eine Lernende Organisation? Zunächst ein Blick auf den Begriff des Lernens, der wie folgt umschrieben werden kann:

Lernen heisst, absichtsvoll neuartige, gemeinsame Erfahrungen und darauf bezogene Kritik im positiven wie auch im negativen Sinne zuzulassen, zu fördern und systematisch auszuwerten, um dadurch neuartige wertvolle Fähigkeiten zu entwickeln.

Diese Definition lenkt unseren Blick auf folgende vier grundlegenden Aspekte organisationalen Lernens (vgl. Simon 1997):

- Erfahrungen – hier ist gemeinsames Tun und Experimentieren angesprochen. Im Idealfall wird der eigene Arbeitsplatz zu einem „Lernlaboratorium“ (Leonard-Barton 1992; auch Brown/Duguid 1991).
- Kritik – hier ist Feedback, und gemeinsame kritische Selbstreflexion, das heisst, Rückzug aus der unmittelbaren Situation und kritische Betrachtung der eigenen selbstverständlichen Alltagspraktiken sowie der daran sichtbar werdenden Alltagstheorien, angesprochen (Müller 1993).

- Fähigkeiten – hier ist die Erweiterung und Differenzierung des kollektiven Handlungsvermögens zugunsten einer verbesserten Nutzenstiftung für die zentralen Anspruchsgruppen angesprochen, und all dies dient weniger der Perfektionierung des Gewohnten, sondern vor allem der Exploration von Neuem.

Eine Lernende Organisation kann selbstverständlich nicht einfach per Dekret eingeführt werden, es geht nicht nur um strukturelle Entscheidungen, es geht nicht nur um appellartige Rhetorik, beispielsweise morgen als quirlige Unternehmer in der Verwaltung alles auf den Kopf zu stellen. Es geht vielmehr um einen tiefgreifenden Entwicklungsprozess, der Strukturen, Informationstechnologie, Arbeitsorganisation und Prozessgestaltung, Kultur und Interaktionsgewohnheiten, persönliche Fähigkeiten und Anreizsysteme in ihrem vielfältigen Zusammenwirken einschliesst. Es geht also um die Veränderung eines dynamischen Netzwerks von Komponenten, um die simultane Neugestaltung eines kaum übersehbaren Puzzles von Mosaiksteinchen.

3. Lern- und Wandelfähigkeit – auf der Suche nach dem Bleibenden im Wandel

Im Zentrum einer jeden Lernenden Organisation steht die geschickte Verankerung von team- und projektorientierten Arbeitsformen (Senge 1990). Wenn wir herauszufinden versuchen, was eine Lernende Organisation darüber hinaus im besonderen kennzeichnet, dann müssen wir solchen strukturellen, lern- und entwicklungsförderlichen Einflussmomenten, Gewohnheiten, Denkmustern und „kollektiven Tugenden“ nachspüren, die auch im Wandel, über den einzelnen Lernprozess hinaus unveränderlich, konstant bleiben. Es geht deshalb im folgenden um Quali-

täten, die Bleibendes im Wandel konstituieren. An ihnen wird ablesbar, wie gut die organisationale Lern- und Wandelfähigkeit entwickelt ist. Umgekehrt betrachtet macht sich das Fehlen dieser Qualitäten als Stolpersteine bemerkbar.

Stolperstein 1: Mangel an Irritationstoleranz

Im Zulassen, im Vollzug neuer Erfahrungen entsteht immer Unwartetes, Ungewohntes, Widersprüchliches – interpretationsbedürftige Irritation im positiven wie im negativen Sinne. Irritation ist gewissermassen das Salz, wenn nicht eigentlicher Auslöser des Lernens (Neuberger 1992; Baitsch 1993, 1995; Baitsch et al. 1996). Lernen ist deshalb nicht möglich ohne ein erhebliches Mass an gelebter Irritationstoleranz (vgl. Rüegg-Stürm 1996). Konkret bedeutet dies, dass wir Neues, Fremdes oder Widersprüchliches nicht gleich auf den ersten Blick begreifen – und falls dies nicht gelingt – entsprechend abqualifizieren und negieren müssen.

Die Forderung nach Irritationstoleranz betrifft die einzelne Person, wie das ganze System. Es geht also nicht nur um Toleranz als Persönlichkeitseigenschaft, sondern vielmehr um systemische Irritationstoleranz, um ein kollektives Phänomen. Damit ist die gemeinsam geteilte Erwartung und Überzeugung angesprochen, dass es jederzeit legitim und wünschenswert ist, unangenehme Beobachtungen und Widersprüche zu thematisieren und Einspruch einzuwenden. Systemische Irritationstoleranz bedeutet auch, dass gemeinsames Hinterfragen, sich der Kritik aussetzen, geduldige Auseinandersetzung mit Widersprüchen nicht als Zeichen der Schwäche, sondern als Stärke gedeutet wird, als „Tugenden“, denen hoher Status zukommt.

Gewissensfragen:

- Wann haben Sie Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, aber auch kritische Kunden und Lieferanten, das letzte Mal aufgefordert, die Ziele und erzielten Ergebnisse der geleisteten Arbeit in Ihrem Arbeitsbereich – und vielleicht sogar Ihr persönliches Auftreten und Verhalten – gemeinsam kritisch zu beleuchten?
- Bei welchen Projekten haben Sie nach deren Abschluss unter Einbezug aller wichtigen internen und externen Anspruchsgruppen eine systematische, kritische Evaluation mit Ergebnissicherung vorgenommen? (vgl. Garvin 1993 und Wheelright/Clark 1993)
- Was haben Sie bisher unternommen, damit auch negative Kritik, vielleicht sogar unangenehme „Leichen im Keller“ an die Oberfläche kommen und aufgearbeitet werden können?
- Wann haben Sie sich das letzte Mal als Sponsor und Mentor für eine riskante neue Idee zur Verfügung gestellt und auch dafür exponiert?

Stolperstein 2: Verarmte Kommunikation und schwaches Networking

Organisationales Lernen beruht auf gemeinsamen Erfahrungen. Erfahrungen werden indessen erst dann zu neuem gemeinsam geteiltem Wissen, wenn sie kommunikativ „verfertigt“, das heisst, im Dialog gemeinsam hinterfragt und aufgearbeitet werden (vgl. hierzu Kieser 1998).

Deshalb ist umfassendes, ehrliches Feedback eine zentrale Vorbedingung einer Lernenden Organisation – eine Bedingung, die höchst anforderungsreich ist, denn mit Feedback geben und

Feedback nehmen gibt man sich immer einer gewissen Verletzlichkeit preis, was Vertrauen voraussetzt.

Regelmässiges Feedback, und ganz allgemein das Zulassen oder gar Fördern eines grundlegend höheren Masses an Kommunikation und Interaktivität in einer Arbeitsorganisation impliziert zudem unausweichlich immer auch das Zulassen neuer Einflussmöglichkeiten der Beteiligten. Damit wird aber das Ziel eines tiefgreifenden Entwicklungsprozesses, sozusagen der Ort des Ankommens, nicht mehr a priori determinierbar, sondern ist selber Ergebnis eines Lernprozesses.

„Das System ‚bezahlt‘ die Erhöhung der eigenen Fähigkeit zur Selbstorganisation (und damit auch die Erhöhung der organisationalen Lernfähigkeit) mit Erhöhung der Unsicherheit.“ (Baitsch 1993, Klammeranmerkung: JRS)

Eine solche Betrachtungsweise stellt somit die Vorstellung einer direktiven Steuerbarkeit von Lern- und Entwicklungsprozessen von einem Zentrum her grundsätzlich in Frage, was indessen keineswegs als Absage an die Notwendigkeit von geschickter Führung und Organisationsarbeit missverstanden werden darf.

Im Gegenteil, aus der Sicht der Führung erhält die Gestaltung sozialer Prozesse, die Gestaltung von Spielregeln der Zusammenarbeit, die Gestaltung der Organisationskommunikation (vgl. hierzu Müller 1993; Schreyögg 1995, 238 und Rüegg-Stürm 1998b) in einem umfassenden grundlegenden Sinne eine eminente Bedeutung. Solche Anliegen vertritt letztlich seit langem auch die „klassische Organisationsentwicklung“ (vgl. hierzu bspw. Richter 1994), allerdings vor dem Hintergrund anderer theoretischer und normativer Prämissen (vgl. hierzu Klimek/Probst/Eberl 1991). Diese Aufgabenfelder erlangen Priorität vor inhaltlichen Festlegungen. Ein Praktiker, von seiner Ausbil-

dung her Ingenieur, hat dies in einem unserer Forschungsprojekte folgendermassen ausgedrückt: „Zeitgemässe Führung heisst für mich, einen Regelkreis zu installieren, ohne diesen zu dominieren.“

Nicht im vorschnellen Geben von Antworten liegt also die Kunst „lernorientierter“ Führung, sondern im geschickten Stellen unangenehmer (irritierender) Fragestellungen (vgl. hierzu Königswieser et al. 1995; Wildenmann 1996, 75ff) im Zusammenbringen von „Experten“ (Wissensträgern) und „Sozio-Katalysatoren“, das heisst, im „Networking“, in der rechtzeitigen Einbindung externer und interner Anspruchsgruppen, in der Durchsetzung gemeinsam ausgehandelter Spielregeln und Schlüsseltermine und in der konstruktiven Handhabung unausweichlich auftretender Konflikte. Das bedeutet selbstverständlich nicht, auf wichtige inhaltliche Impulse zu verzichten.

Gewissensfragen:

- Wo haben Sie neue, bis anhin vielleicht ungewohnte Kontaktformen und Kontaktsituationen geschaffen, wo Sie zielgerichtet Feedback Ihrer wichtigsten Anspruchsgruppen einholen?
- In welcher Weise unterstützen Sie Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ausbau von Beziehungsnetzwerken?
- Wie beurteilen Sie Ihre persönliche Beziehung zu Ihren wichtigsten Anspruchsgruppen (Mitarbeiter, interne und externe Kunden und Lieferanten)?
- Wie beurteilen Sie die Qualität des Beziehungsgefüges Ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter untereinander und zu Ihren wichtigsten Anspruchsgruppen?

- Was unternehmen Sie, wenn Sie wiederholt mit stereotypen Abwertungen oder gar Feindbildern anderer Personen oder Arbeitsbereiche konfrontiert werden?

Stolperstein 3: Paralyse durch Analyse

Lernen, sich auf neuartige Erfahrungen einlassen, bedeutet nicht einfach kopfloses „Trial und Error“. Veränderungsprozesse mit Experimentalcharakter – man kann ja nie zum voraus genau wissen, ob „es wirklich funktioniert“ – und jede Form folgenreicher Pilotprojekte wollen gut geplant und vorbereitet sein. Das Denkbare vor auszudenken und sorgfältig zu planen, ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von anspruchsvollen Lernprozessen. Aber gerade hier kann der Mythos, alles im Griff haben zu können, in die Falle der Handlungsunfähigkeit führen. Man diskutiert das Neue zu Tode, man treibt Paralyse durch Analyse, anstatt Orte zu definieren, wo Prototypen des Neuen im Prozess einer geplanten Evolution systematisch rasch entwickelt, konkretisiert, getestet, evaluiert und verfeinert werden können (vgl. hierzu Rüegg-Stürm 1996).

Planungsprozesse sind in komplexen Situationen niemals in der Lage, Prognosen zu produzieren. Was resultiert, hat vielmehr den Charakter eines Hypothesengebäudes, das heisst, eines gemeinsamen hypothetischen Orientierungswissens: „Gehen wir doch einmal davon aus, dass das, was wir im Moment uns ausgedacht haben, funktioniert. Handeln wir doch einmal so, als ob das gemeinsam Ersonnene mit Bestimmtheit ein Erfolg würde.“ Handlungsfähigkeit beinhaltet somit die Gewohnheit, auch bei unvollständiger Information diszipliniert Experimente zu starten, deren Wirkungen durch umfangreiche Feedbackschlaufen kritisch zu evaluieren und rasch die notwendigen Schlussfolgerungen zu

ziehen. Handlungsfähigkeit heisst also, dem Mythos der Kontrollierbarkeit (Müller 1995) von Innovations- und Lernprozessen den Kampf anzusagen und stattdessen einer „Als-ob-Philosophie“ zu folgen.

Gewissensfragen:

- Wie würden Sie typische, und durchaus sinnvolle Hürden beschreiben, die in Ihrem Arbeitsbereich überquert werden müssen, um innovativ tätig zu werden?
- Welche Kontaktsituationen sind explizit dafür vorgesehen, dass innovative Akteure ihre Ideen einem breiteren Publikum bekannt machen können?
- Was an mündlicher und schriftlicher Überzeugungsarbeit muss im allgemeinen geleistet werden, bevor ein „Experiment“ gestartet werden kann?
- Worin besteht Ihr Beitrag, dass wichtige Vereinbarungen in Ihrem Bereich auch eingehalten werden?

Stolperstein 4: Unreflektierter Umgang mit „Systemabwehr“

„Gewohnheit kann man nicht einfach zum Fenster hinauswerfen; man muss sie die Treppe hinunterlocken - Stufe für Stufe.“ (Mark Twain)

Veränderungen haben zumindest fürs erste (fast) *immer* eine störende Wirkung. Wenn Veränderungen im Rahmen organisationaler Lernprozesse anstehen, können Tausende von fein kalibrierten, wechselseitig ineinandergreifenden organisationalen Routinen betroffen sein, die sich nun schön synchron und kohärent in Richtung einer neuen Vision entwickeln müssen (vgl. hierzu Rüegg-Stürm 1998a). Wie schwer aber fällt es uns nur

schon als Einzelpersonen, wenn wir eine banale Alltagsge-
wohnheit ändern müssen.

Kein Wunder, dass sich bei anspruchsvollen Lernprozessen
Widerstand bildet. Aber dies hat oftmals weniger mit einem tief-
gründigen persönlichen Veränderungsunwillen der betroffenen
Akteure zu tun, sondern ist eine ganz natürliche Reaktion des
Systems auf „Angriffe“ gegen das vorherrschende, fein einge-
schliffene Gefüge von ineinander greifenden Gewohnheiten und
Routinen – es handelt sich um Systemabwehr (vgl. hierzu aus-
führlich Heintel/Krainz 1994), die im Verhalten einzelner Men-
schen an ganz bestimmten, besonders spannungsreichen Orten
und Herausforderungen gewissermassen an die Oberfläche tritt
und damit für andere beobachtbar und beschreibbar wird. Ein
sehr interessantes Beispiel – aus der Bundesverwaltung (!) – zur
Illustration dieser Überlegungen findet sich hierzu in Baitsch et
al. (1996; auch Baitsch 1993).

Auf solche Menschen Druck auszuüben, führt oft zum Gegenteil,
was damit angestrebt wird (vgl. hierzu Rüegg-Stürm 1996. Denn
damit werden organisationale, strukturelle Probleme personali-
siert, das heisst, als Defizite von Menschen etikettiert. Wider-
stand wird vorschnell in den unabänderlichen Persönlichkeitsei-
genschaften der betroffenen Personen geortet, anstatt dass
gemeinsam und selbstkritisch darüber nachgedacht wird, ob die
inszenierten Interventionen möglicherweise Bedingungen ge-
schaffen haben, die Widerstand durchaus als rationale Reaktion
erscheinen lassen (vgl. hierzu Gebert/Boerner 1997). Wenn also
Widerstand gewohnheitsmässig als grundlegender Verände-
rungsunwille bestimmter Personen interpretiert wird – was für
die Protagonisten von Wandel zweifellos sehr entlastend wirkt –,
müssen die Betroffenen zunehmend damit rechnen, dass nur
schon kritisch-konstruktive Einwendungen den Verdacht von

Widerstand und damit menschlichen Ungenügens erwecken
können. Zielgerichtete Druckversuche gegen solche, die schein-
bar Widerstand leisten, werden damit für viele zum Zeichen, sich
möglichst unscheinbar zu verhalten. Die Folge: es resultiert
haargenau das, was eigentlich „bekämpft“ werden soll: breiter
Widerstand in Form einer diffus und latent wirkenden Lehm-
oder Lähmschicht. Weit geschickter kann es dagegen sein, offi-
ziell eine Querdenkergruppe (vgl. hierzu Gräser 1995, zu institu-
tionalisieren, um damit den Gegenargumenten und Gegen-
kräften einen klaren, öffentlich zugänglichen Platz zuzuweisen.
Gerade aus der Sicht des Lernens empfiehlt es sich also, Ge-
genargumente systematisch zu sammeln, öffentlich transparent
zu machen, konsequent für die Verbesserung der Prototypen
des Neuen zu nutzen und dieser Arbeit auch entsprechend
Wertschätzung zukommen zu lassen. Zudem braucht das Neue
stets eine gewisse Zeit des Reifens, sozusagen eine Inku-
bations- oder Schwangerschaftszeit (vgl. Van de Ven 1993;
auch Baitsch 1993) Warum dann kritische Denker vorschnell ab-
schliessen oder zum Abtauchen in den „Untergrund“ bewegen?

Ein reflektierter Umgang mit Systemabwehr und die Entwicklung
eines feinen Bewusstseins für offene und latente Formen von
Systemabwehr bedarf oftmals der Unterstützung. Gerade hier ist
es meistens sehr hilfreich, geschickte Berater mit Kenntnissen
über konstruktive Gesprächsarchitekturen (vgl. hierzu Deissler
et al. 1996), mit Feingefühl, mit differenzierten interpretativen
Fähigkeiten und mit hoher systemischer Interventionskompetenz
als Prozesskatalysatoren und „Lernhelfer“ (Burgheim 1996)
einzusetzen.

Gewissensfragen:

- Woran glauben Sie normalerweise zu erkennen, dass sich Widerstand bildet?
- Was sind für Sie „typische“ Ursachen von Widerstand?
- Was löst in Ihnen der Eindruck von Widerstand gefühlsmässig aus?
- Wie gehen Sie mit diesen Gefühlen gewohnheitsmässig um?
- Was unternehmen Sie gewöhnlich, um „Widerstand zu brechen“?
- Wie gehen Sie vor, um gerade in verfahrenen Situationen konstruktiv mit Widerstand umzugehen?

Stolperstein 5: Vernachlässigung der „sozialen Ökologie“

In tiefgreifenden Lern- und Wandelprozessen werden oftmals in einem riesigen Ausmass existentielle Lebensmöglichkeiten tangiert und neu verteilt – mit gravierenden Folgen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, aber auch die Unternehmungen (Müller 1997). Lebensentwürfe brechen über Nacht unerwartet zusammen, Beziehungen und damit verbunden grundlegende Werte werden in Frage gestellt, aber auch neue Möglichkeiten tauchen am Horizont auf. Damit ist also keineswegs etwa gesagt, dass tiefgreifende Lern- und Wandelprozesse grundsätzlich unethisch seien. Aber die Form der konkreten Ausgestaltung einschneidender Lern- und Wandelprozesse, die Art und Weise, wie mit diesen grundlegenden Herausforderungen menschlicher Existenz umgegangen wird, ist sorgfältig zu bedenken. Auf dem Spiel steht etwas, was der Zürcher Psychiater Jürg Willi mit so-

zialer Ökologie (Willi 1989; 1994) bezeichnet. Damit ist folgendes gemeint:

Menschen sind existentiell auf ein Minimum an Kontrolle über das eigene Leben, an Kontinuität und Konsistenz im realen Beantwortetwerden des eigenen Handelns und Wirkens angewiesen. Eine gute Illustration dieser These im unternehmerischen Kontext findet sich in Watson (1994). Im allgemeinen scheint zur Zeit als Folge der Flexibilisierungsanstrengungen die Kontinuität und Berechenbarkeit von Beziehungen, und damit auch von Werten und Verbindlichkeiten, eher abzunehmen (Sennett 1998; Stevenson/Moldoveanu 1996.) Von zentraler Bedeutung sind deshalb beim Vollzug weitreichender Veränderungsvorhaben:

- erstens das Engagement und die Exposition, das heisst, die Ansprechbarkeit der Protagonisten des Neuen,
- zweitens eine kontinuierliche Klärung der Erwartungen und des geplanten Vorgehens, das heisst, eine geschickte und vor allem ehrliche Erwartungssteuerung und
- drittens ausreichend verbale und non-verbale Artikulations- und Feedbackmöglichkeiten, das heisst, bewusst geschaffene Räume der Auseinandersetzung, wo auch Emotionen eingebracht werden können, wo das laufende Geschehen, die vorherrschende Befindlichkeit mit ihren Sonnen- und Schattenseiten auch künstlerisch-spielerisch mit all den unterschiedlichen menschlichen Sinnen zum Ausdruck gebracht werden kann.

Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Mit der geschickten Organisation von Informationsmärkten werden authentische Kommunikation, Netzbildung und verschiedene Ausdrucksformen von Empathie und Solidarität ermöglicht. Auf Klagemauern oder sogenannten „Dark Rooms“ bei ABB

(Lichtsteiner 1997) kann all das zeichnerisch oder in Textform festgehalten sichtbar gemacht und von anderen nachvollzogen werden, was Menschen öffentlich nicht zu sagen und zu artikulieren wagen, weil das notwendige Mass an Offenheit noch nicht bzw. nicht mehr vorhanden ist.

Fürsorge und Verlässlichkeit, Respekt und Prinzipien der Fairness – z.B. transparente Bewerbungsverfahren mit klaren Anforderungskriterien bei der Neubesetzung von Stellen –, und schliesslich Vertrauen bilden das „Öl einer sittlichen Welt“, wie das Joachim Güntner (1997) treffend festgehalten hat. Leider gibt es nicht so etwas wie eine Gewinn- und Verlustrechnung, was die Zerstörung und Neubildung von Vertrauen in einschneidenden Veränderungsprozessen betrifft. Untersuchungen zeigen, dass im Rahmen einschneidender Veränderungsprozesse das Ausmass an wahrgenommener Fairness entscheidend ist für die Arbeitsmotivation der sogenannten „Survivors“ (vgl. Berner 1998, zur grossen Bedeutung von Vertrauen und Fairness auch Kim/Mauborgne 1998 und de Geus 1997).

Dabei geht es keineswegs nur um die ethische Dimension dieser Problematik. Beziehungen als Katalysatoren und massgebliche „Beschleuniger“ von Kommunikations- und damit von organisationalen Lernprozessen sind nur dann tragfähig, wenn sie sich durch ein Mindestmass an Vertrauen auszeichnen, denn Vertrauen heisst, den anderen, aber auch sich selber, mit dem Verzicht auf unmittelbare Kontrolle, etwas wirklich Anspruchsvolles zuzutrauen.

Vertrauen wird rasch und leicht eingefordert, und viele Leitbilder, Führungsgrundsätze und Werbeprospekte tröpfen von rührseligen Beschwörungen wechselseitigen Vertrauens. Nur wenige

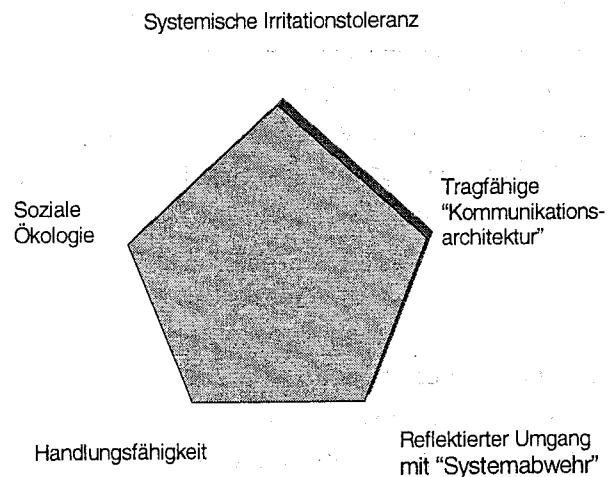
aber, z.B. Luhmann (1989), nehmen sich ernsthaft die Mühe, etwas tiefer über dieses paradoxe Phänomen nachzudenken.

So können wir im Grunde genommen von Vertrauen erst dann sprechen, wenn Möglichkeiten zugelassen werden, dieses Vertrauen folgenreich zu missbrauchen. Oder noch etwas provokativer formuliert: Von echtem Vertrauen kann man nur dann sprechen, wenn fast alles für Misstrauen spricht. Vertrauen heisst somit zulassen von Entwicklungen, die eigentlich erhebliches Misstrauen verdienen würden. Vertrauen bedeutet schliesslich auch, beim ersten Vertrauensbruch nicht gleich das gesamte Vertrauen aufzukündigen. Vertrauen ist stets mit einem Vorschuss zu vergleichen, der immer schon einer hochriskanten Investition entspricht, und sei es die eigene Bereitschaft, sich selber in einen Lern- und Entwicklungsprozess einzubringen, dessen Ergebnis nicht gleich zu Beginn bereits in allen Details absehbar ist.

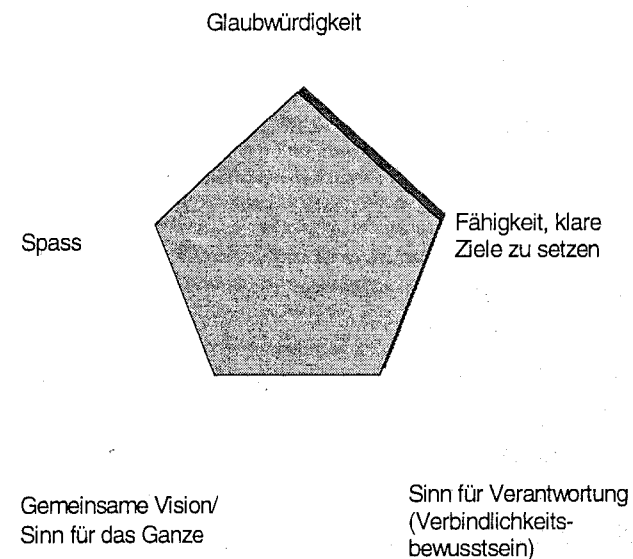
Daran wird deutlich: so fundamental notwendig Vertrauen für tragfähige menschliche Beziehungen – auch Geschäftsbeziehungen – ist, so anspruchsvoll sind die Voraussetzungen, damit überhaupt von Vertrauen gesprochen werden darf. Vertrauen ist nicht nur das Öl der sittlichen Welt, sondern auch entscheidendes „Schmiermittel“ erfolgreicher Lern- und Wandelprozesse. Systemische Irritationstoleranz und Handlungsfähigkeit sind nicht denkbar ohne Vertrauen. Aber auch das Umgekehrte gilt: Lernprozesse ins Ungewisse sind extrem kritische Wegstrecken, an denen ablesbar wird, was über die Beschwörungen des Vertrauens hinaus an echtem Vertrauen tatsächlich gelebt wird.

4. Ausblick

Wenn wir nun abschliessend den Spiegel umkehren, können wir die skizzierten Stolpersteine auch als Bausteine organisationaler Lern- und Wandelfähigkeit betrachten, die sich wechselseitig bedingen und stützen und in ihrem Zusammenwirken ein System bilden.



Bundesrat Pascal Couchepin hat an dieser Tagung in ganz ähnlicher Weise Veränderungsfähigkeit als Zusammenspiel der folgenden fünf Faktoren definiert (vgl. S. 11 ff dieses Tagungsbandes).



Lern- und Wandelfähigkeit ist von daher gesehen ein sehr komplexes Phänomen, das lediglich qualitativ erfasst werden kann. Man kann die Qualität einer Organisation nicht einfach auf einem quantitativen Massstab abbilden – quasi objektiv messen. Bei der Entwicklung einer Lernenden Organisation sind zentralistisch und technokratisch ausgerichtete Machbarkeitsvorstellungen ohnehin am falschen Platz. Man kann aber interpretative Fähigkeiten (Buschor 1996), das heisst, ein waches Auge und ein feines Ohr entwickeln für angemessene Interventionen, Grundvoraussetzungen, aber auch Stolpersteine gelingender Lernprozesse.

Genau darin besteht die Chance solcher Anstrengungen – zumindest im Bereich der Wirtschaft: Es ist nahezu unmöglich, solche Entwicklungsprozesse zu kopieren oder nachzuahmen, sie weisen vielmehr einen sehr hohen, zeitlich ausserordentlich stabilen Imitationsschutz auf. Deshalb, packen wir's an: rechtzeitig, nachhaltig, verbindlich und miteinander!

Literaturangaben

- Baecker, D. (1993): Die Form des Unternehmens; Frankfurt
- Baitsch, Ch. (1993): Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive; Frankfurt
- Baitsch, Ch. (1995): Nicht immer, aber öfter! Störung von Ordnung als Aufgabe des Managements; in: Thommen, J.-P. (Hrsg.): Management-Kompetenz; Zürich, 31-42
- Baitsch, Ch. / Knoepfel, P. / Eberle, A. (1996): Prinzipien und Instrumente organisationalen Lernens; in: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, 3/96, 5-21
- Brown, J. / Duguid, P. (1991): Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation; in: Organization Science, Vol. 2, No. 1, S. 40-57
- Berner, S. (1998): Demotivation nach Personalreduktionen – Gefährliche Vernachlässigung der Verbleibenden; in: NZZ Nr. 45 vom 24.2.98, 24
- Burgheim, W. (1996): Acht Lernpfade für das lernende Unternehmen; in: HarvardBusinessmanager Nr. 3/1996, 52-61
- Buschor, F. (1996): Baustellen in einer Unternehmung. Das Problem unternehmerischen Wandels jenseits von Restrukturierungen – Resultate einer empirischen Untersuchung; Bern

- Deissler, K. / Keller, Th. / Schug, R. (1996): Kooperative Gesprächsmoderation; in: Königswieser, R. / Haller, M. / Maas, P. / Jarmai, H. (Hrsg.): Risiko-Dialog: Zukunft ohne Harmonieformel; Köln, 249-274
- Garvin, D. (1993): Building a Learning Organization; in: Harvard Business Review, July-August, 78-91
- Gebert, D. / Boerner, S. (1997): Mentale Lernbarrieren in Organisationen und Ansätze zu ihrer Überwindung; in: Dr. Wieselhuber & Partner (Hrsg.): Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen; Wiesbaden, 237-248
- de Geus, A. (1997): Das Geheimnis der Vitalität, in: Harvard-Businessmanager Nr. 3/1997, 111-118
- Gräser, W. (1995): Das Management der Innovation – oder: Wie helfen wir den Ideen auf die Beine? In: Wagner, R. (Hrsg.): Praxis der Veränderung in Organisationen; Göttingen, 143-163
- Güntner, J. (1997): Das Öl der sittlichen Welt: Vertrauen – viel gepriesen, doch philosophisch unterbelichtet; in: NZZ Nr. 237 vom 13.10.97, 25
- Hamel, G. / Heene, A. (Eds.) (1994): Competence-Based Competition; Chichester
- Heintel, P. / Krainz, E. (1994): Projektmanagement; 3. Auflage, Wiesbaden
- Kim, W. / Mauborgne, R. (1998): Warum rücksichtsvolle Chefs erfolgreicher sind, in: Harvard Businessmanager Nr. 1/1998, 60-70
- Klimecki, R. / Probst, G. / Eberl, P. (1991): Perspektiven eines entwicklungsorientierten Managements; in: Staehle, W. / Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 1; Berlin, 103-162

Kieser, A. (1998): Über die allmähliche Verfertigung der Organisation beim Reden – Organisieren als Kommunizieren, in: Industrielle Beziehungen, 5. Jg., Nr. 1, 45-75

Königswieser, R. / Exner, A. / Pelikan, J. (1995): Systemische Intervention in der Beratung; in: Zeitschrift für Organisationsentwicklung 2/95, 53-65

Kühl, St. (1994): Wenn die Affen den Zoo regieren – die Tücken der flachen Hierarchien; Frankfurt

Leonard-Barton, D. (1992): The Factory as a Learning Laboratory; in: Sloan Management Review, Fall 1992, 23-38

Lichtsteiner, R. (1997): Förderung unternehmerischen Verhaltens durch das Personalmanagement; Referat, gehalten am 18.11.1997 am Executive Form 1997 der Universität St. Gallen HSG

Luhmann, N. (1989): Vertrauen – ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität; 3. Auflage, Stuttgart

Müller, W. (1993): Stolpersteine der lernenden Organisation; Vortrag, gehalten am 29.4.1993, anlässlich der Generalversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Organisation

Müller, W. (1995): Der Mythos der Machbarkeit in der Führungsausbildung; in: WWZ News Nr. 19, März 1995, Universität Basel, 19-25

Müller, W. (1997): Verspieltes Vertrauenskapital; in: Basler Zeitung vom 29.12.1997, 11

Neuberger, O. (1992): Widersprüche in Ordnung; in: Königswieser, R./Lutz, Chr.: Das systemisch-evolutionäre Management; 2. Auflage, Wien, 146-167

Richter, M. (1994): Organisationsentwicklung – Entwicklungsgeschichtliche Rekonstruktion und Zukunftsperspektiven eines normativen Ansatzes; Bern

Rüegg-Stürm, J. (1996): Die Erfindung von Organisation - Vom Mythos der Machbarkeit in Unternehmenstransformationen:

eine theoretische und empirische Erkundung; unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität St. Gallen HSG

Rüegg-Stürm, J. (1998a): Neuere Systemtheorie und unternehmerischer Wandel: Skizze einer systemisch-konstruktivistischen „Theory of the Firm“; in: Die Unternehmung, 52, Nr. 1, S. 3-17

Rüegg-Stürm, J. (1998b): Implikationen einer systemisch-konstruktivistischen „Theory of the Firm“ für das Management von tiefgreifenden Veränderungsprozessen; in: Die Unternehmung, 52, Nr. 2, S. 81-89

Schreyögg, G. (1995): Unternehmenssteuerung zwischen Programmierung und Zufall; in: Heitger, B / Schmitz, Chr. / Gester, P. (Hrsg.): Managerie, 3. Jahrbuch; Heidelberg, 231-240

Senge, P. (1990): The Fifth Discipline – The Art and Practice of the Learning Organization; New York

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch – die Kultur des neuen Kapitalismus; Berlin

Simon, F. (1997): Die Kunst, nicht zu lernen – und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik ...; Heidelberg

Stalk, G. / Hout, Th. (1991): Zeitwettbewerb; Frankfurt

Stevenson, H./Moldoveanu, M. (1996): Das Arbeitsleben wird weniger berechenbar; in: Harvard Businessmanager Nr. 1 / 1996, 9-13

Van de Ven, A. (1993): Managing the Process of Organizational Innovation; in: Huber, G. / Glick, W. (Eds.): Organizational Change and Redesign; New York, 269-294

Watson, T. (1994): In Search of Management. Culture, Chaos & Control in Managerial Work; London

Wheelright, St. / Clark, K. (1994): Revolution der Produktentwicklung; Zürich

Wildenmann, B. (1996): Professionell Führen; 3. Auflage, Neuwied

Willi, J. (1989): Ko-Evolution; Hamburg

Willi, J. (1994): Der Schutz der sozialen Ökologie des Menschen; in: NZZ Nr. 66 vom 19./20.3.94, 26.

Die Sanierung des Finanzhaushalts im Kanton Bern als Lernprozess für Regierung und Verwaltung (Aufsatz 1)

Hans Lauri

Die Erarbeitung des Legislatursanierungsprogramms als Ansatz zur strategischen Führung auf Regierungsebene

1. Ausgangslage zum Legislatursanierungsprogramm

Gemäss der bernischen Kantonsverfassung ist der kantonale Finanzhaushalt einerseits konjunkturgerecht zu führen und andererseits mittelfristig auszugleichen. Damit soll der Kanton seine Handlungsfreiheit bewahren und verhindern, dass er zu hohe Schuldenlasten auf künftige Generationen abwälzt. Gleichzeitig ist festzustellen, dass trotz einer Reihe von Sanierungsmassnahmen die Staatsrechnungen des Kantons Bern seit 1990 mit Defiziten abgeschlossen haben. Dies ist eine Folge der tiefsten und längsten Rezession in der Schweiz seit dem zweiten Weltkrieg, die im Bundeshaushalt und in zahlreichen Kantons Haushalten tiefe Spuren hinterlassen hat. Sie führte nebst anderem zu steigenden Sozialausgaben bei gleichzeitig nur noch wenig wachsenden Steuereinnahmen. Im Rahmen der