

Betriebswirtschaftliche Schriften

Heft 161

**Marktbezogenes
Organisationales Lernen als Aufgabe
des Hochschulmanagements**

**Bestandsaufnahme und Entwicklung eines
Erfolgskonzeptes für Universitäten**

Von

Thorsten Hennig-Thurau



Duncker & Humblot • Berlin

DOI <https://doi.org/10.3790/978-3-428-51012-2>

Generated for Hochschule für angewandtes Management GmbH at 88.198.162.162 on 2025-12-20 10:06:30
FOR PRIVATE USE ONLY | AUSSCHLIESSLICH ZUM PRIVATEN GEBRAUCH

THORSTEN HENNIG-THURAU

Marktbezogenes Organisationales Lernen als Aufgabe des Hochschulmanagements

Betriebswirtschaftliche Schriften

Heft 161

Marktbezogenes Organisationales Lernen als Aufgabe des Hochschulmanagements

Bestandsaufnahme und Entwicklung eines
Erfolgskonzeptes für Universitäten

Von

Thorsten Hennig-Thurau



Duncker & Humblot · Berlin

**Der Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover
hat diese Arbeit im Jahre 2002 als Habilitationsschrift angenommen.**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

**Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.**

**Alle Rechte vorbehalten
© 2004 Duncker & Humblot GmbH, Berlin
Fotoprint: Berliner Buchdruckerei Union GmbH, Berlin
Printed in Germany**

**ISSN 0523-1035
ISBN 3-428-11012-9**

**Gedruckt auf alterungsbeständigem (säurefreiem) Papier
entsprechend ISO 9706 ☹**

Internet: <http://www.duncker-humblot.de>

„Once-proud German universities are now failing by many measures“.

Rohwedder und Wessel (2001)

*„Das traditionelle Lernverständnis an den Hochschulen
ist völlig überholt“.*

Krüper (1997, S. 11)

*„Wir [haben] im Grunde keine andere Wahl, als Freiräume zu schaffen,
damit ... einzelne Hochschulen sich als ‚lernende Organisationen‘
in eigenständiger Weise weiterentwickeln können“.*

Müller-Böling (2000, S. 30f.)

Geleitwort

Die Aktualität des von Thorsten Hennig-Thurau verfassten Beitrags kann abgelesen werden an angeregten Diskussionen in verschiedenen Bereichen von Wirtschaft, Gesellschaft, Wissenschaft und Politik. Diese sind getragen von Kritik an der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungswesens: Die deutsche Universität ist abgefallen im internationalen Wettbewerb, nachdem sie zu Zeiten Humboldt'scher Bildungspolitik noch eine Leitbildfunktion hatte. Sie erweist sich als wenig fähig, sich neuen Rahmenbedingungen anzupassen – sei es der steigende Anteil jener Studierenden, die Berufs- und nicht Wissenschaftsqualifizierung anstreben, sei es die Entwicklung des lebenslangen Lernens mit einer steigenden Obsoleszenzrate des Wissens oder der zunehmende Wettbewerb mit anderen Bildungseinrichtungen im In- und Ausland, schließlich auch der Druck aus leeren Staatskassen. Die Reformansätze sind vielseitig – wie nicht anders zu erwarten – sowohl was die Ziele wie die instrumentellen Veränderungsvorschläge betreffen. Dabei sind die Universitäten selbst nicht die treibende Kraft der Reform, sondern diese liegt mehr außerhalb, so z. B. auf staatlicher Seite, aber auch in der Wirtschaft, die selbst mit privaten Bildungseinrichtungen ihren Gestaltungswillen zum Ausdruck bringt. Diese sehr reaktive Position steht im Gegensatz zu der Reformbewegung der 68er-Generation, als alle Gruppierungen innerhalb der Universitäten höchst reformwillig und –begeistert waren. Aber auch die Stoßrichtung ist derzeitig eine andere. Während damals sozial- und bildungspolitische Kräfte das Reformgeschehen beeinflusst haben, ist dieses derzeitig mehr ökonomisch geprägt.

Die Universitäten, die aus betriebswirtschaftlicher Sicht zu dem Bereich der Non Profit Organisationen gehören, werden in vieler Hinsicht mit ökonomischen Kategorien analysiert, und man erhofft sich wesentliche Reformergebnisse daraus, dass durch Übertragungen aus dem Bereich der unternehmensorientierten betriebswirtschaftlichen Theorie sinnvolle Vorschläge generiert werden könnten. Hier sind natürlich Betriebswirte gefordert. In diesen Kontext gehört auch die Arbeit von Thorsten Hennig-Thurau. Sein Ansatz ist die Theorie des Organisationalen Lernens, mit der die Wurzel des derzeitigen Reformdilemmas zentral angegangen wird. Diese Theorie wird auf die Universität angewendet, indem deren externe und interne Rahmenfaktoren und Ziele analysiert werden, die Bedingungen des Organisationalen Lernens schaffen. Der Verfasser erweitert die Theorie des Organisationalen Lernens um eine marktorientierte Perspektive und legt damit den Schwerpunkt seiner Untersuchung auf umweltorientierte Faktoren der universitären Entwicklung. Damit gibt er der Marketing-

sicht innerhalb des Problemkontextes eine spezifische Bedeutung. Auf Grund der zunehmenden Markt- und Wettbewerbsdynamik wird der Schwerpunkt der Analyse auf das Lernen von Marktinformationen gelegt. Insofern ist der Forschungsansatz von Thorsten Hennig-Thurau in zweifacher Hinsicht innovativ, nämlich einerseits durch die Erweiterung der Theorie des Organisationalen Lernens um Marketingperspektiven und andererseits durch die Übertragung dieser erweiterten Theorie auf Universitäten.

Die Arbeit ist als Habilitationsschrift am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover entstanden. Ich wünsche ihr einen großen interessierten Leserkreis und hier eine anregende Impulswirkung für die Reformnotwendigkeiten an deutschen Universitäten.

Hannover, im Juni 2004

Ursula Hansen

Vorwort

Dieses sind bewegte Zeiten für deutsche Hochschulen. Europäische Angleichungsprozesse, demographische Strukturveränderungen und nicht zuletzt die Leere in den Kassen öffentlicher Haushalte stellen unsere Hochschulen vor große Herausforderungen, die es zu meistern gilt, wenn wir in Forschung und Lehre das viel zitierte „internationale Niveau“ erreichen wollen (die „akademische Champions-League“, wie es in Hannover regelmäßig hieß). Zur Bewältigung dieser Herausforderungen, die sich in ihrer Dimension gewiss nicht hinter denen globaler Konzerne verstecken müssen, bedarf es geeigneter Management-Konzepte, die den ganz spezifischen Rahmenbedingungen deutscher Hochschulen auf geeignete Weise Rechnung tragen.

Das Thema dieser Arbeit, die Entwicklung eines Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen, ist das Ergebnis zahlreicher Diskussionen mit Kollegen und der Versuch, die Erkenntnisse der Managementtheorie, der Marketingtheorie und der Hochschulmanagementforschung auf eine Weise einzusetzen, die unseren Hochschulen (zumindest den engagierten unter ihnen) eine Steigerung der Leistungsfähigkeit ermöglicht und ihnen einen Vorteil im nationalen und internationalen Wettbewerb verschafft. Natürlich bleibt das Ganze vergleichsweise abstrakt und eignet sich nicht für „how-to-do“-Empfehlungen. Aber ich bin überzeugt, dass eine Führung von Universitäten, die das Konzept des marktbezogenen Organisationalen Lernens ernst nimmt und sich an den in dieser Arbeit identifizierten Schlüsselprinzipien orientiert, gute Karten im Wettbewerb um engagierte und begabte Studierende, qualifizierte Wissenschaftler und Forschungsmittel besitzt.

Die vorliegende Arbeit wurde als Habilitationsschrift am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover verfasst – zu einer Zeit, als die Habilitation selbst Gegenstand der hochschulpolitischen Diskussion geworden war. Der Anstoß zur Themenwahl kam von Prof. Dr. Hans-Gerd Ridder, freilich wohl unfreiwillig, schon im Jahre 1998: als Mitglied meiner Promotionskommission schlug er damals vor, Organisationales Lernen zum Gegenstand meiner mündlichen Prüfung zu machen. Die Texte von Argyris und Schön haben mich dann ich ihnen Bann gezogen und so ihren Teil beige-steuert und mich über die nächsten Jahre begleitet.

Niemand hat so viele Seiten von mir gelesen wie Prof. Dr. Dr. h.c. Ursula Hansen, meine akademische Lehrerin – nach der Dissertation war diese Arbeit schon das zweite seitenstarke Opus, das sie betreut hat. Sie hat mir über meine

Jahre in Hannover stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden und auch geholfen, die Hürden, die mit der Bearbeitung eines solchen „delikatsten“ Themas verbunden sind, zu überwinden. Für alles danke ich ihr herzlich. Ähnliches trifft auf Prof. Dr. Klaus-Peter Wiedmann zu, der sich als Gutachter ebenso durch Dissertation und Habilitationsschrift gearbeitet hat und darüber hinaus ein stimulierender Begleiter auf der einen oder anderen Konferenzreise gewesen ist.

Weiterhin gilt mein Dank Dr. Hans-Jürgen Bruns, der als Sparringspartner in Sachen „Organisationales Lernen“ agierte und mich mit den Fallstricken der Argyris'schen Theorie vertraut machte, Prof. Dr. Hans-Gerd Ridder für seinen damaligen Anstoß und viele anregende Gespräche, Prof. Dr. Stefan Homburg für sein vorbildliches Coaching während des Habilitationsverfahrens und Prof. Dr. Peter Weinberg für den erzeugten „Termindruck“. Das die Arbeit jemals abgeschlossen werden konnte verdanke ich aber vor allem Prof. Dr. Wolfgang Meyer, der mir im Sommer 2001 ein Forschungszimmer im Welfenschloss organisierte, wo ich (fernab von Gott und der Welt und ohne Telefon) an diesem Buch arbeiten konnte.

Doch das hätte alles nichts gegolten ohne die mannigfache Unterstützung durch meine Frau Dr. Claudia Thureau, die mich motiviert und angetrieben hat, als Diskussionspartnerin in kritischen Fragen stets zur Verfügung stand, mir so manche lästige Arbeit vom Hals gehalten hat und schließlich auch an der Formatierung des Buches mitgewirkt hat. Ihr und meinen beiden Söhnen Frederick und Patrick, den großartigsten Jungs auf der ganzen Welt, widme ich dieses Buch.

Weimar, im Juli 2004

Thorsten Hennig-Thureau

Inhaltsverzeichnis

A. Problemstellung	21
I. Inhaltliche Ausgangsüberlegungen	21
II. Methodische Ausgangsüberlegungen	27
III. Die Vorgehensweise	30
B. Hochschulmanagement: Herausforderungen und Konzepte	32
I. Bestandsaufnahme der deutschen Universität zu Beginn des 21. Jahrhunderts	32
II. Die Hochschule als Dienstleistungsunternehmung: Parallelen und Besonderheiten	38
1. Vorbemerkung: Zur Konzeptualisierung des Erfolgsbegriffs im Fall von Hochschulen	39
2. Außenorientierte Betrachtung	41
a) Zum Leistungsangebot von Hochschulen	41
aa) Universitäre Lehre als Dienstleistung	43
bb) Universitäre Forschung als Dienstleistung	46
cc) Universitärer Service als Dienstleistung	48
b) Zum Kundenverständnis von Hochschulen	49
aa) Kunden universitärer Lehre	49
bb) Kunden universitärer Forschung	52
cc) Systematisierung der Kunden der Universität auf Basis des Stakeholderansatzes	53
c) Zu den Wettbewerbern von Hochschulen	55
aa) Gegenstand des Wettbewerbs von Hochschulen	55
bb) Institutionen des Hochschulwettbewerbs	60
d) Zum Freiheitsgrad der marktbezogenen Aktivitäten von Hochschulen	62
e) Zusammenfassung: Die Marktbeziehungen von Hochschulen	63

3. Innenorientierte Betrachtung	64
a) Zur horizontalen Dimension der Organisationsstruktur von Hochschulen.....	65
b) Zur vertikalen Dimension der Organisationsstruktur von Hochschulen.....	67
c) Weitere Besonderheiten der Innenperspektive	69
III. Ansatzpunkte für ein effizienteres und effektiveres Hochschul- management	69
1. Verbessertes Controlling	71
2. Verbessertes internes Management.....	76
a) Strategisches Management.....	76
b) Personalmanagement.....	77
c) Organisationsstrukturen, -prozesse und -kultur.....	81
3. Verbessertes Markt-Management	83
a) Marketinginstrumente von Hochschulen.....	85
b) Strategische Marketingplanung von Hochschulen	87
c) Strategische Positionierung von Hochschulen	89
d) Kundenzufriedenheit und Dienstleistungsqualität im Hochschul- kontext	89
e) Beziehungsmarketing von Hochschulen	91
4. Verbessertes Organisationales Lernen	92
IV. Zusammenfassung des Kapitels.....	96
C. Organisationales Lernen: die Verarbeitung von Wandel als Erfolgsfaktor von Organisationen.....	97
I. Einige Überlegungen zu organisationalen Erfolgsfaktoren	97
1. Das Konzept des Erfolgsfaktors in der Betriebswirtschaftslehre und Möglichkeiten seiner Ermittlung	97
2. Der Resource-based View of the Firm als Rahmenkonzept für die Interpretation von Organisationalem Lernen als Erfolgsfaktor.....	101
II. Grundsätzliche Überlegungen zum Organisationalen Lernen	106
1. Anmerkungen zur Vorgehensweise	106
2. Zum Begriff des Organisationalen Lernens	109

3. Inhalte der organisationalen Theorie und Arten des Organisationalen Lernens	110
4. Zur Speicherung und Manifestation der organisationalen Theorie	112
5. Zum Prozesscharakter des Organisationalen Lernens	117
6. Voraussetzungen für Organisationales Lernen	119
a) Beseitigung von (organisationspsychologischen) Lernbarrieren	119
b) Aufbau von Lernkompetenzen	122
7. Leerstellen der traditionellen Forschung zum Organisationalen Lernen	125
a) Konzeptualisierung der organisationalen Theorie	125
b) Gleichsetzung von Informationen/Wissen und Problemlösungen	125
c) Trennung von Prozess- und Inhaltsebene	126
d) Fehlende Integration und Vollständigkeit der Determinanten	126
e) Motivation als Voraussetzung für Lernen	127
f) Vernachlässigung von Marktinformationen und Marktorientierung	128
aa) Vernachlässigung einer marktbezogenen Perspektive	129
bb) Vernachlässigung der Schlüsselgröße Marktorientierung	132
III. Eine marktbezogene Sichtweise des Organisationalen Lernens:	
Überblick über vorhandene Modellansätze	133
1. Der Ansatz des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Day	134
2. Der Ansatz des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Sinkula et al.	137
3. Der Ansatz des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Slater und Narver	141
4. Der Ansatz des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hult et al.	147
IV. Zusammenfassung des Kapitels	151
D. Ein eigenes Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens:	
Allgemeine Modellentwicklung und Übertragung des Modells in den Kontext der Hochschule	153
I. Ein allgemeines Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens	154
1. Der Lernprozess als Element des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens	154

a) Lernen, Teil I: Informationsaufnahme, Identifizierung von „mismatches“ und Informationsweiterleitung	156
aa) Zur Aufnahme von marktbezogenen Informationen durch die Organisation.....	156
bb) Zur Weiterleitung von marktbezogenen Informationen	162
b) Lernen, Teil II: Erarbeitung einer Problemlösung.....	163
c) Lernen, Teil III: Erörterung der erarbeiteten Lösung	167
d) Lernen, Teil IV: Gemeinsame Interpretation und Modifikation der organisationalen Theorie.....	171
e) Lernen, Teil V: Anpassung des Verhaltens	174
2. Die organisationale Theorie als Element des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens	177
a) Grundorientierungen als lernbezogene Inhalte der organisationalen Theorie	178
aa) Zur Auswahl relevanter Grundorientierungen.....	178
bb) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Markt-orientierung.....	181
cc) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Team-orientierung.....	183
dd) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch (individuelle) Lernorientierung	185
ee) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Unternehmer-tumorientierung.....	186
ff) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Gedächtnis-orientierung.....	189
gg) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch System-orientierung.....	190
hh) Zu den Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Orien-tierungen	191
ii) Zur Verortung der Grundorientierungen des marktbezogenen Organisationalen Lernens in der organisationalen Theorie	195
b) Zur formalen Qualität der organisationalen Theorie	197
aa) Der Stellenwert der organisationalen Theorie (Bekanntheit und Akzeptanz).....	197
bb) Die Reichweite der organisationalen Theorie	198

cc) Die Konsistenz der organisationalen Theorie	199
dd) Die Klarheit der organisationalen Theorie	200
ee) Die Kodifiziertheit der organisationalen Theorie	201
3. Weitere strukturelle Determinanten als Elemente des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens	202
a) Die Prinzipien der Mitglieder der Organisation	202
b) „Facilitative Leadership“ als Konkretisierung eines beziehungs-orientierten Führungsstils innerhalb der Organisation.....	205
c) Durchlässige Organisationsstruktur und Abwesenheit lernhinderlicher Routinen.....	209
4. Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Elementen des Modells.....	211
a) Zum grundlegenden Zusammenwirken der Modellelemente: Ein Überblick	211
b) Zum Einfluss der formalen Qualität der organisationalen Theorie auf das marktbezogene Organisationale Lernen.....	213
c) Zum Zusammenhang der inhaltlichen Grundorientierungen und der formalen Qualität der organisationalen Theorie.....	214
d) Zum Einfluss der strukturellen Determinanten auf die Grundorientierungen	215
II. Übertragung des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens in den Kontext der Hochschule	216
1. Grundlegende Besonderheiten des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens im Fall der Hochschule.....	218
a) Lose Kopplung der Hochschule und marktbezogenes Organisationales Lernen	218
b) Marktverständnis der Hochschule und marktbezogenes Organisationales Lernen	220
2. Präzisierungen des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens für den Fall der Hochschule und Aufzeigen von Soll-Ist-Abweichungen	224
a) Zum Prozess des marktbezogenen Organisationalen Lernens der Hochschule.....	224
aa) Informationsaufnahme und -weiterleitung	224
bb) Erarbeitung von Problemlösungen.....	227
cc) Problemlösungserörterung.....	228

dd) Gemeinsame Interpretation und Theoriemodifikation	229
ee) Verhaltensanpassung	230
b) Zur organisationalen Theorie der Hochschule.....	231
aa) Zu den Grundorientierungen des marktbezogenen Organisationalen Lernens der Hochschule.....	231
bb) Zur formalen Qualität der organisationalen Theorie der Hochschule	236
c) Zu den strukturellen Determinanten des marktbezogenen Organisationalen Lernens der Hochschule	239
aa) Mitarbeiterprinzipien an Hochschulen	239
bb) „Facilitative Leadership“	242
cc) Zur lernfördernden Organisationsstruktur von Hochschulen.....	244
III. Zusammenfassung des Kapitels	246
E. Konsequenzen der Modellentwicklung: Vorschläge zur Steigerung der marktbezogenen Lernfähigkeit von Hochschulen.....	248
I. Die formale Qualität der organisationalen Theorie als Grundlage für eine Steuerung des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hoch- schulen	249
1. Schaffung von Akzeptanz für das Organisationale Lernen als vorgelagerter Lernschritt.....	249
a) Zur Bedeutung der Akzeptanz des Organisationalen Lernens in der Universität.....	249
b) Akzeptanzaufbau mittels Kulturmanagement	250
2. Die Implementierung einer umfassenden, konsistenten und klaren organisationalen Theorie.....	259
II. Der Lernprozess als Ansatzpunkt einer Steuerung des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen	262
1. Die Gewinnung und Weiterleitung von marktbezogenen Informationen.....	262
a) Gewinnung von Informationen über Studierende und andere Kunden i.e.S.....	263
b) Gewinnung von Informationen über Stakeholder.....	266
c) Gewinnung von Informationen über Wettbewerber	267
d) Inneruniversitäre Weiterleitung von Informationen	268

2. Die Erarbeitung von Problemlösungen	269
3. Die Erörterung und Verabschiedung von Problemlösungen	270
4. Die gemeinsame Interpretation und Theoriemodifikation	273
5. Verhaltensanpassung	275
III. Die Grundorientierungen als Ansatzpunkt einer Steuerung des markt- bezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen	277
1. Steigerung der Marktorientierung in Universitäten	277
2. Steigerung der Stakeholderorientierung in Universitäten	280
3. Steigerung der Teamorientierung in Universitäten	281
4. Steigerung der Lernorientierung in Universitäten.....	282
5. Steigerung der Unternehmertumorientierung in Universitäten	283
6. Steigerung der Gedächtnisorientierung in Universitäten	285
7. Steigerung der Systemorientierung in Universitäten.....	286
IV. Strukturelle Determinanten als Ansatzpunkt einer Steuerung des markt- bezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen	286
1. Steuerung des Universitätslernens durch eine Beeinflussung der Mitarbeiterprinzipien der Universität.....	287
2. Steuerung des Universitätslernens durch die Gestaltung des Führungsstils in der Universität.....	289
3. Steuerung des Universitätslernens durch die Gestaltung der Organisationsstruktur der Universität	291
4. Steuerung des Universitätslernens durch die Gestaltung der universitären Personalpolitik	296
V. Zusammenfassung des Kapitels	301
F. Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten und Fazit.....	303
I. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung.....	303
II. Forschungsperspektive: Einige Überlegungen zur Überprüfung des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen.....	307
G. Ausblick.....	314
Literaturverzeichnis	316
Stichwortverzeichnis	340

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Prohibitive und lernfördernde Verhaltensregeln von Organisationsmitgliedern	121
Tabelle 2: Entscheidungstypen und Ausgestaltung.....	168
Tabelle 3: Individuelle Verhaltensregeln von Universitätsangehörigen und Konsequenzen für das Organisationale Lernen	241
Tabelle 4: Beispiele für Möglichkeiten eines symbolischen Kulturmanagements der Universität.....	254
Tabelle 5: Konfrontation von Äußerungen mit Gedanken und Gefühle im Rahmen einer Sitzung als Ergebnis der Paper-and-Pencil-Methode	287

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verschiedene Formen der Heterogenität von Hochschulleistungen.....	43
Abbildung 2: System der Anspruchsgruppen der deutschen Universität (Auswahl)	54
Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen verschiedenen Zielgrößen der Universität als Ebenen des Wettbewerbs	56
Abbildung 4: Zusammenhang von Anspruchsgruppen und Leistungsangeboten der Universität	64
Abbildung 5: Schalenmodell der Universität.....	67
Abbildung 6: Kollektive mentale Modelle als Speichermedium der organisationalen Theorie.....	116
Abbildung 7: Marktbezogenes Lernmodell nach Day	136
Abbildung 8: Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Sinkula et al.	138
Abbildung 9: Modell der lernenden Organisation nach Slater und Narver.....	142
Abbildung 10: Grundorientierungen des Organisationalen Lernens nach Hult und Ferrell	148
Abbildung 11: Gegenstandsbereiche von Verbraucherabteilungen	159
Abbildung 12: Zusammenhang von Theorieanpassung und Verhaltensanpassung im Kontext des Organisationalen Lernens.....	175
Abbildung 13: Phasen des organisationalen Lernprozesses im Modell	177
Abbildung 14: Zusammenhang von Nutzen, Kosten und Wirkungsbeziehungen lernfördernder Inhalte der organisationalen Theorie.....	180
Abbildung 15: Grundorientierungen als Inhalte der organisationalen Theorie	196
Abbildung 16: Zusammenhang von Führung und Organisationalem Lernen	206
Abbildung 17: Das allgemeine Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens im Überblick: Modellelemente und Zusammenhänge.....	212
Abbildung 18: Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens unter Berücksichtigung der losen Kopplung von Organisationseinheiten im Fall der Hochschule	221

Abbildung 19: Grundorientierungen als Inhalte der organisationalen Theorie im Fall der Universität	223
Abbildung 20: Um Informationsquellen erweitertes Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten	226
Abbildung 21: Zusammenhang von Theorieanpassung und Verhaltensanpassung im Kontext des Organisationalen Lernens: Ist-Zustand deutscher Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts.....	232
Abbildung 22: Gesamtmodell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten unter Berücksichtigung der Integrativitätsanforderung	238
Abbildung 23: Theoretische Perspektiven von Organisationskultur.....	252
Abbildung 24: Alternative Modelle der Implementierung von organisationalen Theorien in der Universität	260
Abbildung 25: Kontaktpunktmodell der Studierenden-Universitäts-Interaktion	263
Abbildung 26: Verhaltensanpassungen in der Universität als Reaktion auf eine veränderte Umwelt	276
Abbildung 27: Gestaltungsdimensionen anreizpolitischer Maßnahmen zur Steigerung der Marktorientierung von Universitäten.....	279

A. Problemstellung

I. Inhaltliche Ausgangsüberlegungen

Universitäten sind in den vergangenen Jahren in den Blickpunkt der deutschen Öffentlichkeit geraten und dabei zu einem bemerkenswerten Gegenstand der gesellschaftlichen Diskussion geworden. Leitartikel werden verfasst, Tagungen veranstaltet, Protestanzeigen geschaltet und Rankings publiziert, um nur einige der zahlreichen und ebenso vielgestaltigen Aktivitäten zu nennen. Entsprechend der journalistischen Grunderkenntnis „Only bad news are good news“ sind es vor allem kritische Stimmen, die sich in den Medien zum Themenfeld Hochschulen zu Worte melden und welche die Auseinandersetzung dominieren. Das Spektrum der kritisierten Aspekte des deutschen Hochschulsystems ist dabei vielfältig; es reicht von mangelnder Flexibilität über ineffiziente Organisationsstrukturen und ungenügende Anreizstrukturen bis zu einer verfehlten Qualifizierung der Hochschulabsolventen und einer gering ausgeprägten Internationalität.¹

Fragt man sich nach den Gründen des immensen gegenwärtigen gesellschaftlichen Interesse an dem Zustand des Hochschulwesens, dann gelangt man recht schnell zu der Erkenntnis, dass es nicht in erster Linie ein rapider Qualitätsverlust in Forschung und Lehre, ein Verfall der Bildungskulturen oder gravierende Strukturänderungen sind, welche die deutschen Universitäten in das Blickfeld der Öffentlichkeit hat geraten lassen. Vielmehr weist das deutsche Hochschulsystem heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts moderner Zeitrechnung, weit reichende Ähnlichkeit mit dem Zustand des Systems Mitte der Siebziger Jahre auf.

Die Gründe für die Aktualität und Intensität der Diskussion sind andere. Die Kontinuität, die in den vergangenen Jahren, ja Jahrzehnten auf dem Gebiet der bundesdeutschen Bildungspolitik zu beobachten war, offenbart vor dem Hin-

¹ In dieser Arbeit wird aus dem Grund der Verständlichkeit nicht zwischen der männlichen und der weiblichen Form der Bezeichnung von Personen, Personengruppen und Positionen unterschieden. Die Aussagen gelten aber, solange nicht auf etwas anderes hingewiesen wird, *sowohl für männliche als auch für weibliche* Professoren, Dekane, Präsidenten etc. Wo es möglich – und nicht allzu umständlich – ist, wird eine geschlechterübergreifende Formulierung verwendet (z.B. im Fall von „Studierenden“).

tergrund der rasanten Veränderungen des Makroumfeldes ihre „dunkle Seite“. Die zunehmende Komplexität und Dynamik gesellschaftlicher und insbesondere ökonomischer Zusammenhänge lassen heute ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit von vorhandenen Strukturen notwendig werden, wobei Kontinuität in der Funktion des „Bewahren des Bestehenden“ solche erforderlichen Veränderungen blockiert und kontraproduktiv wirkt. In seiner Neigung zu Beständigkeit und Kontinuität steht das deutsche Hochschulwesen dabei nicht allein, sondern ist Teil eines weit reichenden und seit geraumer Zeit vielbeklagten gesellschaftlichen „Reformstaus“ des bundesdeutschen Gemeinwesens (vgl. die sog. „Ruck-Rede“ des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog; Herzog 1997).

Mit Blick auf den Bereich der Hochschulen sind es vor allem die folgenden Aspekte, die eine Änderung der bestehenden Strukturen erforderlich werden lassen:

- In volkswirtschaftlicher Perspektive hat das Zusammenwachsen von regional abgegrenzten Absatzmärkten zu globalen Märkten zu einer enormen *Verschärfung der Wettbewerbsintensität* auf zahlreichen Märkten geführt. Deutsche Unternehmen sehen sich heute in zahlreichen Bereichen mit internationalen Konkurrenten konfrontiert, die über ein zu vergleichsweise geringen Kosten erbrachtes hohes Qualitätsniveau verfügen (insbesondere US-amerikanische und japanische Konzerne) oder technologische Produkte von solider Qualität zu äußerst geringen Kosten produzieren können (insbesondere asiatische, aber zunehmend auch osteuropäische Unternehmen). Ein möglicher, wenn nicht der einzige potenzielle Wettbewerbsvorteil deutscher Unternehmen wird unter diesen Umständen in Gestalt des *Produktionsfaktors Humankapital* gesehen (vgl. Meffert und Kirchgeorg 1999, S. 82), dessen Leistungsfähigkeit wiederum eng mit der Qualität der Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen verknüpft ist. „Wir leben in einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft, in der die Produktion von Wissen und seine Weitergabe an die Gesellschaft und an die nächste Generation von eminenter Bedeutung sind. Das aber heißt: Wissensgeneration und Wissenstransfer entscheiden letztlich über die Fähigkeit einer Gesellschaft, in einem sich rasch verändernden Umfeld und einer unsicheren, von Komplexität geprägten Zukunft erfolgreich zu bestehen“ (Müller-Böling 2000, S. 27).²
- Ein zweiter grundlegender volkswirtschaftlicher Aspekt ist die *Verknappung der öffentlichen Finanzmittel*, die u.a. auf der wachsenden Zinsbelas-

² Vgl. zum Einfluss der Leistungsfähigkeit von Hochschulen auf die Leistungsfähigkeit eines Staates z.B. Windham (1980), insbesondere S. 125.

tung der öffentlichen Haushalte basiert³ und in einer häufig artikulierten „Notwendigkeit des Sparens“ staatlicher Ausgaben Ausdruck gefunden hat.⁴ Während die gesteigerte Wettbewerbsintensität eine Betonung des Nutzens der Hochschulen für die Gesellschaft zur Folge hat (Effektivitätsbetrachtung), lenkt die wachsende Mittelknappheit die Aufmerksamkeit auf die Kostenseite und die Effizienz der Mittelverwendung staatlicher Organisationen.

- Da in betriebswirtschaftlicher Sicht sowohl die gegenwärtige *Qualität des Outputs von Hochschulen als auch deren Mittelverwendung* von zahlreichen Betrachtern als *suboptimal* angesehen wird, kommt beiden vorgenannten Überlegungen eine große Bedeutung zu. Es wird davon ausgegangen, dass die gegenwärtige Ausgestaltung der Institution Hochschule in der Bundesrepublik einer leistungsfähigen und kosteneffizienten Nutzung der vorhandenen Handlungsspielräume im Wege steht und entsprechender Reformbedarf vorhanden ist.
- In betriebswirtschaftlicher Perspektive ist die Feststellung solcher Suboptimalitäten auch deshalb von Bedeutung, da staatliche Hochschulen zunehmend der *Konkurrenz durch private Hochschulen* und unternehmenseigene „Corporate Universities“ ausgesetzt sind.⁵ Potenziellen Studierenden ebenso wie der Öffentlichkeit wird somit eine Vergleichsmöglichkeit in Bezug auf universitäre Kosten und Ergebnisse geboten, welche die existierenden Defizite der bisherigen Hochschulen deutlicher erkennbar werden lässt. Gleiches gilt für die wachsende Internationalisierung der Hochschullandschaft, die durch die zunehmende Vernetzung der Welt ermöglicht wird. „Schon heute kann man per Internet in den USA studieren, wenn es einem an deutschen Unis nicht gefällt“ (Glotz 1999).

Als Konsequenz der geschilderten Kritik an etablierten Strukturen ist das hiesige Hochschulsystem in den letzten Jahre in zunehmende Bewegung geraten, wobei das Tempo der Veränderungen allerdings recht gering ist. In vielerlei Bereichen werden Anstrengungen unternommen, die Leistungsfähigkeit bundesdeutscher Hochschulen zu stärken und diese auch international wettbewerbsfähig werden zu lassen. Die Anstöße für solche Anstrengungen kommen

³ Neben diesem objektiven Grund dürften auch subjektive Wahrnehmungs- und Wertverschiebungen als Ergebnis der gesellschaftlichen Befassung mit den Maastrichter Konvergenzkriterien und der Nachhaltigkeit Gründe für die zunehmende Aufmerksamkeit sein, welche die öffentliche Mittelknappheit erfährt.

⁴ Zu Beginn des Jahres 2000 betrugen die Verbindlichkeiten der öffentlichen Haushalte in Deutschland rund 2.300 Mrd. DM. Daraus resultieren (je nach Zinsniveau) jährliche Zinsaufwendungen von ca. 86 Mrd. DM (ohne Tilgungsanteile).

⁵ Vgl. den Überblick über die in Planung oder im Aufbau befindlichen Privathochschulen in *Die Zeit*, 53, 23. Juli 1998, S. 25.

zum einen von außerhalb, zum anderen auch von innerhalb des Hochschulsystems. Von wesentlicher Bedeutung ist die Änderung *grundlegender struktureller Parameter*, wozu verschiedene Vorschläge und Konzepte entwickelt worden sind. Diese Konzepte betreffen u.a. den Handlungs- und Gestaltungsspielraum von Universitäten (Einführung von Globalhaushalten, vgl. Müller-Böling 2000, S. 176ff.; Daxner 1999, S. 90ff.; Hödl und Zegelin 1999, S. 174ff.), die Hochschulfinanzierung (im Hinblick auf die Gestaltung eines Studierendenanteils z.B. das Studienbeitragsmodell von Ziegele, Erhardt und Müller-Böling 1998; im Hinblick auf die Gestaltung des staatlichen Anteils z.B. das „Neue Steuerungsmodell“ von Ziegele 1999, das GefoS-Modell von Bareis et al. 1999, sowie die „leistungsorientierte Ressourcensteuerung“; vgl. Oppermann 2000b) und die Gestaltung von Karrierepfaden des Hochschulpersonals („tenure track“-Modell und Juniorprofessur; Expertenkommission 2000).⁶ Trotz ihrer Unterschiedlichkeit ist nahezu allen Überlegungen gemein, dass die staatliche Regulierung von Hochschulen reduziert und zunehmend durch einen Marktmechanismus ersetzt wird, der zu effizienteren Strukturen und Ergebnissen führen soll; Müller-Böling (2000) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der „Entfesselung“ der deutschen Hochschulen. Eine Grundthese der hochschulpolitischen Reformdiskussion ist, dass ein zunehmender Wettbewerb der Hochschulen um Studierende und Geldmittel leistungssteigernde Wirkungen zur Folge hat. Teichler (1998, S. 16f.) sieht eine Paradigmenverschiebung im Sinne einer Abschwächung des „Staatsparadigmas“ und einer gleichzeitigen Stärkung eines „Managementparadigmas“.

Parallel zu dieser Veränderung des Handlungsrahmens und der Forderung nach einer Intensivierung des Wettbewerbs zwischen Hochschulen (und durch sie motiviert) hat die Frage nach Wegen zu einer Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit von Universitäten auch zunehmend Berücksichtigung in der *betriebswirtschaftlichen Forschung* gefunden, was u.a. in der Gründung der Kommission Hochschulmanagement im Rahmen des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft 1997 und verschiedenen Workshops, aber auch in zahlreichen Publikationen zum Ausdruck gelangt (vgl. z.B. Küpper und Sinz 1998; Laske, Habersam und Kappler 2000; Müller-Böling 2000; Stauss, Balderjahn und Wimmer 1999). Wie häufig in frühen Entwicklungsstadien einer neu ins Leben gerufenen Forschungsrichtung sind die bisher vorliegenden

⁶ Die hier aufgeführten Reformmodelle stehen stellvertretend für die Vielzahl von Vorschlägen, die gegenwärtig die Diskussion der Reformierung des deutschen Hochschulsystems beleben. Vgl. für eine Bestandsaufnahme der Diskussion Hödl und Zegelin (1999) sowie den äußerst bemerkenswerten Versuch einer Integration verschiedener Teilaspekte und Modelle zu einem ganzheitlichen „Leitbild“ der zukünftigen Hochschulentwicklung von Müller-Böling (2000). Die Überlegungen von Daxner (1999) weisen in zentralen Bereichen weit gehende Parallelen zu der Konzeption von Müller-Böling auf.

Arbeiten durch einen ausgeprägten Forschungspluralismus gekennzeichnet, der die notwendige Integration der vorliegenden Forschungsergebnisse erheblich erschwert. Vor dem Hintergrund einer betriebswirtschaftlich lohnenden Engpassorientierung, die schon Gutenberg (1951, S. 125ff.) im Rahmen seines „Ausgleichsgesetzes der Planung“ gefordert hat, und der Feststellung, dass Märkte einen wesentlichen Engpass für das zukünftige Wirtschaften von Universitäten darstellen, sind neben finanzwissenschaftlichen (vgl. z.B. Witte 1999; Ziegele 1997), organisationswissenschaftlichen (vgl. z.B. Müller-Böling 1997) und personalwissenschaftlichen Ansätzen (vgl. z.B. v. Eckardstein 1999) vor allem solche Arbeiten viel versprechend, die den Schlüssel für den zukünftigen Erfolg in einer verstärkten *Bezugnahme* von Hochschulen an den Bedürfnissen ihrer Marktpartner sehen (vgl. z.B. Hennig-Thurau 2001; Hermeier 1992; Kotler und Fox 1995; Schober 2001; Trogele 1995). Dabei erfordern die Besonderheiten der Universität indes eine spezifische Interpretation des Marktbegriffs. In der Forschung ermöglicht die Kenntnis der Arbeiten anderer Wissenschaftler und der als gesellschaftlich wichtig angesehenen Themenfelder die Erbringung von wissenschaftlichen Spitzenleistungen. In der Lehre stellt das Verständnis der studentenseitigen Bedürfnisse und die Kenntnis gesellschaftlicher Anforderungen an Hochschulabsolventen die Voraussetzung für ein hochqualitatives Lehrangebot dar. Herausragende Leistungen in Lehre und Forschung sind jene Kriterien, mit denen es einer Universität gelingen kann, im nationalen wie internationalen Wettbewerb zu bestehen und die gesetzten Ziele zu realisieren.

Die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen von Marktpartnern von Universitäten im Rahmen des Hochschulmanagements findet zurzeit in Konzepten und Schlagworten wie „Hochschulmarketing“ (vgl. z.B. Bliemel und Fassott 2001) und „Public Relations für Universitäten“ (vgl. Heinisch und Lanthaler 1993) ihren Ausdruck. Die vorhandenen Arbeiten nehmen in der Mehrzahl eine Gleichsetzung des Studierenden mit dem „Kunden“ der Hochschule vor, der neben den Wettbewerbern (= anderen Universitäten) das Zentrum der Aufmerksamkeit bildet, ohne dass den spezifischen Merkmalen der Hochschule Rechnung getragen wird. Darüber hinaus erfolgt im Rahmen der Beschäftigung mit den Bedürfnissen und dem Verhalten der Marktpartner von Hochschulen – wenn überhaupt – nur eine fragmentarische Thematisierung der *internen Dimension*, die sich mit personalen und organisationalen Fragen im Zusammenhang mit der Aufnahme und Verarbeitung von marktbezogenen Informationen durch Hochschulen zu befassen hat. Diese Implementierungsperspektive muss jedoch auf Grund der verschiedenen organisationalen Spezifika der Institution Hochschule als *zentral für eine erfolgreiche Überführung* traditioneller, administrativ dominierter Universitäten in erfolgreiche marktorientierte Organisationen angesehen werden. Wenn man die Forderung nach einer stärkeren Bezugnahme auf Markterfordernisse durch deutsche Hochschulen ernst nimmt, bedarf

dies einer entsprechenden organisationalen Verortung, und zwar nicht im Sinne der Schaffung einer einzelnen, mehr oder minder isolierten (Marketing-) Abteilung, sondern im Sinne eines marktbezogenen Führungskonzeptes für die gesamte Institution.

Die Funktions- und Leistungsfähigkeit eines solchen marktbezogenen Führungskonzeptes von Universitäten ist in Zeiten des rasanten Wandels von Rahmenfaktoren an die Erfüllung bestimmter Voraussetzungen gebunden, wobei der Fähigkeit der Organisation zur schnellen und kompetenten Reaktion auf Veränderungen von marktbezogenen Rahmenfaktoren eine wesentliche Bedeutung zukommt. Diese Fähigkeit ist eng mit dem *Konzept des Organisationalen Lernens* verknüpft, das die Anpassungsfähigkeit einer Institution als Schlüsselfaktor für deren langfristigen Erfolg betrachtet und das in den letzten Jahren, ja inzwischen Jahrzehnten eine bemerkenswerte Aufmerksamkeit in der Organisationstheorie als auch -praxis erfahren hat. Zentrale These der Forschung zum Organisationalen Lernen ist es, dass die effiziente Aufnahme relevanter Informationen und deren Speicherung in einer allen betroffenen Organisationsmitgliedern zugänglichen organisationalen Wissensbasis, dem „organizational memory“ (Huber 1991, S. 105), einen entscheidenden strategischen Wettbewerbsvorteil darstellt. Allerdings zeigt die Durchsicht der vorliegenden Forschungsarbeiten zum Organisationalen Lernen, dass eine Innenperspektive dominiert, bei der Überlegungen zur innerorganisationalen Adaption von Veränderungen den Untersuchungsgegenstand bilden. Eine Verknüpfung und Spezifizierung dieser Innenperspektive mit dem Verhalten und den Interessen von *anderen Marktakteuren* wird hingegen im Rahmen der Forschung zum Organisationalen Lernen nur selten thematisiert.

Aufbauend auf diesen Überlegungen soll es in der vorliegenden Arbeit darum gehen, *ein Modell des Organisationalen Lernens von Marktinformationen* zu entwickeln, das Universitäten einen Weg aufzeigt, ihre Leistungsfähigkeit im Wettbewerb mit anderen Hochschulen zu steigern und so dazu beitragen kann, deren dauerhafte Existenz zu sichern. Die Arbeit hat insofern einen eindeutig *praktisch-normativen Charakter*. Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Forschungsstandes in den Bereichen des Hochschulmanagements und des Organisationalen Lernens erfordert ein derartiges Anliegen eine Weiterentwicklung verschiedener Forschungsfelder. Ein leistungsfähiges Modell des Hochschullernens muss den Besonderheiten des Organisationstyps Hochschule Rechnung tragen. Dazu gilt es zu prüfen, welche Spezifika Universitäten im Vergleich zu anderen Organisationen aufweisen, die bei der Modellierung von Lernvorgängen zu berücksichtigen sind. Hier bedarf es insbesondere einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage des geeigneten Produkt- und Marktverständnisses, aber auch mit abweichenden innerorganisationalen Prozessen und Strukturen. Die Analyse der vorhandenen Literatur zum Hochschulmanagement zeigt dabei, dass die Auseinandersetzung mit solchen grund-

legenden Fragen bisher selten erfolgt ist. Vielmehr ist die bestehende wissenschaftliche Literatur dominiert von Arbeiten, die eine hochschulpolitische Ambition aufweisen, oftmals ohne diese explizit auszuweisen und/oder auf theoretische Überlegungen zu rekurrieren. Erforderlich ist zudem ein präzises und aussagekräftiges Verständnis des Organisationalen Lernens selbst. Dazu bedarf es einer Erweiterung bzw. Spezifizierung der bestehenden Ansätze und Modelle des Organisationalen Lernen um den Aspekt des Marktbezuges und die Beseitigung anderer Leerstellen der organisationalen Lernforschung. Schließlich müssen Lernen und Hochschule zusammengeführt werden. Das Ergebnis der Zusammenführung stellt ein spezifisches Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen dar, dessen Implementierung ausführlich erörtert wird.

Die Steigerung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit von einzelnen Universitäten auf Grund ihrer Fähigkeit zu lernen, stellt eine wesentliche Voraussetzung für die *Überwindung des Reformstaus im deutschen Bildungssektor* aus der Universität selbst heraus dar, für die der Staat indes die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen muss. Die Universität als marktbezogen lernende Organisation kann insofern einen Beitrag zum Abbau der „demand-response imbalance“ leisten, von der Clark (1998, S. 5ff.) in Bezug auf die bisher mangelnde Reaktionsfähigkeit von Universitäten auf Umweltveränderung spricht. Marktbezogen lernende Universitäten ermöglichen einen ebenso effektiven wie effizienten Umgang mit der knappen volkswirtschaftlichen Ressource Humankapital und sind eine notwendige Voraussetzung für die Erschließung neuer Wissensbereiche, die ebenfalls im Wettbewerb der Nationen von strategischer Bedeutung sind.

II. Methodische Ausgangsüberlegungen

Die skizzierte Dynamik der deutschen Hochschullandschaft besitzt Konsequenzen für die wissenschaftliche Bearbeitung von Fragestellungen, die das Management von Hochschulen betreffen. Grundlegende Elemente der Hochschultätigkeit sind Gegenstand der mit zunehmender Intensität geführten hochschulpolitischen Diskussion. So liegen alternative Modelle für die Neustrukturierung der Studienfinanzierung, die studentische Hochschulwahl und die Anreizstrukturen für Hochschulmitglieder vor, um nur einige wenige Elemente zu nennen, die jeweils mit der Absicht verbunden sind, an die Stelle der gegenwärtig in deutschen Universitäten vorzufindenden Strukturen zu treten. Vor dem Hintergrund von Umweltdynamik und -komplexität wäre es anmaßend und kaum mehr als Kaffeesatzleserei zu glauben, die *reale* Entwicklung des bundesdeutschen Hochschulsystems in den nächsten Jahren präzise vorhersagen zu können, zumal auch in der Zukunft von der Entwicklung und Vorstellung neuer

Konzepte und Problemlösungen für Hochschulen ausgegangen werden kann. Die kontinuierliche Veränderung der Rahmenbedingungen, seien es die gesetzlichen Grundlagen des Hochschulwesens oder die zunehmend rasante Entwicklung intraorganisationaler Strukturen, wirft die Frage auf, welches Hochschulverständnis einer Arbeit wie der vorliegenden zu Grunde gelegt werden sollte.

Eine mögliche Konsequenz für das wissenschaftliche Feld der betriebswirtschaftlichen Hochschulmanagementforschung könnte darin bestehen, die Forschungsaktivitäten solange ruhen zu lassen, bis die Politik und die Hochschulen selbst Klarheit über die zukünftige Entwicklung des Untersuchungsgegenstandes geschaffen haben. Eine solche Vorgehensweise muss jedoch aus verschiedenen Gründen als unbefriedigend angesehen werden. Zunächst widerspricht sie dem Selbstverständnis der Betriebswirtschaftslehre als angewandte Forschungsdisziplin: Aufgabe der Hochschulmanagementforschung muss es vor dem skizzierten Hintergrund ja vielmehr sein, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse Einfluss auf die Gestaltung der Hochschulen auszuüben und selbst zur Steigerung von deren Leistungsfähigkeit beizutragen. Zudem stellt die Variabilität und Dynamik der Rahmenbedingungen keinesfalls eine Spezifität des Hochschulsektors dar; vielmehr gelten diese Merkmale in einem mehr oder minder starken Maße für *sämtliche* Organisationen. So basieren etwa die Ausführungen der Managementliteratur auf der Grundlage einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaftsordnung. Bei einer (schon aus diesem Grunde nicht zu erhoffenden) Änderung dieser Gesellschaftsordnung, etwa in ein planwirtschaftlich organisiertes System, würden große Teile der wissenschaftlichen Arbeiten ihre Bedeutung verlieren. Entsprechend wird zwar das Ausmaß der Umweltdynamik von Hochschulen in Zukunft variieren, jedoch ist davon auszugehen, dass Veränderung eine permanente Größe auch für Hochschulen darstellen wird. Schon daher stellt ein Aufschub der Forschungsaktivitäten keine akzeptable Vorgehensweise dar – und würde dem Beckettschen „Warten auf Godot“ ähneln.

Angemessener erscheint es, der Dynamik und Unsicherheit der Rahmenbedingungen in Gestalt einer Unterscheidung von langfristig-strukturellen und kurzfristig-situativen Merkmalen von Hochschulen Rechnung zu tragen. Unter *langfristig-strukturellen Merkmalen* werden in dieser Arbeit solche Charakteristika von Hochschulen verstanden, die weitgehend systeminvariant sind, d.h. solche grundlegenden Wesensmerkmale von Hochschulen darstellen, die unabhängig von zukünftigen Veränderungen des Hochschulsystems existent bleiben. Zu beachten ist, dass ähnlich wie bei der Unterscheidung von fixen und variablen Kosten im Rahmen der betrieblichen Kostenrechnung auch bei der Betrachtung von Strukturmerkmalen der Organisationsform Hochschule die Betrachtungsperspektive die entscheidende Größe darstellt: Wählt man einen ausreichend langen Zeithorizont, so können theoretisch sämtliche Strukturmerkmale von Hochschulen als veränderbar angesehen werden, was jedoch vor dem Hin-

tergrund einer angewandten betriebswirtschaftlichen Forschung als wenig fruchtbare Perspektive angesehen werden muss. Die Ausführungen in Kapitel B II beschreiben ausführlich die als langfristig angesehenen Strukturparameter des zugrundegelegten Hochschulverständnisses. Das im Zentrum dieser Arbeit stehende Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen berücksichtigt ausschließlich solche langfristigen Strukturmerkmale und weist insofern eine vergleichsweise geringe Abhängigkeit von tagespolitischen Änderungen des deutschen Hochschulsystems auf. *Kurzfristig-situative Merkmale* hingegen sind Ausdruck der jeweiligen Ausgestaltung von Strukturmerkmalen auf Grund spezifischer situativer Konstellationen und können vergleichsweise kurzfristig durch die Hochschule oder deren Umfeld verändert werden. Während etwa das Streben von Wissenschaftlern nach Eigenständigkeit eine mit dem Hochschulwesen untrennbar verbundene Konstante darstellt, handelt es sich bei dem gegenwärtig in deutschen Hochschulen z.T. anzutreffenden Ausmaß an Autonomie um eine spezifische Ausgestaltung (bzw. „Pervertierung“; Müller-Böling 1997, S. 603), die durch geeignete Maßnahmen beeinflusst werden kann. Bei der Formulierung der Handlungsempfehlungen im Hinblick auf eine praktische Umsetzung des entwickelten Modells wird bewusst eine Bezugnahme auf gegenwärtige Zustände hergestellt und Änderungsbedarf im Sinne einer Steigerung der Leistungsfähigkeit des Organisationalen Lernens artikuliert.

Weiterhin erfordert der Fokus der Arbeit auf inneruniversitäre Managementaktivitäten *Annahmen über das Verhalten der Politik* als wichtigem Austauschpartner von staatlichen Universitäten. Dabei wird der Arbeit die Annahme eines auf die Intensivierung des universitären Leistungswettbewerbs gerichteten Verhaltens politischer Akteure und einer Unterstützung von Hochleistungen in Forschung und Lehre zu Grunde gelegt. Eine solche Annahme entspricht der volkswirtschaftlichen Bedeutung der Ausbildung von Humanressourcen und der Exploration neuen Wissens durch Universitäten und impliziert insofern rationales Verhalten von Seiten der Politik. Die Erkenntnis der politischen Ökonomie, dass Entscheidungen von Politikern nicht notwendigerweise am Wohle der Gesellschaft ausgerichtet sein müssen (vgl. z.B. Behrends 2001), ist insofern kein Bestandteil der Betrachtung. Die Annahme einer auf die Intensivierung des Hochschulwettbewerbs gerichteten Bildungspolitik spiegelt zudem die Forderungen zahlreicher Hochschulpolitiker (vgl. z.B. Müller-Böling 2000, S. 113ff.) wider und ist Ziel der gegenwärtigen politischen Reformbemühungen (vgl. Schröder 1998). Insofern enthält die vorliegende Arbeit auch eine Aufforderung an die Politik, die Rahmenbedingungen des universitären Handelns so zu gestalten, dass sich Spitzenleistungen in der Lehre und der Forschung an Universitäten „lohnend“ und das Erzielen von Wettbewerbsvorteilen in diesen Bereichen mit einem entsprechenden Ausmaß an Zielerreichung einhergehen.

III. Die Vorgehensweise

Die Arbeit ist in *sechs Hauptkapitel* unterteilt. Im Anschluss an die inhaltlichen und methodischen Vorüberlegungen befasst sich das *zweite Kapitel* mit der Institution Hochschule und Fragen des Hochschulmanagements. Nach einer kurzen Auseinandersetzung mit der Frage, worauf das häufig artikuliert Postulat des Reformierungsbedarfs deutscher Hochschulen basiert, werden in diesem Kapitel zwei grundlegende Aspekte erörtert: die strukturellen Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der Hochschule mit anderen Organisationstypen und die bisher in der Hochschulmanagementforschung generierten Erkenntnisse zur Frage, welche Ansätze geeignet sind, die Leistungsfähigkeit von Hochschulen zu steigern. Die Identifikation von Besonderheiten und Gemeinsamkeiten ist notwendig für die angestrebte Übertragung von Modellen des Organisationalen Lernens auf den Bereich der Hochschule. Erkenntnisse des Hochschulmanagements sind von Bedeutung für die Ausgestaltung der Transformation deutscher Hochschulen in den Idealzustand marktbezogen lernender Organisationen. Zudem verdeutlichen sie, dass bisher keine systematische und tief greifende Analyse und Modellbildung des Organisationalen Lernen im Rahmen der Hochschulmanagementforschung erfolgt ist.

Das *dritte Kapitel* befasst sich mit dem Konzept des Organisationalen Lernens als Schlüsselgröße dieser Arbeit. Hier gilt es, zentrale Resultate der überwältigenden Vielzahl und Vielfalt an Publikationen, die der organisationalen Lernforschung zuzuordnen sind, zu identifizieren und im Hinblick auf die angestrebte Entwicklung eines organisationalen Lernmodells zu systematisieren. Die Durchsicht der Literatur zeigt dabei, dass die Menge der vorhandenen Arbeiten mit einem hohen Grad an Zersplitterung und der Existenz verschiedener konzeptioneller Leerstellen einhergeht. Da, wie zuvor erläutert, die Aufnahme und Verarbeitung von Marktinformationen als besonders bedeutsam im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit von Organisationen angesehen werden kann und die Besonderheiten des Lernens von Marktinformationen in der traditionellen Lernforschung kaum Berücksichtigung finden, werden ergänzend solche Arbeiten herangezogen, die sich aus Marketingperspektive mit dem Lernen von Marktinformationen im Sinne eines marktbezogenen Organisationalen Lernens befassen. Die in diesem Forschungsbereich generierten Ergebnisse enthalten verschiedene für die Modellentwicklung bedeutsame Überlegungen, ohne dass eine Integration der hier entwickelten Teilmodelle erfolgt wäre.

Gegenstand des *vierten Kapitels* ist dann die Entwicklung eines Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens, welches die in den vorangehenden Kapiteln aufgezeigten Erkenntnisse der Hochschulmanagementforschung, der traditionellen organisationalen Lernforschung und der Forschung zum marktbezogenen Organisationalen Lernen miteinander verbindet. Der Prozess der Modellentwicklung erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird auf der Grundlage der

traditionellen und der marktbezogenen Lernforschung ein allgemeines Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens erarbeitet, welches zur Aufgabe hat, die zuvor aufgezeigten Leerstellen der Lernforschung zu schließen und das den Besonderheiten marktbezogener Informationen einen hohen Stellenwert zuweist. In einem zweiten Schritt werden dann die im zweiten Kapitel herausgearbeiteten strukturellen Besonderheiten der Universität als Grundlage für eine Spezifizierung des allgemeinen Lernmodells für den Organisationstyp Hochschule genommen, wobei insbesondere die lose Kopplung der Organisationsbereiche im Fall der Universität und deren spezifisches Marktverständnis Anpassungen des allgemeinen Lernmodells erforderlich machen. Die Unterteilung des Modellentwicklungsprozesses stellt sicher, dass trotz des hohen Abstraktions- und Neuigkeitsgrades der Darstellung deren Nachvollziehbarkeit Gewähr leistet bleibt. Zudem liefert die Arbeit in Gestalt des allgemeinen Lernmodells auch Impulse für nicht-universitäre Organisationen.

Im *fünften Kapitel* wird dann versucht, Strategien und Instrumente für eine Veränderung des Zustandes der heutigen Universität hin zu dem geforderten Idealmodell der Universität als marktbezogen lernende Organisation aufzuzeigen. Ausgehend von der Feststellung, dass eine universitäre Lernkultur für eine leistungsfähig lernende Universität unverzichtbar ist, erfolgt in einer prozessbezogenen Sichtweise zunächst eine Auseinandersetzung mit der Frage des universitären Kulturmanagements. Anschließend werden dann die verschiedenen Elemente des universitären Lernmodells daraufhin geprüft, ob sie Ansatzpunkte für eine Steigerung der universitären Lernfähigkeit bieten und auf welche Weise eine Gestaltung des jeweiligen Elementes geschehen kann. Im Mittelpunkt steht hierbei der Einsatz personaler und organisationaler Instrumente.

Im *sechsten und letzten Kapitel* der Arbeit schließlich erfolgt eine Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse und ein Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen. Dabei wird insbesondere der empirischen Überprüfbarkeit des Modells und der Messbarkeit des Organisationalen Lernens Aufmerksamkeit gewidmet.

B. Hochschulmanagement: Herausforderungen und Konzepte

I. Bestandsaufnahme der deutschen Universität zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Am bestehenden deutschen Hochschulsystem und dessen Leistungsfähigkeit wird seit geraumer Zeit von verschiedenen Seiten *intensive Kritik* geübt. Die Kritik basiert dabei auf einer verbreiteten grundsätzlichen Wahrnehmung des hiesigen Hochschulwesens als ineffektiv und ineffizient (vgl. z.B. Kerstan 2000; aber auch schon Turner 1986, S. 10ff.). Sie spiegelt insofern die allgemeine Forderung nach der Reformierung eines in den vergangenen Jahrzehnten „erstarrten“ bundesdeutschen Gesellschaftssystems wider (vgl. z.B. Joffe 2001).⁷ In einer Befragung von deutschen Führungskräften im September 1993 durch das Institut für Demoskopie Allensbach waren nur 27,5% der Befragten der Ansicht, dass an Universitäten „alles in allem eher gute Arbeit geleistet wird“, während mit 51,2% jeder zweite Befragte die Arbeit an den Universitäten als „eher schlecht“ bewertete (vgl. Allensbach 1993, Tabelle 11.1.).⁸ Diese Werte dürfte sich heute eher verschlechtert als verbessert haben.

Zu unterscheiden ist zwischen der Kritik an den gesellschaftspolitisch-strukturellen Rahmenbedingungen des Hochschulwesens einerseits und den intra-universitären Strukturen von Hochschulen andererseits. Mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit soll im Folgenden die Analyse auf den Bereich der innerorganisationalen Defizite konzentriert und einige Argumente angeführt wer-

⁷ Die breite gesellschaftliche Diskussion um die „Erstarrung“ der bundesdeutschen Gesellschaft gegen Ende des zweiten Jahrtausends kommt u.a. darin zum Ausdruck, dass der Begriff „Reformstau“ im Jahre 1997 von der Gesellschaft für deutsche Sprache zum „Wort des Jahres“ gewählt worden ist. In der Begründung heißt es u.a., der Begriff „kennzeichne in besonderem Maße das politische Leben in Deutschland...“, zugleich aber auch den Zustand der deutschen Gesellschaft allgemein“ (Fachdienst 1998).

⁸ Der Wortlaut der Frage hieß: „Wie ist es mit den Universitäten – wird da eher gute oder eher schlechte Arbeit geleistet?“. Als Antwortkategorien waren vorgegeben „eher gute Arbeit“, „eher schlechte Arbeit“ und „unentschieden“. Sogar noch schlechter beurteilt wird die Arbeit der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in Deutschland; hier sind nur 25,2% der Befragten der Meinung, dass „gute Arbeit“ geleistet wird. Vgl. Allensbach (1993, Tabelle 11.2).

den, welche die Notwendigkeit einer Veränderung im Sinne einer Professionalisierung des Managements von Hochschulen begründen.

Vor dem Hintergrund der enormen Dynamik zahlreicher Rahmenfaktoren kommt der Möglichkeit zur Veränderung der vorhandenen Strukturen eine große Bedeutung für die Leistungsfähigkeit von Hochschulen zu. Universitäten sind jedoch heute nur sehr begrenzt in der Lage, sich an Änderungen der organisationalen Umweltbedingungen anzupassen. Frese und Engels (1999, S. 496) sprechen in diesem Zusammenhang von dem „Infragestellen der grundsätzlichen Bereitschaft und Fähigkeit der Universitäten ..., Programme und Strukturen im Rahmen der gegebenen Handlungsspielräume ... anzupassen und die effiziente Nutzung der verfügbaren Ressourcen zu gewährleisten“. Insofern bedarf es der Unterscheidung von zwei Aspekten, die jeweils Gegenstand von Kritik sind: Zum einen die *Bereitschaft* der Universitäten und ihrer Mitglieder zur Veränderung, und zum anderen ihre *Fähigkeit* zur Veränderung. Der erste Aspekt betrifft die Motivation der Organisationsmitglieder zur Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen, der zweite Aspekt betrifft die dazu notwendigen Kompetenzen. Beide Aspekte stellen elementare Bedingungen für die Leistungsfähigkeit von Organisationen dar, und das Vorliegen beider Aspekte wird im Fall der Universitäten angezweifelt. Die Unmöglichkeit der Anpassung von Universitäten an Umweltveränderungen wird deutlich, wenn einzelne Umweltparameter betrachtet und zu den Reaktionen der Universität auf die Änderung dieser Parameter in Relation gesetzt werden. Weit reichende Veränderungen, die eine Anpassung des Hochschulverhaltens erforderlich machen, können insbesondere in den folgenden Bereichen festgestellt werden:

- *Anforderungen der Unternehmen an Studierende* (vgl. Wiedmann 1999; Müller-Böling 2000, S. 145). Anforderungen, die in den letzten Jahren einen erheblichen Bedeutungszuwachs von Seiten der Wirtschaft erfahren haben, betreffen u.a. die Sozialkompetenz und Kommunikationsfähigkeit von Hochschulabsolventen (vgl. Bolten, Sauermann und Hanser 1997; Sunter 1997), deren Fremdsprachenkenntnisse sowie Kenntnisse im Umgang mit Computern und dem Internet. Auch das Aufkommen neuer Unternehmensformen auf neuen Märkten, insbesondere der Bereich des Electronic Commerce („New Economy“) führt zu neuen Anforderungen an die universitäre Ausbildung. Die universitären Curricula werden nur zögerlich den veränderten Anforderungen angepasst bzw. bleiben gänzlich unverändert, was zu der verbreiteten Unzufriedenheit der Gesellschaft und insbesondere der Unternehmen mit der Ausbildungsleistung der Hochschulen beiträgt (vgl. Hödl und Zegelin 1999, S. 43; Allensbach 1993).
- *Anforderungen der Unternehmen und der Gesellschaft an die Forschungsleistungen der Universitäten*. Müller-Böling (2000, S. 145) spricht diesbezüglich von einer „rasanten Entwicklung“ der Wissenschaft, in der „über

disziplinäre, institutionelle und geographische Grenzen hinweg ... neue Forschungsfelder mit Fragestellungen von hoher Aktualität [entstehen], während im Gegenzug andere Gebiete wieder an Bedeutung verlieren“. Hochschulen haben große Schwierigkeiten, dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, da dies Umwidmungen und Zusammenlegungen von Lehrstühlen erforderlich macht, die aber in der Realität mit massiven intra-universitären Widerständen konfrontiert werden („Besitzstandswahrung“).

- *Formen der (internationalen) Kooperation und verfügbare Informationen.* Neue Informations- und Kommunikationstechnologien wie insbesondere das Internet ermöglichen neuartige Formen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern unabhängig von der zwischen den verschiedenen Akteuren bestehenden räumlichen Entfernung. Zugleich eröffnet das Internet Wissenschaftlern einen nahezu unbegrenzten Zugang zu Informationen, der nur mit geringen Transaktionskosten sowie stark verkürzten Wartezeiten verbunden ist.⁹ Die neuen Medien stellen insofern einen starken Impulsgeber für Veränderungen in der universitären Forschungsarchitektur dar (vgl. Müller-Böling 2000, S. 145), der in den deutschen Universitäten jedoch bisher kaum Widerhall gefunden hat.
- *Lehrmedien.* Auch im Hinblick auf die universitäre Lehre bieten die sog. Neuen Medien zahlreiche Chancen zur Veränderung bzw. lassen diese im Hinblick auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit erforderlich werden. So tritt die Möglichkeit des Einsatzes von On- und Offline-Medien in der Lehre neben traditionelle Formen der universitären Wissensvermittlung (vgl. Buhrmann 1997; Stegelmann 2000; Himmelrath 2001), was auch die Zugangsbeschränkungen für Anbieter von Ausbildungsleistungen auf universitärem Niveau senkt und den Wettbewerb intensiviert.¹⁰ Den meisten

⁹ So bietet etwa das Bibliothekennetzwerk *Subito* (<http://www.subito-doc.de>) den Zugriff auf mehr als 990.000 Zeitschriften an, deren Artikel Wissenschaftlern (und Studierenden) per Email i.d.R. innerhalb von 48 Stunden zugesendet werden. Die Bibliothek der *Universität Karlsruhe* (<http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/kvk.html>) stellt eine Suchmaschine zur Verfügung, die es Forschern ermöglicht, die Beständen von zahlreichen nationalen und internationalen Bibliotheken mit einer einzigen Eingabe zu durchsuchen.

¹⁰ Neben der Bereitstellung von vorlesungsbezogenen Informationen (z.B. Skripten) in virtueller Form und der Digitalisierung von Lehrbüchern einschließlich der Ergänzung um Zusatzmaterialien sind auch die Kombination von traditionellen Lehrveranstaltungen mit virtuellen Elementen, ortsungebundene Planspiele etc. sowie die vollständige Substitution von traditionellen Formen der Lehre durch eine „virtuelle Universität“ denkbar. Vgl. die Ansätze der FernUniversität Hagen, z.B. Buhrmann (1997), der „Cardian University“ (<http://www.cardian.com>), einem Zusammenschluss verschiedener renommierter US-amerikanischer Universitäten (Stanford, Columbia, Chicago, London, Carnegie Mellon), und der kommerziellen US-amerikanischen University of Phoenix (<http://www.phoenix.edu>).

deutschen Hochschulen mangelt es indes an abgestimmten Konzepten bezüglich des Umgangs mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien; stattdessen erfolgt i.d.R. eine Beschränkung auf inkrementelle Veränderungen (z.B. Präsentation der Lehrinhalte mittels Beamer statt Folien). So werden Vorlesungen überwiegend weiterhin in Form von Frontalunterricht abgehalten und erfordern die physische Präsenz von Dozenten und Studierenden.

- *Tätigkeiten und Tätigkeitsprofile innerhalb der Unternehmen.* Innerorganisationale Veränderungen in der Unternehmenspraxis erfordern gleichfalls Reaktionen der Hochschule. Wächter (1999, S. 24ff.) nennt im Hinblick auf die Veränderungen von Tätigkeiten und Tätigkeitsprofilen vier grundsätzliche „Tendenzen“: (a) es entstehen neue Formen der Koordination durch eine verstärkte Prozessorientierung, (b) es erfolgt ein zunehmender Einsatz von Teams, d.h. die horizontale und laterale Kooperation verdrängt die vertikale Kooperation, (c) die zunehmende Virtualisierung von Unternehmen und das Auflösen von Unternehmensgrenzen schafft neue Aufgabenfelder, und (d) es erfolgt eine Betonung des Faktors Wissen im Sinne einer zunehmenden „Professionalisierung“. Die Universität muss ihr Verhalten entsprechend anpassen, um eine bedarfsgerechte Ausbildung vorzunehmen, was aber in der Hochschulpraxis bisher nur sehr begrenzt geschieht. Wächter (1999, S. 27) schlägt dazu eine Reihe von grundlegenden Strategien vor, so u.a. eine stärkere Theorievermittlung an Stelle einer ausgeprägten „Handlungsorientierung“, die indes von den Hochschulen kaum zur Kenntnis genommen worden sind.
- *Funktionen und Stellenwert der Universität für die Studierenden* (vgl. Schrader und Eretge 1999). Hinsichtlich der Bedeutung des Hochschulstudiums für Studierende unterscheiden Schrader und Eretge (1999) auf der Grundlage empirischer Daten¹¹ drei grundlegende „Trends“ im Hinblick auf die Betriebswirtschaftslehre, wobei eine Übertragbarkeit wesentlicher Ergebnisse auf andere Studiengänge möglich erscheint. Dabei handelt es sich um den Trend zu quantitativem Wachstum und qualitativer Ausdifferenzierung der Nachfrage, einer zunehmenden Interpretation des Studiums als Teilzeitbeschäftigung und der Auffassung des Studiums als Berufsqualifikation. Anders als britische und US-amerikanische Ausbildungsinstitutionen mangelt es den bundesdeutschen Hochschulen bisher vielfach an Konzepten, die diese Trends aufgreifen und entsprechende Restrukturierungen des Lehrangebotes und anderer Serviceleistungen beinhalten (z.B. spezielle

¹¹ Herangezogen wurden von den Autoren vornehmlich die „Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes“ bis einschließlich 1997, die von der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS), Hannover, regelmäßig durchgeführt werden.

Veranstaltungen für Teilzeitstudierende; Differenzierung des Lehrangebots auf Grundlage von Studierendeninteressen).

- *Zur Verfügung stehende Finanzmittel.* Die erwähnte Notwendigkeit der Konsolidierung öffentlicher Haushalte auf Grund einer (zu) hohen Staatsverschuldung und der damit einhergehenden enormen Zinsbelastung hat zur Folge, dass die staatlichen Hochschulausgaben in realen Preisen seit Mitte der Siebzigerjahre deutlich gesunken sind (vgl. Hödl und Zegelin 1999, S. 29).¹² Universitäten sehen sich daher einen Zwang zum Sparen ausgesetzt (vgl. Müller-Böling 2000, S. 145). Den Entscheidungsgremien der Hochschulen fällt es jedoch oftmals schwer, auf solche Mittelknappheit mit leistungsfähigen Maßnahmen zu reagieren, die mit dem Gesamtinteresse der Hochschule bzw. des Fachbereichs vereinbar sind.

Die mangelnde Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung an die genannten Veränderungen der Hochschulumwelt kann zum einen auf leistungshemmende organisationale Strukturen, zum anderen auf die „Pervertierung“ von Wesensmerkmalen¹³ der Universität in Deutschland als Grund für die suboptimale Leistungsfähigkeit deutscher Universitäten zurückgeführt werden. Sowohl Strukturdefizite als auch Pervertierungen können auch unabhängig von ihrer anpassungshinderlichen Wirkung wesentliche Ursachen für die suboptimalen Leistungen und die damit einhergehende Unwirtschaftlichkeit angeführt werden (vgl. Müller-Böling 1997, S. 603). Konkrete negative Ausformungen universitärer Wesensmerkmale der Universität sind insbesondere eine Über- bzw. Hyperspezialisierung der Hochschulen in fachlicher Hinsicht, das Ablehnen jeglicher Ein- oder Unterordnung der Organisationsmitglieder (insbesondere Professoren) in einen übergreifenden Organisationszusammenhang und, damit eng einhergehend, ein mangelndes Engagement für korporative Aufgaben und Fragestellungen bei einem Großteil der Universitätsmitglieder, das seinen Ausdruck in Konsensen auf „kleinstem gemeinsamen Nenner“, der Blockierung von Beschlüssen, einer allgemeinen Verantwortungslosigkeit und besonders einem Missverhältnis zwischen Beratungsaufwand und -ergebnissen findet (vgl. grundlegenden die Ausführungen bei Müller-Böling 2000, S. 42f., 71, 84f., 179, sowie bei Daxner 1999). Weitere Fehlentwicklungen, die in der Literatur

¹² Zum Vergleich sei angeführt, dass sich zwischen 1970 und 1975 die staatlichen Bildungsausgaben noch *verdoppelt* hatten (vgl. Hödl und Zegelin 1999, S. 29). Zwischen 1975 und 1990 hingegen betrug die durchschnittliche Wachstumsrate für den Hochschulbereich nur 4,1% (und lag damit unterhalb von zahlreichen anderen Ausgabenbereichen innerhalb und außerhalb der Bildungspolitik, was aber hier nicht näher erörtert werden soll; vgl. Hödl und Zegelin 1999, S. 30).

¹³ Vgl. zu den Wesensmerkmalen der Universität auch die Ausführungen zu den strukturellen Besonderheiten der Institution Hochschule gegenüber anderen Institutionen.

betont werden, sind die weit gehende Unselbstständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses (vgl. Turner 1986, S. 17) und die daraus resultierenden Qualifizierungsmängel (vgl. Hödl und Zegelin 1999, S. 43), eine fehlende Kompetenz der Personalführung bei zahlreichen Professoren (vgl. Eckardstein 1999, S. 464; Eckardstein, Scagnetti und Ballnik 1991, S. 68f.), eine weit reichende Bürokratisierung¹⁴ (vgl. Hödl und Zegelin 1999, S. 47ff.), die zu einem universitären Klima beiträgt, das Spitzenforschung abträglich ist (vgl. Turner 1986, S. 16), Qualitätsdefizite in der Lehre, die u.a. auf eine geringe Motivation eines Teils der Professoren zur Lehre sowie eine fehlende systematische Didaktikausbildung zurückgeführt werden (vgl. Hödl und Zegelin 1999, S. 41).¹⁵

Fasst man die vorangehenden Ausführungen zusammen, dann können für die betriebswirtschaftliche Hochschulmanagement-Forschung die folgenden grundlegenden Aufgabenkomplexe abgeleitet werden:

- (a) *Die Entwicklung eines universitären Lernkonzeptes.* Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass die weit reichende Unmöglichkeit der Anpassung an zahlreiche, sich rasant ändernde Umweltzustände durch die Hochschulen heute ein wesentliches Defizit deutscher Universitäten darstellt. Da davon auszugehen ist, dass sich auch in Zukunft die Umwelt dynamisch entwickeln wird, ist es unbedingt erforderlich, Möglichkeiten aufzuzeigen, welche die Lernfähigkeit der Organisationsform Universität verbessern. Da unabhängig von konkreten Inhalten und Strukturen ein langfristiges Agieren auf hohem Leistungsniveau in einer dynamischen Umwelt kontinuierliches Lernen voraussetzt, stellt die Lernfähigkeit einen wichtigen betriebswirtschaftlichen Erfolgsfaktor dar, der die dauerhafte Überlebens- bzw. Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule Gewähr leisten kann.
- (b) *Die Entwicklung eines strategischen Hochschulmanagement-Konzeptes.* Zusätzlich zur Steigerung der Lernfähigkeit von Hochschulen bedarf es der Ausarbeitung strategischer Managementkonzepte, welche die erwähnte Unwirtschaftlichkeit deutscher Universitäten mindern bzw. beseitigen. Solche Konzepte haben die leistungsfähige organisationale Gestaltung der Hochschule auf allen Planungs- und Entscheidungsebenen zum Thema und weisen enge Verbindungen zu Ansätzen auf, die sich mit den politischen Rahmenfaktoren des Hochschulmanagements befassen (z.B. Rege-

¹⁴ Daxner (1999, insbesondere S. 10ff.) beschreibt in drastischen Worten die Erfahrungen, die er in seiner Funktion als Präsident der Universität Oldenburg mit systembedingten bürokratischen Barrieren hat machen müssen.

¹⁵ Vgl. aber auch die kritische Anmerkung von Assmus (1998, S. 135), der auf die Unschärfe der von Müller-Böling gewählten Begriffe hinweist.

lung des Hochschulzugangs, Förderungsmöglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses, Gestaltung von Buchführung und Kostenrechnung).

- (c) *Die Entwicklung eines Change-Management.* Die beiden genannten Aspekte weisen jeweils eine mehr oder minder stark ausgeprägte Ergebnisperspektive auf. Sie berücksichtigen die heutigen Strukturen nur als (unterschiedlich) flexible Rahmenbedingungen. In praktischer Hinsicht ist es ebenfalls bedeutsam, Konzepte für den Übergang der Organisation vom gegenwärtigen Stand der Suboptimalität hin zu einem leistungs- und wettbewerbsfähigen Zustand auszuarbeiten. Im Rahmen einer solchen Prozessbetrachtung gilt es, den gegenwärtigen Zustand hinsichtlich seiner Beharrungskräfte zu analysieren und Gegenmaßnahmen zur Überwindung von Barrieren aufzuzeigen. Frese und Engels (1999, S. 497) nennen zwei wesentliche Aufgaben eines solchen Ansatzes: das Erkennen von Suboptimalitäten und die Sicherstellung der „Handlungsfähigkeit“ im Sinne einer tatsächlichen Umsetzung von Konsequenzen durch die Hochschule, die von der inhaltlichen Neuorientierung einzelner Fächer bis zur Schließung von Fachbereichen reichen können.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem ersten Aufgabenkomplex, der von dem Verfasser als wesentlich für die langfristige Leistungsfähigkeit von Universitäten angesehen wird. Bei der Entwicklung eines universitären Lernmodells wird auf den Ansatz des Organisationalen Lernens Rückgriff genommen, der als zentrales Konzept aufgefasst wird, das zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen im nationalen wie internationalen Kontext beitragen kann. Die beiden anderen Aufgabenbereiche werden von der vorliegenden Arbeit unterschiedlich stark berücksichtigt. Mit dem Transformationsprozess der Hochschulen hin zu lernenden Organisationen befasst sich das fünfte Kapitel dieser Arbeit, in dem Überlegungen zu prozessbezogenen Aspekten zur Steigerung der Lernfähigkeit von Hochschulen angestellt werden. Schließlich enthält die Arbeit einen ausführlichen Überblick über die Elemente eines strategischen Hochschulmanagement-Konzeptes, auf den im Zusammenhang mit der Ausgestaltung des universitären Transformationsprozesses Bezug genommen wird.

II. Die Hochschule als Dienstleistungsunternehmen: Parallelen und Besonderheiten

Das folgende Kapitel befasst sich mit den Gemeinsamkeiten von Universitäten und anderen Institutionen, so insbesondere (kommerzielle) Unternehmen, sowie den Besonderheiten, die Universitäten gegenüber diesen anderen Institutionen aufweisen. Es basiert auf der grundsätzlichen, im Folgenden näher zu begründenden Überlegung, dass es sich bei Universitäten um einen speziellen

Typ von Organisationen handelt, auf den betriebswirtschaftliche Kriterien wie Effizienz und Effektivität und Begriffe wie Markt, Kunden etc. sinnvoll anwendbar sind. Die Universität wird primär nicht als Demokratieforum („Gruppenmodell“; Müller-Böling 2000, S. 22ff.) oder Verwaltungsorgan (Modell der „nachgeordneten Behörde“; Müller-Böling 2000, S. 20ff.) angesehen, sondern als Unternehmung, wobei das Leistungsangebot eine große Nähe zum Grundkonzept des *Dienstleistungsunternehmens* nahe legt (vgl. z.B. Fandel 1998, S. 243; Hansen 1999; Sinz 1998a, S. 3).

Eine Auseinandersetzung mit den „Eigenarten“ der Dienstleistungsunternehmung Hochschule ist notwendig, um eine angemessene Differenzierung und Präzisierung von Erkenntnissen der organisationalen Lernforschung für den Untersuchungsbereich Hochschule vornehmen zu können und eine unangemessene und zu konzeptionellen Fehlschlüssen führende „Eins-zu-eins“-Übertragung zu vermeiden, wie sie in verschiedenen, insbesondere angloamerikanischen Arbeiten zum Hochschulmanagement vorzufinden ist (z.B. Kotler und Fox 1995). Dabei werden zunächst solche Aspekte erörtert, welche die Außenbeziehungen und speziell das Markt- bzw. Kundenverständnis der Institution Hochschule betreffen. Im Anschluss daran gilt es, die Innenbeziehungen der Universität einer näheren Analyse zu unterziehen. Den Erörterungen vorangestellt wird eine Untersuchung der für die Fragestellung der Arbeit grundlegenden Frage, was *Erfolg* im Kontext von Hochschulen und des Hochschulmanagement bedeutet und welche Besonderheiten der Erfolgsbegriff bei Hochschulen gegenüber dem traditionellen betriebswirtschaftlichen Erfolgsverständnis aufweist.

1. Vorbemerkung: Zur Konzeptualisierung des Erfolgsbegriffs im Fall von Hochschulen

Bei einer Arbeit, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Erfolgsfaktoren der Institution Hochschule zu identifizieren und ein Modell zu entwickeln, das den Erfolg von Hochschulen zu steigern in der Lage ist, kommt dem Erfolgsbegriff naturgemäß eine zentrale Bedeutung zu. Von dem gewählten Erfolgsverständnis hängt es ab, welche Faktoren als Determinanten des Erfolges anzusehen und entsprechend zu gestalten sind. Jedoch weist die Diskussion des Erfolgsbegriffs im Hochschulkontext keine Tradition auf und ist bisher erst sporadisch erfolgt (vgl. Müller-Böling 2000, S. 149). Insofern ist zu klären, was Erfolg im Fall der Hochschule überhaupt bedeutet.

Grundsätzlich bezeichnet Erfolg den Zustand der Zielerreichung, was die Aufmerksamkeit auf die Zielebene richtet und nach den Zielen von Hochschulen fragen lässt. Dabei stellen jene Zielkataloge einen möglichen Ansatzpunkt dar, die für die verwandte Institution *Unternehmung* innerhalb der Betriebs-

wirtschaftslehre entwickelt und erörtert worden sind. So differenziert eine verbreitete Unterscheidung zwischen ökonomischen und psychologischen (oder vorökonomischen) Zielen, wobei ökonomische Ziele weiter unterteilt werden können in marktstellungsbezogene Ziele (z.B. Marktanteil, Umsatz), Rentabilitätsziele (z.B. Gewinn, Umsatzrentabilität) und finanzielle Ziele (z.B. Liquidität). Psychologische Ziele nehmen i.d.R. eine Mittelfunktion ein und können entweder kundenbezogen (z.B. Kundenzufriedenheit, Kundenbindung), mitarbeiterbezogen (z.B. Arbeitszufriedenheit) oder umweltbezogen (z.B. geringer Ressourcenverbrauch) formuliert sein (vgl. z.B. Meffert 1994, S. 90; Bruhn 1997b, S. 29). Die genannten Erfolgsgrößen lassen sich jedoch auf den Organisationstyp Hochschule nur stark eingeschränkt übertragen, da sie entweder mit dem Zweck der Universität (z.B. Rentabilitätsziele) oder deren strukturellen Besonderheiten konfliktieren (z.B. Umsatzziel). Folglich bedarf es einer spezifischen Zielanalyse im Hinblick auf die Universität.

Das übergeordnete Ziel von Universitäten stellt die *Fortexistenz* der Hochschule im Wettbewerb mit anderen Universitäten dar, wobei zunächst offen bleiben muss, was unter Wettbewerb im Hochschulkontext zu verstehen ist (vgl. dazu die folgenden Kapitel). Unter Bezugnahme auf die Annahme leistungsorientierten Verhaltens von Seiten des Staates kann davon ausgegangen werden, dass die Fortexistenz von Hochschulen daran gebunden ist, dass eine Hochschule *wirtschaftlich* agiert. Wirtschaftlichkeit stellt dabei das Ergebnis einer Abwägung der Leistungen der Universität (Outputgröße) und der dafür eingesetzten Ressourcen (Inputgröße) durch den Betreiber der Hochschule, d.h. den Staat bzw. das jeweilige Bundesland dar und beinhaltet den Wirtschaftlichkeitsvergleich mit alternativen Investitionsobjekten (z.B. anderen Hochschulen).

Wie nachfolgend gezeigt werden soll, kommt den Leistungen der Universität insbesondere in den Bereichen Forschung und Lehre eine Schlüsselrolle für die Beurteilung der universitären Wirtschaftlichkeit zu (vgl. auch Müller-Böling 2000, S. 149). Mögliche Konsequenzen aus einem nicht-wirtschaftlichen ökonomischen Betrieb sind die Reduktion und Schließung von nicht-leistungsfähigen bzw. „unwirtschaftlichen“ Hochschulen bzw. Fachbereichen, die heute für Hochschulen realistische Bedrohungen darstellen.¹⁶ So formuliert

¹⁶ Allerdings sei an dieser Stelle relativierend auf den von Kellermann (1992) ausführlich geschilderten Fall verwiesen, der die politischen und gesellschaftlichen Schwierigkeiten aufzeigt, die mit der Schließung von Universitäten bzw. bereits mit deren Budgetkürzung verbunden sein können. Kellermann berichtet von dem Auftrag des Lenkungsausschusses des US-Staates Iowa an eine Unternehmensberatungsgesellschaft (Peat, Marwick & Co.), die drei staatlichen Universitäten Iowas vor dem Hintergrund geplanter Budgetkürzungen zu evaluieren. Die Existenz von Widerständen stellt jedoch die grundsätzliche Möglichkeit einer Sanktionierung von unwirtschaftlichen Fachbereichen oder Hochschulen nicht in Frage.

der niedersächsische Wissenschafts- und Kultusminister Oppermann: „Was sich nicht bewährt, muss damit rechnen, abgebaut zu werden“ (Oppermann 2000b).

Die Wirtschaftlichkeit der Hochschule ist keine „Garantie“ für das Überleben einer Hochschule, da dieses letztlich eine Entscheidung des „Eigentümers“ darstellt, in die auch andere Kriterien einfließen können. Hierin besteht kein grundsätzlicher Unterschied zu privatwirtschaftlichen Organisationen (kommerziellen und nicht-kommerziellen Unternehmen, aber auch privaten Hochschulen) – auch dort entscheiden die jeweiligen Eigentümer über das Schicksal der Organisation. So können Organisationen geschlossen werden, obwohl sie einen Gewinn erzielen (z.B. wenn dieser Gewinn nicht den Renditeerwartungen der Kapitaleigner entspricht oder kein strategisches Interesse mehr an dem jeweiligen Geschäftsfeld besteht). Ebenso können Organisationen aus verschiedenen Gründen weiter betrieben werden, obwohl sie in ihrer Geschäftstätigkeit Verluste erzielen (z.B. das Buchhandelsunternehmen Amazon.com sowie zahlreiche öffentliche Nahverkehrsbetriebe).

2. Außenorientierte Betrachtung

Universitäten lassen sich durch ein *äußerst komplexes Markt- und Kundenverständnis* charakterisieren (vgl. Krachenberg 1972, S. 371). Wichtige Aspekte, die es im Hinblick auf ein Verständnis der Außenbeziehungen von Hochschulen zu klären gilt, betreffen das Leistungsangebot der Hochschule, das Kundenverständnis der Hochschule sowie die Frage, mit welchen Akteuren die Hochschule im Wettbewerb steht.

a) Zum Leistungsangebot von Hochschulen

Hochschulen können als Dienstleistungsunternehmen aufgefasst werden (vgl. z.B. Hansen 1999; Dolinsky 1994; Joseph und Joseph 1997; Licata und Frankwick 1996; Zammuto, Keaveney und O'Connor 1996, sowie Lovelock und Rothschild, die bereits 1980, S. 37 feststellen: „Education is essentially a service industry“). Allerdings weisen die von dem Organisationstyp Hochschule angebotenen Leistungen Unterschiede zu den Leistungen anderer professioneller Dienstleistungsanbieter auf, die im Hinblick auf ein professionelles Hochschulmanagement beachtet werden müssen.

Insgesamt lassen sich die Leistungen von Hochschulen in drei grundsätzliche Arten von Dienstleistungen unterteilen: (a) das Lehrangebot der Hochschule, (b) die Forschungsaktivitäten der Hochschule und (c) sog. universitäre Ser-

viceleistungen.¹⁷ Charakteristisch für die Institution Hochschule ist dabei, dass die Leistungen der Hochschule durch ein *hohes Maß an Heterogenität* gekennzeichnet sind (vgl. z.B. Frese und Engels 1999, S. 502). Diese Heterogenität, die im Übrigen bereits in der Bezeichnung Universität (= die zur Einheit gebrachte Vielfalt) angelegt ist, betrifft sowohl die einzelnen Leistungsarten bei verschiedenen Organisationseinheiten (z.B. Lehrleistungen der verschiedenen Lehrstühle und Fachbereiche; „Intra-Leistungsarten-Heterogenität“) als auch die verschiedenen Leistungen einzelner Organisationseinheiten (z.B. Lehr-, Forschungs- und Serviceleistungen eines Lehrstuhls; „Intra-Leistungsanbieter-Heterogenität“) und wird besonders deutlich bei der Betrachtung der unterschiedlichen Leistungsarten unterschiedlicher Leistungsanbieter (z.B. Lehr-, Forschungs- und Serviceleistungen unterschiedlicher Lehrstühle; „Inter-Leistungsarten-/Leistungsanbieter-Heterogenität“). Obwohl zwischen den verschiedenen Leistungsarten eines Organisationsbereichs (z.B. Lehrstuhl, Institut) noch am ehesten eine Verbindung besteht, wird diese u.a. dadurch begrenzt, dass die unterschiedlichen Leistungen jeweils unterschiedlichen Kundengruppen angeboten werden (vgl. z.B. Wangen-Gross 1983, S. 106). Auch zwischen den Leistungsarten der Universität sehen einige Autoren einen Zusammenhang. Frese und Engels (1999, S. 502) gehen sogar so weit zu behaupten, dass „die isolierte Betrachtung des einen ohne gleichzeitige Einbeziehung des anderen Dienstleistungsaspekts kein angemessenes Verständnis eröffnet“ (Frese und Engels 1999, S. 502) und bezeichnen das Zusammenwirken von Forschung und Lehre als „Kuppelproduktion“.¹⁸ Jedoch weist Weber (1996, S. 26) zu Recht darauf hin, dass Forschung und Lehre sich in Deutschland immer weiter auseinander entwickelt haben und weitgehend eigenständig voneinander existieren.

Abbildung 1 verdeutlicht die verschiedenen Formen der Heterogenität des Leistungsangebotes von Universitäten. Die verschiedenen Leistungen der Universität werden nachfolgend einer näheren Analyse unterzogen.

¹⁷ Hödl und Zegelin (1999, S. 193) nennen als weitere Dienstleistung die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Da es sich hierbei um eine rein *innerorganisational* Form der Leistungserbringung handelt, die in Form eines betrieblichen Ausbildungs- und Personalentwicklungswesens grundsätzlich in jeder Organisation anzutreffen ist, soll diese Dienstleistung hier nicht betrachtet werden.

¹⁸ Vgl. auch Backes-Gellner und Zanders (1989), die empirische Belege für das Zusammenwirken von Lehre und Forschung anführen.

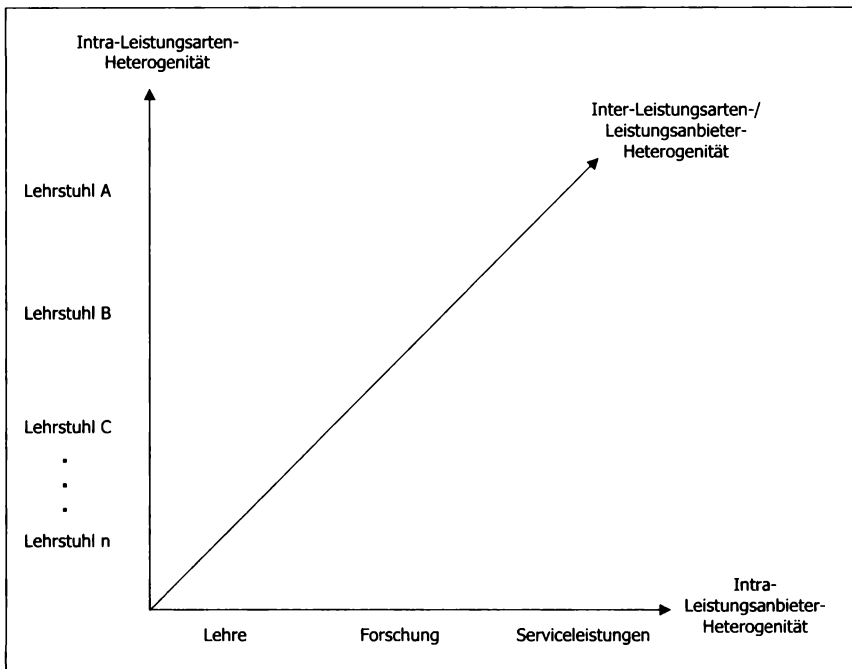


Abbildung 1: Verschiedene Formen der Heterogenität von Hochschulleistungen

aa) Universitäre Lehre als Dienstleistung

Das Lehrangebot von Universitäten umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Leistungen, die gegenüber Studierenden erbracht werden. Canterbury (1999, S. 22) spricht von universitären Lehrleistungen als „a complex set of opportunities to learn from and contribute to experiences and associations“. Neben der Vermittlung von Wissen im Rahmen von Vorlesungen, Übungen, Seminaren etc. ist auch die Betreuung von Haus- und Diplomarbeiten, die Durchsicht und Besprechung von Klausuren und Prüfungen, das Bereitstellen von Potenzialleistungen wie Literatur und Skripten sowie die fachliche/soziale Betreuung von Studierenden Gegenstand des universitären Aufgabenfeldes Lehre und von Bedeutung für die Lehrqualität.

Hinsichtlich des *Dienstleistungscharakters* universitärer Leistungen soll kurz auf die insbesondere in den 80er-Jahren in der deutschsprachigen betriebswirtschaftswissenschaftlichen Literatur intensiv diskutierte Frage eingegangen werden, was denn genau eine Dienstleistung auszeichnet. Auch wenn keine endgültige Einigkeit darüber erzielt werden konnte, so hat sich doch ein Kata-

log von Merkmalen von Dienstleistungen herausgebildet, die für Dienstleistungen als konstitutiv angesehen werden. Solche Charakteristika von Dienstleistungen sind die Immaterialität der Leistung, die Beteiligung eines sog. „externen Faktors“ sowie die Heterogenität bzw. nur begrenzte Standardisierbarkeit des Leistungsangebot (vgl. Meyer 1986, S. 9; Hilke 1989, S. 6; Rust, Zahorik und Keiningham 1996, S. 7ff.).¹⁹ Universitäre Lehre als ein hochgradig immaterielles Gut, das Studierende in einem unterschiedlichen Maße integriert und nicht standardisiert erbracht werden kann, erfüllt diese Anforderungen und kann und soll entsprechend als Dienstleistung im betriebswirtschaftlichen Sinne klassifiziert werden.²⁰

Lehrleistungen von Hochschulen unterscheiden sich von anderen professionellen Dienstleistungen in verschiedener Hinsicht. Ein grundlegender Unterschied besteht in der *zentralen Stellung der angebotenen Leistungen* für das Leben der Kunden (Studierenden). Die Studienleistungen stellen den Lebensmittelpunkt der Studierenden dar; ein Faktum, das bei kaum einer anderen Dienstleistung gegeben ist. Anders als andere Dienstleistungsunternehmen, die der Kunde für einen begrenzten Zeitraum zur Verrichtung einer konkreten Tätigkeit aufsucht (z.B. Haarschnitt, Finanzberatung), werden Studierende für die Zeitdauer ihres Studiums quasi zum Bestandteil der Institution Universität („students as constituents“). Sie sind umgeben von den zahlreichen unterschiedlichen Leistungen bzw. Leistungsangeboten der Hochschule, die ihr Leben massiv beeinflusst. Entsprechend weist die Dienstleistung Universitätsstudium eine hohe Komplexität aus Sicht der Kunden (Studierenden) auf. Mit der zentralen Stellung des Studiums verbunden ist ein hohes Ausmaß an intellektuellem und motivationalem Input, das die Studierenden zu leisten haben, um die gewünschte Ergebnisqualität zu erlangen (vgl. Hennig-Thurau, Langer und

¹⁹ Es sei angemerkt, dass die verbreitete Akzeptanz der genannten Merkmale von der Einsicht begleitet wird, dass es sich bei Dienstleistungen und Konsumgütern nicht um eindeutig abgrenzbare oder gar dichotome Größen handelt, sondern um die Pole eines theoretischen Kontinuums, auf dem *jeder* Austauschgegenstand eingeordnet werden kann (vgl. Hilke 1989, S. 8; Meffert und Bruhn 2000, S. 3). In diesem Zusammenhang wird insbesondere von Engelhardt und Kollegen auch von Austauschgegenständen als *Leistungsbündeln* gesprochen (vgl. Engelhardt, Kleinaltenkamp und Reckenfelderbauer 1993). Die Problematik der Abgrenzung wird zusätzlich verschärft, wenn der Konsumgüterbegriff um sog. Sekundärleistungen (vgl. Hamann 1974, S. 135ff.) zu einem „augmentierten Produkt“ erweitert wird.

²⁰ Für jedes der genannten Merkmale lassen sich entsprechend des in Fußnote 19 erläuterten Kontinuumscharakters von Leistungen einzelne Einschränkungen nennen. So stellen Skripte und andere Lehrmaterialien eine Materialisierung der Dienstleistung Lehre dar. Die Studierendenintegration variiert mit der Lehrform und insbesondere der Anzahl der Zuhörer je Vorlesung. Eine zumindest teilweise Standardisierung ermöglichen virtualisierte Lehrformen, bei denen die Lehre nicht „live“ erbracht wird, sondern auf Datenträgern gespeichert wird. Trotz dieser Einschränkungen können die Anforderungen im Fall der universitären Lehre als weitgehend erfüllt angesehen werden.

Hansen 2001). Der Kunde ist hier in einem Maße Co-Produzent des Leistungsergebnisses Studienabschluss und somit für sein Ergebnis selbstverantwortlich, das die bei anderen Dienstleistungen vorzufindende Integration erheblich übersteigt (vgl. zum Konzept des Kunden als Co-Produzent der Dienstleistungserstellung z.B. Rodie und Kleine 2000; Gouthier und Schmid 2001).

Die große Bedeutung der universitären Lehrleistungen ist zudem nicht auf die Zeitdauer des Studiums beschränkt. Vielmehr beeinflusst das Studium den Lebensweg vieler Studierender, sodass „The importance of making the ‚right‘ college choice can hardly be overstated“ (Canterbury 1999, S. 18). Eine weitere Besonderheit von universitären Lehrleistungen besteht in der Einmaligkeit der Wahlentscheidung, die daraus resultiert, dass die Entscheidung für eine Universität durch den Studierenden in den meisten Fällen nur einmal getroffen wird (vgl. Litten 1980b, S. 46). Mit der Erst- und Einmaligkeit der Entscheidungssituation geht einher, dass der Studierende in den meisten Fällen über keine Erfahrungen und nur ein geringes Wissen bezüglich des Entscheidungsgegenstandes verfügt. Auch besitzen Studierende vor (und z.T. auch während) dem Studium naturgemäß nur sehr unklare Vorstellungen von ihren Erwartungen und Anforderungen. „A young person graduating from high school frequently knows only vaguely what educational benefits he or she wants and only a little about what he or she needs“ (Litten 1980a, S. 155). Ein Ergebnis der großen Tragweite der Wahlentscheidung und des fehlenden Wissens des potenziellen Studierenden ist die Erkenntnis, dass es sich bei der Wahl der Hochschule um die einzige wirkliche „Familienwahlentscheidung“ (Canterbury 1999, S. 21) handelt, während die Entscheidung über die Inanspruchnahme einer Dienstleistung üblicherweise von dem Konsumenten alleine bzw. (bei sozialen Aktivitäten wie einem Kino- oder Restaurantbesuch) gemeinsam mit dem Begleiter getroffen wird.

Insbesondere das gering ausgeprägte Wissens- und Präferenzsystem der Studierenden bezüglich der Leistungen der Hochschule und die zu erwartende Dynamik der studentischen Präferenzstrukturen während des Studiums und darüber hinaus hat Konsequenzen (a) für die Art und Weise der Gewinnung von Informationen über Kundenpräferenzen und (b) für die Gestaltung von „kundenorientierten“ Leistungsangeboten. Verfahren, die traditionellerweise von Dienstleistungsunternehmen im Rahmen der Marktforschung zur Erfassung der Qualitätsanforderungen von Kunden eingesetzt werden, verfügen im Hinblick auf Hochschulen nur über eine eingeschränkte Validität. Konkret bedeutet dies, dass „checks on the validity and reliability of such measures become critical, and are not as widely and consistently employed as is desirable“ (Sherrod, Haggerty und Featherman 1993, S. 219f.). Hinsichtlich der Gestaltung von Leistungsangeboten gilt dabei, dass die Erfüllung von Kundenbedürfnissen, die der Zielgruppe nicht bewusst sind, „is an extraordinarily demanding, and

perhaps wholly distinctive characteristic of higher education marketing“ (Canterbury 1999, S. 18).

bb) Universitäre Forschung als Dienstleistung

Universitäre Forschung bezeichnet jenen Tätigkeits- und Aufgabenbereich von Universitäten, der die Generierung von neuem Wissen und die Entwicklung von Problemlösungen mit wissenschaftlichen Methoden für gesellschaftlich relevante Fragestellungen zum Gegenstand hat. Forschung wird häufig in die Bereiche angewandte Forschung und Grundlagenforschung unterschieden (vgl. z.B. Schober 1998a), wobei eine solche Unterscheidung insbesondere bei angewandten Wissenschaftsdisziplinen wie der Betriebswirtschaftslehre kaum möglich ist. Ebenso wie das universitäre Lehrangebot lässt sich auch für Forschungsleistungen ein *Dienstleistungscharakter* anhand der konstitutiven Merkmale von Dienstleistungen bejahen, wobei allerdings universitäre Forschungsleistungen einige Besonderheiten aufweisen. Die eigentliche Leistung der Gewinnung neuer Erkenntnisse besitzt (trotz der Materialisierung der Ergebnisse, z.B. in Aufsätzen und Ergebnisberichten) einen immateriellen Charakter, der i.d.R. in enger Kooperation und unter Berücksichtigung der Interessen der Gesellschaft als „Auftraggeber“ erfolgt und insofern auch eine Integration des „externen Faktors“ vornimmt.²¹ Schließlich handelt es sich bei Forschungsleistungen i.d.R. um Unikate, sodass auch das Merkmal der Heterogenität erfüllt ist. Konzeptionelle Besonderheiten der universitären Forschung sind insbesondere die folgenden Aspekte:

- Forschungsarbeiten verfügen i.d.R. über eine *unscharfe Zielsetzung*. Neben dem eigentlichen Forschungsziel, d.h. der Generierung von neuem Wissen, kommt der Verbreitung der Ergebnisse in Publikationsform eine besondere Bedeutung zu. Da nur ein begrenzter Platz für die Publikation von Forschungsergebnissen vorhanden ist und dieser zugleich einer zunehmenden qualitativen Hierarchisierung unterliegt, besteht ein intensiver Wettbewerb auf der Ebene der Ergebnisveröffentlichung. Eine zweite bedeutende Aufgabe neben der Bekanntmachung der Ergebnisse betrifft die Person des Forschers selbst und dessen Karriereentwicklung. So spielt die Frage, in welcher Zeitschrift ein Forschungsergebnis veröffentlicht worden ist, für die Bewertung der Leistungen des Forschers eine wichtige Rolle, deren Bedeutung mit der zunehmenden Verbreitung von Leistungsevaluationen in der

²¹ Eine weitere Form der Abnehmerintegration liegt im Fall von referierten Zeitschriften vor, wo die Gutachter (als Mitglieder des „editorial boards“) Einfluss auf die Gestaltung der Forschungsleistung nehmen. Gleiches trifft für die Erörterung der Ergebnisse im Kollegenkreis, z.B. auf Fachtagungen, zu.

Hochschulpraxis weiter ansteigen wird. Folglich wird insofern die Bewertung der Ergebnisse durch Fachgutachter (i.d.R. anderen Hochschulprofessoren) im Rahmen von Reviewprozessen als vielfach zumindest gleichgewichtig mit der gesellschaftlichen Bewertung von Forschungsleistungen angesehen bzw. stellt deren Grundlage dar.

- Weiterhin sind universitäre Forschungsleistungen an eine *unscharfe Zielgruppe* adressiert und weisen eine hohe *Intra-Leistungsarten-Heterogenität* auf. Entsprechend der vorangehenden Überlegungen stellen sowohl die „Gesellschaft“ als auch die Leser von Fachzeitschriften Zielgruppen von universitären Forschungsleistungen dar. Diese Fachzeitschriften sind i.d.R. in starkem Maße fachspezifisch: So ist die Verbreitung der Inhalte von Marketing ZFP weitgehend auf Marketingwissenschaftler und -praktiker begrenzt, während Veröffentlichungen in der Zeitschrift für Organisation von diesen kaum zur Kenntnis genommen werden, und vice versa. Gleiches trifft in weit stärkerem Maße für eine Betrachtung verschiedener Wissenschaftsdisziplinen an einer Universität (z.B. Betriebswirtschaftslehre, Chemie, Romanistik) zu.
- Mit der Unschärfe des Adressatenkreises von Forschungsleistungen gehen *Schwierigkeiten der Leistungsbewertung* einher. Im Unterschied zur Bewertung der Qualität von Dienstleistungen durch Konsumenten, die jeweils auf Grund des Fit von Anforderungen und Leistungswahrnehmung vorgenommen wird (z.B. Rust und Oliver 1994, S. 5ff.), erfolgt im Fall von universitären Forschungsleistungen eine Bewertung anhand eines pseudo-objektiven Urteils. Wissenschaftler beurteilen dabei Forschungsleistungen dahingehend, ob und in wieweit diese geeignet sind, den von der Gesellschaft gestellten und in den Richtlinien der jeweiligen Zeitschrift konkretisierten Anforderungen Rechnung zu tragen. Da universitäre Forschungsleistungen i.d.R. ein hohes Maß an inhaltlicher Komplexität und einen langfristiger Charakter aufweisen und ihre Güte erst zu einem weitaus späteren Zeitpunkt valide beurteilt werden kann, ist eine solche pseudo-objektive Beurteilung schwierig und entsprechend fehleranfällig. Die vorhandenen Bewertungsprobleme finden ihren Ausdruck darin, dass Aufsätze, deren hohe Qualität und gesellschaftliche Relevanz heute unumstritten sind, zunächst von wissenschaftlichen Gutachtern für eine Veröffentlichung als nicht geeignet angesehen wurden. So wurde etwa George A. Akerlofs Artikel „The Market for Lemons“ (Akerlof 1970), der ein zentrales Fundament der Informationsökonomik bildet und eine wesentliche Begründung für die Verleihung des Nobelpreises an Akerlof im Jahre 2001 darstellt,²² sowohl vom *American Economic Review* als auch vom *Journal of Political Economy* abgelehnt,

²² Vgl. z.B. o.V. (2001).

bevor er vom *Quarterly Journal of Economics* schließlich zur Veröffentlichung angenommen wurde (vgl. Fine 2000, S. 4).

cc) Universitärer Service als Dienstleistung

Neben Leistungen in der Lehre und Forschungsleistungen erbringen Hochschulen auch zahlreiche „sonstige Dienstleistungen“ (vgl. Nietied 1996, S. 30f.; Schober 1998a, S. 4), deren Dienstleistungscharakter bereits in der Begriffsbezeichnung enthalten ist und entsprechend keiner weiteren Erläuterung bedarf. Solche Serviceleistungen unterscheiden sich von traditionellen nicht-universitären Dienstleistungen vor allem auf Grund ihrer sehr großen Heterogenität, die sowohl inhaltliche Aspekte als auch die Adressaten von Serviceleistungen betrifft. Serviceleistungen variieren insbesondere zwischen den Fachbereichen einer Universität (Intra-Leistungsarten-Heterogenität).²³ Sie richten sich an

- die *wissenschaftliche Community* (z.B. Erstellen von Gutachten, Reviewertätigkeiten, Verbandsarbeit),
- *kommerzielle oder nicht-kommerzielle Organisationen* (z.B. Beratungsleistungen für Greenpeace oder die Deutsche Bahn AG),
- *Studierende* (z.B. Mensen, Computerarbeitsplätze, Internet-Cafes, Bibliotheken) und
- *Mitglieder der Universität* (z.B. Krankenversorgung, Nachwuchsförderung).

Universitäre Serviceleistungen können entweder kostenlos, kostendeckend oder mit einem positiven Deckungsbeitrag erbracht werden. Serviceleistungen werden i.d.R. als „Nebenzwecke“ der Universität angesehen und sollen im weiteren Verlauf der Arbeit entsprechend nachrangig behandelt werden.

²³ Im Folgenden werden sonstige Dienstleistungen als Serviceleistungen bezeichnet, um die Unterscheidung zwischen solchen Leistungen und Lehr- und Forschungsleistungen, die in dieser Arbeit ebenfalls als universitäre Dienstleistungen aufgefasst werden, deutlich werden zu lassen.

*b) Zum Kundenverständnis von Hochschulen**aa) Kunden universitärer Lehre*

Universitäten besitzen einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag, der im Hinblick auf die Kunden der Universität eine Unterscheidung von zwei Kundengruppen erforderlich macht. Solche Personen und Institutionen, die unmittelbare Abnehmer von Universitätsdienstleistungen sind, stellen Kunden im engeren Sinne (i.e.S.) dar, während jene Gruppe, die ausschließlich indirekt mit den Leistungen der Universität konfrontiert wird und dabei auf diese Leistungen Einfluss ausübt, hier als Kunden im weiteren Sinne (i.w.S.) bezeichnet werden.

Die Kunden der Universität variieren mit der jeweils angebotenen Leistung. In Bezug auf die *Lehre* sind Studierende die primäre universitäre Kundengruppe i.e.S. (vgl. Krachenberg 1972, S. 371), was zunehmend auch innerhalb der Universitäten auf Zustimmung trifft und zur Grundlage strategischer Managementplanungen gemacht wird.²⁴ Die Bezeichnung des *Studierenden als Kunden* der Universität ruft aber auch heute noch in verschiedenen gesellschaftlichen Kreisen Störungsgefühle hervor und bereitet selbst manchem Betriebswirt Schwierigkeiten (vgl. auch Hansen 1999, S. 379f.). Diese „Störungsgefühle“ dürften zu einem Gutteil auf das mit dem Kundenbegriff eng verwandte Marketingkonzept²⁵ und dessen Übertragung auf die Hochschule zurückzuführen sein.²⁶ Betrachtet man Marketing mit Philip Kotler und zahlreichen anderen

²⁴ So findet sich etwa in einem Schreiben von Stefan Homburg (2000), Dekan des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover, an die Lehrenden des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften im Rahmen der Lehrevaluation die Aussage: „die Qualität der Lehre aus Sicht unserer Kunden ist dem Fachbereich ein wichtiges Anliegen“.

²⁵ Vgl. zur gesellschaftlichen Wahrnehmung des Marketing Krachenberg (1972, S. 380): „[Marketing] has become a catchword standing for all the undesirable elements in American business: the foisting of worthless products on an unsuspecting public; the aggressiveness of Madison Avenue and its immoral manipulation of people. In short, marketing is looked upon by many as being fundamentally self-seeking and thus unacceptable by its very nature“. Diese Beschreibung dürfte für weite Teile der deutschen Bevölkerung auch heute noch zutreffen.

²⁶ Vgl. z.B. Meister-Scheytt (2000), Betriebswirtin an der Universität Innsbruck, die äußert: „Studierende sind nicht unsere Kunden, sondern Mitproduzenten ihres eigenen Entwicklungsprozesses. Dazu bedarf es neben den zentralen Fähigkeiten des Schreibens, Lesens, Denkens und Sprechens vor allem der des aufrechten Gangs. Damit meinen wir die Fähigkeit, Kritik zu geben und zu erfahren, Offenheit im Umgang mit uns und ihren KommilitonInnen und das In-Frage-Stellen von Theorien und Antworten, die wir vielleicht manchmal vorschnell auf ihre Fragen geben“. Eine solche Sichtweise ignoriert indes die marketingwissenschaftliche Interpretation des Kunden als Co-Produzenten des zu schaffenden Wertes (vgl. z.B. Hansen und Hennig 1995); zudem erscheint fraglich, warum die Vermittlung sozialer und persönlicher Kompetenzen (im Sinne des „aufrechten

Wissenschaftlern als Austauschkonzept, das nicht auf monetäre Leistungen beschränkt ist, handelt es sich bei dem Verhältnis zwischen der Universität und ihren Studierenden eindeutig um eine Anbieter-Kunden-Beziehung im Sinne des Marketing-Konzeptes, da Studierende zahlreiche (i.d.R. nicht-monetäre) Gegenleistungen erbringen, etwa in Gestalt der Beteiligung an Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekten (vgl. Kotler und Fox 1995, S. 6).²⁷ Zudem stellen die Studierenden die notwendige Voraussetzung für den Zuweisung von Finanzmitteln durch die Bundesländer dar. Schließlich ist auch darauf hinzuweisen, dass die Rolle des Studierenden als Empfänger bzw. (in der Terminologie der Marketingwissenschaft) Konsumenten von spezifisch für ihn konzipierten und erbrachten universitären (Lehr-)Dienstleistungen weithin unstrittig sein dürfte. Eine Differenzierung von „Konsumenten“ und „Kunden“ jedoch kann in diesem Zusammenhang als wenig ergiebig und in erster Linie sophistisch angesehen werden. Einer Auffassung, die Studierende als Kunden interpretiert, steht somit wenig im Wege.

Eine isolierte Betrachtung, welche die Kundenperspektive der Universität in der Lehre auf die Gruppe der Studierenden beschränkt, birgt jedoch verschiedene Risiken in sich, die zu einer Verfehlung wichtiger Ziele der Institution Universität führen können (vgl. Litten 1980b, S. 47). Ein solches Risiko liegt insbesondere in der Ausrichtung der Leistungserbringung an der kurzfristigen Zufriedenheit der Studierenden, wie sie von einigen US-amerikanischen Hochschulforschern in Bezug auf das US-amerikanische Ausbildungssystem beklagt werden.²⁸ Studierende sehen sich im Verlaufe ihres Studium Konflikten zwischen kurz- und langfristigen Zielen ausgesetzt, wobei u.U. die Erreichung langfristiger Ziele durch kurzfristige Interessen erschwert bzw. sogar unmöglich gemacht wird. „Although students may say that they prefer to ‚take it easy‘, their longer-range interest may require not only a diploma but also real mastery of information and skills that the diploma stands for“ (Kotler und Fox 1995, S. 10). Studierende sind nur begrenzt in der Lage, bestimmte Qualitätsdimensionen, die langfristig wirken und denen insofern der Charakter von *Erfahrungs- und Vertrauensqualitäten* zukommt (vgl. Darby und Karni 1973), kurzfristig zu beurteilen, was praktisch mit einer Bedeutungsreduzierung oder

ten Gangs“) kein Bestandteil der universitären Ausbildung sein sollte. Mit einer Übertragung des Marketingkonzeptes auf die Hochschule ist allerdings in der Tat auch die Existenz „schwarzer Schafe“ verbunden, die das Marketingkonzept zum Nachteil der Studierenden missbrauchen. Vgl. für einen Überblick über solche Missbräuche Lovelock und Rothschild (1980, S. 54ff.).

²⁷ Insofern erscheint auch der Hinweis einiger Autoren, dass eine Kundenrolle an die Entrichtung eines (monetären) Preises geknüpft ist, wenig Frucht bringend, da er als Ausdruck eines konzeptionell zu engen Marketingverständnisses aufgefasst werden kann (z.B. Reber 1998, S. 131).

²⁸ Vgl. Stadler (1998) und Eberle (1999).

einer inhaltlichen Uminterpretation dieser Merkmale aus Studierendensicht gleichzusetzen ist. Beispiele für solche Qualitätsmerkmale, die durch Studierende zur Zeitpunkt der Leistungsanspruchnahme nicht adäquat beurteilt werden können, sind die Fachkompetenz der Dozenten, aber vor allem und die Praxisrelevanz und der theoretische Gehalt einer Vorlesung, da weder eine Überprüfung der Inhalte möglich ist noch Vergleichsmaßstäbe zur Verfügung stehen.

Auf Grund des eingeschränkten Beurteilungsvermögens solcher Merkmale und der nur begrenzten langfristigen Perspektive als Verhaltensgrundlage von Studierenden muss die Universität als Institution der Gesellschaft und für die Gesellschaft *zusätzliche Anforderungen* erfüllen. „Education also serves the larger needs of society by preparing people to be productive and to carry out their societal and civic roles and responsibilities“ (Kotler und Fox 1995, S. 10). Studierende stellen diesem Verständnis zufolge nicht nur Kunden der Universität dar, sondern sind zugleich ein Produkt der Hochschulaktivitäten, das den gesellschaftlichen Leistungsanforderungen zu entsprechen hat (vgl. Litten 1980, S. 47; McCollough und Gremler 1999, S. 129). Die gesellschaftlichen Anforderungen manifestieren sich in einem *gesellschaftlichen Bildungsauftrag*, der von den Hochschulen eine Ausbildung fordert, welche die Studierenden in die Lage versetzt, nach dem Studium berufliche Tätigkeiten auszuüben, „die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung“ [Hochschulrahmengesetz, §2 (1) 2] erfordern.²⁹ „One of [a university's; *THT*] greatest responsibilities is that of providing leadership and direction. Such responsibility carries with it the mandate to be able to stand apart from society when appropriate and be an impartial commentator on, and social critic of, various societal activities.“ (Krachenberg 1972, S. 373).³⁰ Notwendig ist folglich eine Erweiterung des Kundenverständnisses, wobei der *Stakeholderansatz* einen viel versprechenden theoretischen Rahmen zur Identifizierung von Kunden i.w.S. bietet (vgl. Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 12).³¹

²⁹ Vergleichbare Aussagen enthalten die verschiedenen Hochschulgesetze der deutschen Bundesländer als Konkretisierungen des Hochschulrahmengesetzes, z.B. §2 des Bayerischen Hochschulgesetzes oder §8 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes.

³⁰ Krachenberg (1972, S. 373) fügt einschränkend hinzu: „As with all social institutions, however, a university must be alert to the danger of being so far removed from society that it ceases to be a viable entity in that social system“.

³¹ Vgl. zum Stakeholderansatz grundlegend Freeman (1984) und Schaltegger (1999, S. 4 ff.), S. 46). Vor dem Hintergrund der Überlegung, dass externe Gruppen einen Anspruch („Stake“) an eine Organisation haben oder von der Organisation unmittelbar berührt werden können (so z.B. der Gesetzgeber, die Medien, die Öffentlichkeit), versteht Freeman in seinem Ansatz Stakeholder als „...any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization's objectives“ (Freeman 1984, S. 46).

bb) Kunden universitärer Forschung

Im Hinblick auf die Forschungsleistungen der Universität stellt die wissenschaftliche Gemeinschaft („scientific community“) die primäre Kundengruppe dar. Dabei handelt es sich nicht um eine geschlossene Gemeinschaft im eigentlichen Sinne, sondern um vergleichsweise heterogene Teil-Gemeinschaften (z.B. Marketing-Community, Management-Community), die kaum Verbindungen zueinander unterhalten und auch nach innen oftmals keine gemeinsamen Paradigmen aufweisen.³² Neben den Mitgliedern der „scientific community“ bilden auch die Auftraggeber von Drittmittelprojekten Kunden der Universität. Hierbei kann es sich sowohl um privatwirtschaftliche als auch um öffentlich-rechtliche (z.B. Deutsche Forschungsgemeinschaft) Institutionen handeln.

Die Berücksichtigung der Interessen der *Gesellschaft* als Kunden i.w.S. wird im Fall der Forschungsleistungen auf zweierlei Wegen sichergestellt. Zum einen ist die gesellschaftliche Relevanz von Forschungsthemen und -ergebnissen neben der methodischen und argumentativen Stringenz ein *inhärentes Element* des Bewertungsprozesses von wissenschaftlichen Veröffentlichungen bei hochrangigen wissenschaftlichen Zeitschriften. Insofern stellt der Wettbewerb um die Aufnahme in ein Journal ein leistungsfähiges Instrument zur Sicherstellung der Problemrelevanz von Forschungsarbeiten dar. Zum anderen ermöglicht die projektgebundene *Drittmittelfinanzierung* gesellschaftlichen Institutionen eine gewisse Steuerung der Forschungsinhalte. So entwickelt etwa die Deutsche Forschungsgemeinschaft regelmäßig sog. Schwerpunktprogramme, die gesellschaftlich besonders relevant angesehene Themen zum Inhalt haben und entsprechende finanzielle Fördermöglichkeiten bieten.³³

Insofern unterscheiden sich die Arten der Einflussnahme gesellschaftlicher Anspruchsgruppen bei Lehre und Forschung. Während im Fall der universitären Lehre eine normative Vorgabe über eine Einflussnahme auf die Definition des Qualitätsurteils erfolgt (hochqualitative Lehre muss langfristigen gesellschaftlichen Erfordernissen Rechnung tragen), findet eine solche Steuerung in der Forschung über den Weg der marktlichen Selbststeuerung und insbesondere der finanziellen Förderung statt.

³² Aus diesem Grund soll im Folgenden auch überwiegend der englischsprachige Begriff „scientific community“ Verwendung finden.

³³ Vgl. dazu im Internet http://www.dfg.de/aktuell/info_wissenschaft.

cc) Systematisierung der Kunden der Universität auf Basis des Stakeholderansatzes

Verschiedene Autoren haben sich mit der Identifikation und Systematisierung von universitären Anspruchsgruppen bzw. Kunden i.e.S. und i.w.S. befasst (vgl. Heinisch und Lanthaler 1993, S. 52ff.; Kotler und Fox 1995, S. 20ff.; Krachenberg 1972, S. 371; Taylor 1996, S. 208). Weit gehender Konsens besteht dabei bezüglich der Zugehörigkeit der Politik, der Medien, der Wirtschaft, forschungsfördernden Institutionen und der Hochschulabsolventen³⁴ sowie nicht zuletzt der „globalen Öffentlichkeit“ bzw. „general public“ (Kotler und Fox 1995, S. 20) zu den Anspruchsgruppen bzw. Kunden i.w.S. der Universität. Kunden i.e.S. sind die Studierenden und die „scientific community“ sowie forschungsfördernde Einrichtungen, wobei letztgenannte Gruppe auf Grund ihrer Nähe zu staatlichen oder wirtschaftlichen Akteuren eine Zwischenstellung einnehmen und Elemente der Kunden i.e.S. und i.w.S. verbinden.

Abbildung 2 verdeutlicht die Eingebundenheit der Institution Universität in ein vielfältiges System von Anspruchsgruppen, wobei mit der Nennung der Anspruchsgruppen kein Vollständigkeitsanspruch verfolgt wird (vgl. Heinisch und Lanthaler 1993, S. 52; Hansen, Hennig-Thurau und Langer 2000, S. 27).

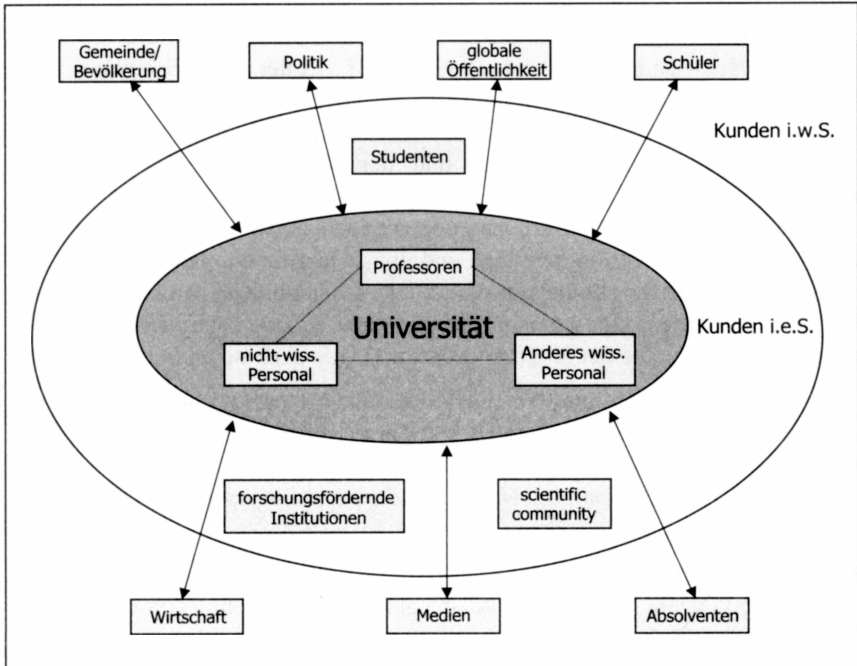
Einer Orientierung an den Bedürfnissen der Studierenden und der anderen Kunden i.e.S. sind folglich für die Universität Grenzen gesetzt. Während das Stakeholderkonzept selbst grundsätzlich auch bei Unternehmen von Bedeutung ist (es wurde von Freeman in Bezug auf Unternehmen entwickelt), liegen die Besonderheiten der Institution Universität im Hinblick auf das Kundenverständnis in folgenden beiden Punkten:

- in den u.U. *stark abweichenden Interessen/Zielen* von Kunden i.e.S. und anderen Stakeholdern im Fall der Universität. Zumindest kurzfristig ist eine Ausbildung, die auf schwierige Inhalte verzichtet und gute Noten verteilt, für den einzelnen Studierenden auch ökonomisch vorteilhaft, da sie ihm einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt gegenüber Studierenden verschafft, die schwierigere Inhalte lernen und schlechtere Noten erzielen.³⁵ Hingegen hat die Gesellschaft großes Interesse an einer Vermittlung gerade schwieriger und komplexer Inhalte, da diese den Absolventen in die Lage versetzen,

³⁴ Die Absolventen einer Hochschule stellen streng genommen keine eigenständige Gruppe dar, sondern sind Teil verschiedener anderer Gruppen. Sie werden auf Grund ihrer hohen Bedeutung hier dennoch als eigene Gruppe gelistet.

³⁵ Unterstellt man hingegen die Verfolgung *langfristiger* Interessen durch die Studierenden, dann haben diese ebenfalls ein Interesse an komplexen und schwierigen Lehrinhalten, da diese ihnen auf dem Arbeitsmarkt bei der Problemlösung unterstützen. Die Diskrepanz zwischen studentenseitigen Interessen und gesellschaftlichen Interessen variiert insofern mit der unterstellten Perspektive der Studierenden.

auch solche Probleme zu lösen, die betriebswirtschaftlich und volkswirtschaftlich von großer Bedeutung sind.



Quelle: in Anlehnung an Heinisch und Lanthaler (1993, S. 52)

Abbildung 2: System der Anspruchsgruppen der deutschen Universität (Auswahl)

- in dem *öffentlichen Charakter der Hochschulen* und der unmittelbaren Relevanz der Politik, die sich aus deren Funktion als Geldgeber der Hochschulen ableitet. Vor allem im Hinblick auf die Lehrleistungen einer Hochschule, aber auch deren Forschungsportfolio kommt der Gesellschaft eine größere Einflussmöglichkeit zu, als dies bei privatwirtschaftlichen Dienstleistungen der Fall ist. „Die Gesellschaft als Träger der Universitäten [hat] das Recht, grundlegende Ansprüche an die Universitäten im Hinblick auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen oder auch gesellschaftlich erwünschte Entwicklungen zu stellen“ (Müller-Böling 1997, S. 604).

Aufgabe der Universität muss es sein, die Anliegen der verschiedenen Interessengruppen zusammenzuführen. Eine wichtige Rolle kommt in diesem Kontext der Beeinflussung der Präferenzsysteme der Studierenden mit dem Ziel der Schaffung einer stärkeren Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Interessen

zu. Kotler und Fox (1995, S. 10) sprechen in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit eines „societal marketing“ der Hochschule.

c) Zu den Wettbewerbern von Hochschulen

Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen des Hochschulmanagements im Allgemeinen und der Lernfähigkeit von Hochschulen im Speziellen ist i.d.R. die Feststellung, dass Hochschulen einem „zunehmenden Wettbewerb“ ausgesetzt sind (vgl. z.B. Diller 2001, S. VIII; Schober 2001, S. 2; Sporn 1999, S. 13; Wasmer und Bruner 1999, S. 93). Allerdings wird nicht in allen Fällen deutlich, in welchen Bereichen der Hochschultätigkeit ein solcher Wettbewerb stattfindet, zwischen welchen Institutionen und um was oder wen er ausgetragen wird.

Im Folgenden sollen die Gegenstände und die Teilnehmer des Hochschulwettbewerbs näher analysiert werden und über das Ausmaß des Wettbewerbs berichtet werden, in dem sich deutsche Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts befinden.³⁶ Die Analyse verdeutlicht dabei, dass der Wettbewerb, dem sich Hochschulen ausgesetzt sehen, weitaus komplexer und vielfältiger ist als dies bei vielen anderen Dienstleistungsunternehmen der Fall ist. Für die Entwicklung einer leistungsfähigen marktbezogenen Lernarchitektur für Hochschulen, wie sie mit dieser Arbeit angestrebt wird, bedeutet dies, dass Informationen auf einer Vielzahl von Märkten zugleich erhoben werden müssen, um ein leistungsfähiges Agieren auf diesen Märkten zu ermöglichen.

aa) Gegenstand des Wettbewerbs von Hochschulen

Wettbewerb von Universitäten findet in verschiedenen Bereichen statt. Solche Gegenstandsbereiche sind die Finanzmittel, die Lehr- und Forschungsreputation, die Studierenden, das (Fachbereichs-/Hochschul-)Image und das universitäre Personal. Im Hinblick auf die fünf genannten Gegenstandsbereiche tritt die einzelne Universität in Konkurrenz mit anderen Institutionen, wobei das Ergebnis des Wettbewerbs durch die Qualität der Leistungen der Universität als auch durch die Höhe der vorhandenen Finanzmittel determiniert wird. Müller-Böling (1997, S. 604) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einem *Leistungswettbewerb* (um Studierende, Lehr- und Forschungsreputation und

³⁶ Auf Grund ihrer zentralen Bedeutung für die Arbeit wird die Frage nach den *Instrumenten* des Hochschulwettbewerbs nicht an dieser Stelle beantwortet; vgl. dazu vielmehr den Literaturüberblick sowie die Ausführungen zum marktbezogenen Organisationslernen im weiteren Verlauf der Arbeit.

Image) und einem *Ressourcenwettbewerb* (um Finanzmittel und Personal), die als Oberkategorien des Hochschulwettbewerbs aufgefasst werden können.

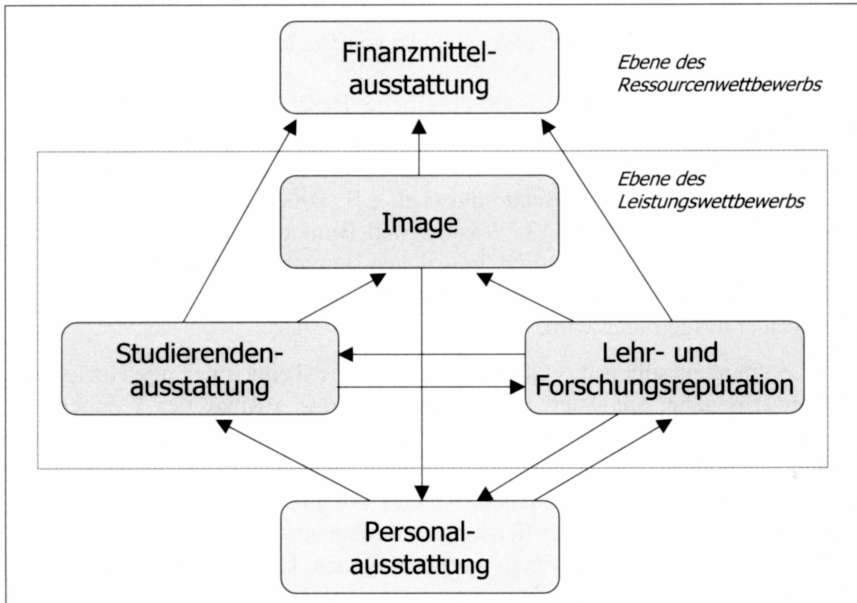


Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen verschiedenen Zielgrößen der Universität als Ebenen des Wettbewerbs

Abbildung 3 verdeutlicht, dass die verschiedenen Gegenstandsbereiche des Hochschulwettbewerbs keine unabhängigen Größen darstellen, sondern untereinander Beziehungen aufweisen. Analog zu anderen Organisationen stellt auch bei der Hochschule die Verfügbarkeit von Geldmitteln die Grundlage für jedes Handeln dar. Im Sinne einer *ökonomischen Zweck-Mittel-Interpretation* kommt den Elementen des Leistungswettbewerbs eine Mittelfunktion zu, deren Erfüllung über das Ausmaß an zur Verfügung stehenden Finanzmitteln entscheidet (vgl. zu ähnlichen Überlegungen auch Hödl und Zegelin 1999, S. 195). Der Wettbewerb um das Personal der Hochschulen wiederum ist die Grundlage für die Erbringung hochqualitativer Leistungen sowohl in der Forschung als auch der Lehre, wobei indes auch umgekehrte Wirkbeziehungen existieren, da unterstellt werden kann, dass sich das Personal bei der Arbeitsplatzwahl an der Leistungsfähigkeit der Hochschule orientiert. Schließlich weisen auch die Elemente des Leistungswettbewerbs Beziehungen untereinander auf. So determinieren sowohl die Forschungsleistungen einer Hochschule als auch die Studierenden das Außenbild (Image) der Hochschule. Aus einer strategischen Perspektive muss es Aufgabe des Hochschulmanagements sein, die verschiedenen Ebenen

des Wettbewerbs jeweils zum Gegenstand der Zielplanung zu machen, sodass Abbildung 3 zugleich die Vorlage für ein universitäres Zielsystem darstellt. Die verschiedenen Elemente des Wettbewerbs werden nachfolgend vertiefend erörtert.

(1) *Wettbewerb um Finanzmittelausstattung.* Zentrale Antriebskraft für die universitäre Reformbewegung zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Finanzlage von Bund und Ländern als finanziellen Trägern deutscher Universitäten. „Die Finanzmittel des Staates werden knapp, die Universitäten müssen (bzw. dürfen) in Wettbewerb um das Gut Geld treten“ (Hödl und Zegelin 1999, S. 195). Mit der Knappheit der Finanzmittel geht auch eine Veränderung der Vergabekriterien einher, deren Einfluss auf die Intensivierung des Hochschulwettbewerbs nicht überbewertet werden kann, weshalb „der Schwerpunkt der [staatlichen] Wettbewerbskonzepte auf einem Anreiz für Hochschulleistungen durch Finanzmittel“ (Hödl und Zegelin 1999, S. 195) liegt. An die Stelle nur bedingt leistungsabhängiger Größen wie der Studierendenzahl treten zunehmend Modelle einer „leistungsorientierten Ressourcensteuerung“ (Oppermann 2000b), die sich unmittelbar an leistungsbezogenen Kriterien orientieren; ein konkretes Beispiel ist das Verteilungsmodell aus Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2000). Für die nahe Zukunft ist hier eine Differenzierung der Kriterien und eine zunehmende Leistungsorientierung zu erwarten.

Neben der staatlichen Finanzierung stellen Drittmittel, die für spezielle Forschungsprojekte von Forschungsgemeinschaften, Stiftungen und Firmen vergeben werden, eine weitere wichtige Finanzierungsquelle dar. Im Jahre 1989 summierten sich solche Drittmittel zu einem Betrag von 2,4 Mrd. DM. In diesem Bereich der Finanzmittelbeschaffung herrscht bereits ein „sehr reger Wettbewerb“ (Schober 1998a, S. 17). Gleiches kann für Kooperationsprojekte mit Unternehmen festgestellt werden.

(2) *Wettbewerb um Lehr- und Forschungsreputation.* Die Forschungsreputation einer Hochschule bildet eine wichtige Grundlage für die Mittelbeschaffung sowohl im Hinblick auf Drittmittelprojekte als auch die (leistungsorientierte) Basisfinanzierung des Staates. Sie ist Ausdruck des Strebens von Wissenschaftlern, über ihre Forschungsleistungen innerhalb der „Scientific Community“ herauszuragen (vgl. Kieser 2000, S. 15; Schober 1998a, S. 18). „Wettbewerb in der Forschung existiert seit jeher zwischen den einzelnen Forschern, die um Reputation in ihren einzelnen Disziplinen konkurrieren“ (Hödl und Zegelin 1999, S. 196). Neben dem individuellen Reputationsstreben nimmt ein solches Streben kollektive Züge an, wenn Kooperationsprojekte und Forschungsprogramme innerhalb einer Fakultät durchgeführt werden. Wichtige Erfolgskriterien zur Erlangung bzw. Steigerung der Forschungsreputation sind Publikationen in angesehenen Journals, Preise und Auszeichnungen (insbesondere der

Nobel-Preis) sowie die Höhe der von einem Forscher eingeworbenen Drittmittel.

Auch die Leistungen einer Universität in der Lehre sind grundsätzlich geeignet, eine Reputation aufzubauen und somit Einfluss auf die Mittelzuweisungen auszuüben. Allerdings ist die Qualität der Lehre weitaus schwieriger interorganisational zu messen, da es an geeigneten Maßstäben zur Berücksichtigung der gesellschaftlichen Anforderungen an die Lehre mangelt⁰⁾. Auf Grund der daraus resultierenden Intransparenz ist auch der Wettbewerb um Lehrleistungen vergleichsweise wenig ausgeprägt. Dies wird dadurch verstärkt, dass keine etablierten Messinstrumente vorliegen (vgl. jedoch die Ausführungen in Kapitel III).³⁷⁾ Die von den Kultus- und Bildungsministerien verschiedener Bundesländer veranlassten umfangreichen Lehrevaluationen legen jedoch nahe, dass in Zukunft die Bedeutung der Lehre für die Mittelvergabe zunehmen wird, was sich auch auf die in diesem Bereich von Seiten der Universitäten durchgeführten Aktivitäten auswirken dürfte.

(3) *Wettbewerb um Studierendenausstattung.* Quantitativ besteht in vielen Fächern und vor allem auch in der Betriebswirtschaftslehre ein Nachfrageüberhang an Studierenden, d.h. es fragen mehr Interessenten einen Studienplatz nach, als Universitäten solche Plätze anbieten können. Die Knappheit als Triebfeder des Wettbewerbs zwischen Hochschulen liegt daher insbesondere in der *qualitativen* Komponente, d.h. einem Wettbewerb um die hoch qualifizierten Studierenden („High Potentials“). Die Studierendenausstattung beeinflusst das Image der Universität und ermöglicht eine Positionierung als Eliteuniversität im Sinne von Harvard und Stanford, die Lehrqualität und -reputation als Co-Produzent der Lehrveranstaltungen, die Forschungsqualität und -reputation über den Beitrag zu Forschungsprojekten sowie die damit z.T. verbundene staatliche Mittelzuweisung. Obwohl gegenwärtig die Vergabe von Studienplätzen überwiegend durch die staatliche Institution ZVS koordiniert wird, führt eine Selbstselektion der Studierenden dazu, dass besonders hoch qualifizierte Studierende zu solchen Universitäten streben, die über einen guten Ruf verfügen. Mit Hochschulrankings steht Studierenden ein leistungsfähiges Informationsmedium zur Verfügung, das eine Beurteilung verschiedener Universitäten und eine daran orientierte Studienortwahl ermöglicht (vgl. z.B. Bayer 2000) und heute von rund 20 Prozent der Studienberechtigten als wichtiges Auswahlkriterium herangezogen wird (vgl. Daniel 1999, S. 2).

³⁷⁾ Auch fehlt es in Deutschland an einer institutionellen Unterscheidung von forschungs- und lehrintensiven Hochschulen. Tendenziell kann aber davon ausgegangen werden, dass eine positive Lehrreputation im Wettbewerb zwischen Fachhochschulen eine größere Rolle als zwischen Universitäten spielt.

Auch im Hinblick auf die Studierenden ist mit einer Intensivierung des Wettbewerbs zu rechnen. Ansätze dazu sind die Ablösung des bisherigen Modells der zentralisierten Studienplatzvergabe durch eine stärkere Wahlmöglichkeit der Studierenden und eine daran geknüpfte Mittelvergabe³⁸ und die Einführung von *Studiengebühren* für die Studierenden, die insbesondere mit Wettbewerbswirkungen begründet wird (vgl. Högl und Zegelin 1999, S. 200ff.; Kieser 2000, S. 18; Müller-Böling 2000, S. 201).³⁹ Einzelne Universitäten haben sich bereits aus dem zentralen Vergabemodell gelöst und rekrutieren ihre Studierenden nun eigenständig (z.B. Katholische Universität Eichstätt), um einen stärkeren Einfluss auf die Qualität des Potenzialfaktors Studierende ausüben zu können.

(4) *Imagewettbewerb*. Das Image einer Universität als multidimensionales Einstellungskonstrukt basiert auf den Lehr- und Forschungsleistungen ihrer Mitglieder und der Menge und Zusammensetzung der Studierenden und wird aktiv durch die Öffentlichkeitsarbeit der Beteiligten geprägt. Es nimmt auf informellem Wege Einfluss auf die Mittelzuweisungen der Ministerien und die Drittmittelvergabe: „with this image the institution will be able to be selective in admitting students, and it will be successful in getting donors and grants“ (Smith und Cavusgil 1984, S. 108). Maßgeblichen Einfluss auf das Image einer Universität haben die bereits im Kontext mit dem Wettbewerb um Studierende angesprochenen Rankings durch dritte Organisationen. So ist etwa in den USA die jeweilige Position in der alljährlich publizierte *US News & World Report*-Rangliste ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Außenwahrnehmung der Universität bzw. ihrer Fachbereiche.

(5) *Wettbewerb um Personalausstattung*. Das wissenschaftliche Personal stellt den Schlüssel für die Erbringung von Hochleistungen in Forschung und Lehre dar und ist auch für die Studienortentscheidung von Studierenden von Bedeutung. „Der stärkste Einfluss auf den Fachbereich einer Universität geht ohne Zweifel vom Markt für Wissenschaftler, insbesondere für Professoren aus“ (Frese und Engels 1999, S. 50). Ähnlich wie bei den Studierenden besteht der Wettbewerb vor allem in einer qualitativen Dimension um die „Besten“ des jeweiligen Fachgebietes. Wichtige Einflussgrößen auf die Wahlentscheidungen von wissenschaftlichem Personal sind die Lehr-, aber vor allem die For-

³⁸ Bereits in naher Zukunft sollen nur noch 50% der Studienplätze zentral durch die ZVS vergeben werden (vgl. Schubert 2001). Mit einer radikaleren Vorgehensweise, wie ihn etwa das sog. *Gutschein-Modell* (vgl. Bareis et al. 1999) vorsieht, wird der Zusammenhang zwischen Wettbewerb um Studierende und dem Wettbewerb um Finanzmittel zusätzlich intensiviert.

³⁹ „Studiengebühren sollen als Anreiz wirken, Hochschulen mit hoher Qualität und effizienter Studienorganisation auszuwählen“ (Hödl und Zegelin 1999, S. 202).

schungsreputation der Universität und die tatsächlichen Bedingungen vor Ort (vgl. Bliemel und Fassott 2001).

bb) Institutionen des Hochschulwettbewerbs

Bei der Beantwortung der Frage nach den Wettbewerbern einer einzelnen Hochschule kann auf das Konzept der Marktabgrenzung und die entsprechende Literatur Rückgriff genommen werden (vgl. z.B. Bauer 1989; Day, Shocker und Srivastava 1979). Als Wettbewerber einer Hochschule können demnach solche Organisationen angesehen werden, die Leistungen anbieten, welche geeignet sind, die Bedürfnisse der Kunden der Hochschule alternativ zu befriedigen. Eine solche *Substitutionalität* muss in dreierlei Hinsicht gegeben sein, damit eine Wettbewerbskonstellation vorliegt: (1) sachlich, (2) räumlich und (3) zeitlich. Dabei muss jeweils zwischen den verschiedenen Ebenen des Wettbewerbs (z.B. Image) und auf Grund der aufgezeigten Heterogenität im Hinblick auf Forschung und Lehre zwischen den verschiedenen Bereichen der Universität unterschieden werden.

In *sachlicher* Hinsicht stellen im Wettbewerb um Studierende all jene Institutionen Wettbewerber der Universität dar, die das Bedürfnis der Studierenden nach inhaltlicher und formaler Qualifikation erfüllen. Solche Institutionen sind zum einen sämtliche anderen staatlichen Universitäten, die den jeweils betrachteten Studiengang anbieten und zum anderen private Universitäten und Hochschulen, die ein vergleichbares Studium ermöglichen (z.B. Universität Witten-Herdecke, Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz, aber letztere nur für den Bereich Betriebswirtschaftslehre). Wettbewerber mit eingeschränkter Substitutionalität sind Fachhochschulen mit dem entsprechenden Studienangebot (beschränkte Möglichkeit wissenschaftlicher Karrierepfade) sowie Firmenuniversitäten („Corporate Universities“, z.B. Bertelsmann University, Lufthansa School of Business), deren Abschlüsse außerhalb des jeweiligen Unternehmens keinen vergleichbaren formalen Stellenwert besitzen. In Bezug auf den Wettbewerb um die Forschungsreputation stellen die Mitglieder staatlicher und privater Universitäten die bedeutendsten Konkurrenten einer Universität dar. Zudem werden Forschungsleistungen auch durch reine Forschungseinrichtungen erbracht (z.B. ifo Institut München, Fraunhofer Institute). In Bezug auf die Finanzmittel konkurriert die Universität mit anderen Hochschulen des jeweiligen Landes bzw. in einem generischen Verständnis mit sämtlichen anderen öffentlich-rechtlichen Institutionen und Projekten, in Bezug auf das Personal grundsätzlich mit allen öffentlichen und privaten Arbeitgebern.

Betrachtet man die *räumliche* Dimension des Wettbewerbsumfelds, so kann zwischen Hochschulen in einzelnen Bundesländern (regionaler Wettbewerb;

gültig für Finanzmittel und mit Einschränkung Studierende), innerhalb Deutschlands (nationaler Wettbewerb; gültig für Personal, Forschungsleistungen sowie Studierende) und weltweit (globaler Wettbewerb; gültig insbesondere für Forschungsleistungen, aber zunehmend auch für Personal und Studierende⁴⁰) unterschieden werden. Eine eindeutige Trennung zwischen den verschiedenen Wettbewerbsebenen ist nicht möglich; so lassen sich etwa US-amerikanische Business Schools mit Dependancen in Deutschland nieder und treten damit im Hinblick auf Studierende in regionale bzw. nationale Konkurrenz zu staatlichen deutschen Hochschulen.⁴¹ Auch die Gründung „virtueller Universitäten“ stellt eine Entregionalisierung dar und trägt zu einer Intensivierung des Wettbewerbs um Studierende bei (vgl. Bliemel und Fassott 2001).⁴²

In *zeitlicher Hinsicht* sind all jene Institutionen Wettbewerber der Hochschule, die sowohl ein sachlich und räumlich substituierbares Leistungsangebot aufweisen als auch dieses zum selben Zeitpunkt erbringen wie die betrachtete Hochschule. Damit werden zunächst solche Anbieter von Bildungsleistungen ausgeschlossen, die erst in der Zukunft tätig werden; dies gilt für sämtliche Ebenen des Wettbewerbs. Im Hinblick auf den Wettbewerb um Studierende kommt der Zeitdimension eine besondere Rolle zu, die aus der Langfristigkeit des Studiums erwächst. So werden von Studierenden nur solche Hochschulen als Wettbewerber angesehen, die hinsichtlich der Zeitdauer des Studiums austauschbar sind. Dies ist in der Hochschulpraxis vielfach nicht der Fall; vielmehr unterscheiden sich die durchschnittlichen Studiendauern z.T. erheblich. So dauert etwa ein Studium der Politikwissenschaften an der Universität Passau im Mittel 10,2 Semester, während Studierende an der TU Darmstadt durchschnittlich 17 Fachsemester benötigen (vgl. Wissenschaftsrat 2001).⁴³

⁴⁰ Vgl. zur Globalisierung der Hochschulwahl für Studierende die Aussage von Peter Glotz und die im Kontext der Digitalisierung des Lehrangebotes angestellten Überlegungen in Fußnote 10 auf S. 34. Zum internationalen Wettbewerb um das Hochschulpersonal vgl. z.B. Spiewak (2001).

⁴¹ Ein Beispiel ist die GISMA (German International Graduate School of Management and Administration), die als „Tochter-Universität“ von der Purdue University, West Lafayette, Indiana (USA), in Hannover gegründet wurde (siehe <http://www.gisma-hannover.de/>).

⁴² Vgl. auch Fußnote 10 auf S. 34. Darüber hinaus existiert auch innerhalb einer Universität ein Wettbewerb um die Verteilung der zur Verfügung stehenden Finanzmittel, und zwar sowohl zwischen den verschiedenen Fachbereichen als auch zwischen den Abteilungen eines Fachbereichs. Dieser wird hier nicht näher betrachtet, da er weit reichende Parallelen zum intraorganisationalen Wettbewerb anderer Organisationen aufweist (z.B. zwischen verschiedenen Produkten oder Produktlinien).

⁴³ Vgl. für eine Übersicht über die durchschnittlichen Studiendauern an deutschen Universitäten die Übersicht des Wissenschaftsrates unter <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4770-01.pdf>.

d) Zum Freiheitsgrad der marktbezogenen Aktivitäten von Hochschulen

Eine wesentliche marktbezogene Besonderheit der Institution Hochschule besteht darin, dass Hochschulen in Deutschland in ihrer Angebotspolitik eingeschränkt sind. Dies betrifft zum einen die Preisgestaltung, zum anderen die Gestaltung der Leistungsqualität selbst.

Insbesondere bezüglich der Leistungen in der universitären Lehre ist staatlichen Hochschulen ein *preispolitisches Agieren* kaum möglich. Die Erhebung von Gebühren für Studienleistungen ist in allen Bundesländern grundsätzlich untersagt. Universitäten steht somit ein leistungsfähiges Instrument der Marktbearbeitung nicht zur Verfügung, sodass der Wettbewerb um Studierende bei identischen Kosten für diese weitestgehend auf den Parameter der *Lehrqualität* beschränkt ist (Qualitätswettbewerb). Im Hinblick auf die Forschung besitzen Universitäten hingegen einen größeren Preisgestaltungsspielraum; dies gilt insbesondere bei durch nicht-öffentliche Auftraggeber finanzierten Drittmittelprojekten.

Auch die Gestaltung des Wettbewerbsparameters *Qualität* von Forschung und Lehre wird im Fall von Universitäten durch staatliche Eingriffe erschwert. Dies betrifft insbesondere die Veränderung der Potenzialqualität der Universität in Gestalt der Einstellung neuer Professoren, die wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Lehr- und Forschungsleistungen und der entsprechenden Reputation einer Hochschule besitzen. So erfordert die Berufung eines Professors jeweils die Zustimmung des zuständigen Ministeriums, wobei auch eine inhaltliche Einflussnahme aus politischen Gründen (z.B. Frauenförderung) möglich und realistisch ist, allerdings ohne dass diese (zumindest theoretisch) dem Leistungsprinzip zuwider laufen darf. Auch die Einrichtung zusätzlicher Lehrangebote (z.B. neuer Studiengänge) ist an die Zustimmung der Mittel gebenden Institution gebunden und erschwert eine flexible, an den Bedürfnissen der Kunden ausgerichtete Angebotsgestaltung.

Allerdings handelt es sich in beiden Fällen nicht um ein grundlegendes strukturelles Merkmal von Hochschulen, sondern vielmehr um mehr oder weniger *situative Spezifika* des bundesdeutschen Hochschulsystems. Eine Verminderung der Einschränkungen der hochschulseitigen Qualitäts- und Leistungs politik ist wesentliches Ziel von Reformaktivitäten, die mit den Stichworten Hochschulautonomie und Globalhaushalte verbunden sind. Folglich ist mit einer Stärkung des Handlungsspielraums der Universitäten zu rechnen. In Bezug auf die Preispolitik hat sich in den letzten Jahren die Diskussion um die Einführung von Studiengebühren erheblich intensiviert, und neben polarisierenden und der Komplexität des Themas nicht angemessen Rechnung tragenden Vorschlägen liegt mit dem *Studienbeitragsmodell* des Centrums für Hochschulentwicklung (vgl. Ziegele, Erhardt und Müller-Böling 1998) ein ausgear-

beitetes und leistungsfähiges Konzept vor, das im Kern eine direkte Zahlung von Studienbeiträgen von Studierenden vorsieht, wobei letztere wiederum durch eine sog. staatliche Studienkreditanstalt ein Studiendarlehen erhalten können. Es ist in der Folge zu erwarten, dass Universitäten in absehbarer Zeit die Möglichkeit erhalten, auch im Bereich der Preispolitik agieren zu können.⁴⁴

Für die Fragestellung dieser Arbeit sind beide Entwicklungen von eher nachrangiger Bedeutung, da sie jeweils die Notwendigkeit des organisationalen Lernens der Hochschule nicht in Frage stellen, sondern sie im Wesentlichen nur um weitere Inhaltsbereiche des Lernens erweitern. Da eine Aufhebung oder Lockerung der genannten Beschränkungen zwar zu erwarten, aber keineswegs gewiss ist, soll, um spekulative Aussagen zu vermeiden, in dieser Arbeit der Status Quo der deutschen Hochschullandschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu Grunde gelegt werden. Wie an anderer Stelle erläutert ist eine gegebenenfalls notwendige Anpassung auf Grund geänderter Rahmenbedingungen unproblematisch.

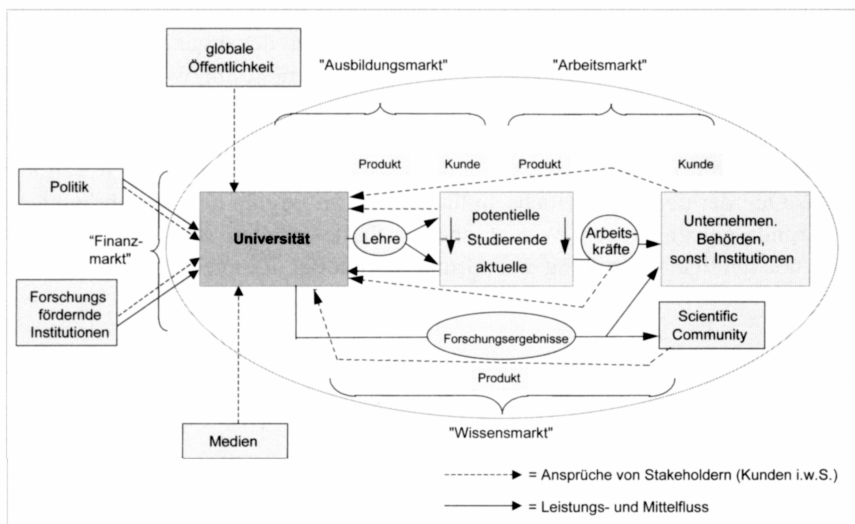
e) Zusammenfassung: Die Marktbeziehungen von Hochschulen

In *Abbildung 4* sind die zentralen Ergebnisse der Analyse der Außenbeziehungen von Universitäten zusammengefasst, wobei die Personalbeschaffung und die Wettbewerber der Universität aus Gründen der Übersichtlichkeit unberücksichtigt bleiben. Der Erfolg von Universitäten im Sinne ihrer Wettbewerbsfähigkeit basiert demnach im Wesentlichen auf ihrem Agieren auf drei Märkten (neben dem „Personalmarkt“): dem Ausbildungsmarkt, der die Lehrleistungen der Hochschule zum Gegenstand hat, dem Wissensmarkt, auf dem sich die Forschungsleistungen der Universität behaupten müssen, und dem Finanzmarkt, auf dem die Universität sich in der Beschaffung von finanziellen Ressourcen gegen andere Institutionen und Projekte behaupten muss.

Zwischen den drei Märkten bestehen enge Verbindungen insofern, als die Leistungsfähigkeit der Universität auf dem Ausbildungsmarkt (in Gestalt der Anzahl und Zusammensetzung der Studierenden und der Qualität des Lehrangebotes) und dem Wissensmarkt (in Gestalt der Forschungsreputation) Einfluss auf die finanzielle Ausstattung der Universität ausübt. Dieser Zusammenhang basiert auf der besonderen Kunden- und Stakeholderstruktur der Hochschule, die im Bereich der Lehre und Forschung zwischen Kunden i.e.S. (Studierende bzw. „scientific community und forschungsfördernde Institutionen) und Kun-

⁴⁴ In der Konsequenz wird das Fehlen der Preispolitik im Rahmen des universitären Marketingmix auch bei der Diskussion des Organisationalen Lernens von Hochschulen nicht näher berücksichtigt.

den i.w.S. (gesellschaftliche Stakeholder) unterscheiden lässt. Die Abbildung verdeutlicht darüber hinaus, dass das Handeln der Universität auf dem Ausbildungsmarkt Rückwirkungen auf den Arbeitsmarkt hat und über die beruflichen Positionen früherer Studierender einer Hochschule auch die (Dritt-)Mittelbeschaffung der Hochschule beeinflusst.



Quelle: in Anlehnung an Hennig-Thurau (1999, S. 506)⁴⁵

Abbildung 4: Zusammenhang von Anspruchsgruppen und Leistungsangeboten der Universität

3. Innenorientierte Betrachtung

Betrachtet man die organisationale Gestaltung von Universitäten im Hinblick auf die damit verbundenen strukturellen Besonderheiten der Organisationsform Universität als Grundlage eines universitären organisationalen Lernens, dann ist es hilfreich, zwischen einer horizontalen und einer vertikalen (hierarchischen) Dimension der Organisationsstruktur zu unterscheiden. Auch an dieser Stelle sollen nicht die verschiedenen Formen der organisationalen Ausgestaltung von Universitäten betrachtet werden (vgl. Kapitel III), sondern eine Analyse grundlegender *Strukturmerkmale* der bundesdeutschen staatlichen Universität vorgenommen werden.

⁴⁵ Die hier gewählte Darstellung ist eine Weiterentwicklung der gemeinsamen gedanklichen Arbeit des Autors mit Ulf Schrader und Ursula Hansen.

a) Zur horizontalen Dimension der Organisationsstruktur von Hochschulen

Betrachtet man zunächst die horizontale Dimension der Hochschulorganisation, so besteht eine fundamentale strukturelle Besonderheit darin, dass Hochschulen aus verschiedenen Abteilungen bzw. Organisationseinheiten zusammengesetzt sind, die vergleichsweise *geringe Gemeinsamkeiten* aufweisen. Die Unterschiedlichkeit der Organisationseinheiten hängt dabei eng mit der im Kontext der außenorientierten Betrachtung aufgezeigten Intra-Leistungsarten-Heterogenität zusammen und der Tatsache, dass die universitären Organisationseinheiten häufig unterschiedliche Kunden bedienen, wobei dies besonders für die Forschung, aber in begrenztem Maße auch für die Lehre zutrifft. Das Streben der Hochschulmitglieder nach thematischer Nähe und fachlicher Anerkennung resultiert in der Konstituierung von universitätsübergreifenden Gemeinschaften in Gestalt von Verbänden, Assoziationen und Kommissionen, die sich i.d.R. über das jeweilige Forschungsfeld definieren und um die Loyalität der Hochschulmitglieder konkurrieren (vgl. Clark 1987, S. 233ff.). Da Loyalität nicht auf einen einzelnen Austauschpartner begrenzt sein muss, sondern gegenüber verschiedenen Personen und Institutionen gleichzeitig bestehen kann (vgl. z.B. Boza 2000), schließt ein solches Streben nach außer-institutioneller Loyalität und Zugehörigkeit eine Loyalität zur Universität nicht aus.

Neben unterschiedlichen Kunden und fachlichen Bezugsgruppen basiert die vorhandene Unterschiedlichkeit der universitären Organisationseinheiten auch auf einem stark *ausgeprägten Autonomiestreben* der Professorenschaft und, damit eng verbunden, einer begrenzten Bereitschaft zur Übernahme gemeinsamer Normen und Werte (vgl. Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 13). Müller-Böling (1997, S. 603) spricht in diesem Zusammenhang auch von „akademischem Individualismus“.⁴⁶ So ist die Motivation insbesondere der Professoren von der Möglichkeit der eigenständigen Planung und Ausführung von Arbeiten abhängig; „das Empfinden, in Freiheit und Autonomie eingeschränkt zu sein, [ist; *THT*] Quelle von Demotivation“ (Weber 1996, S. 169).

Der Individualismus der Hochschulmitglieder als Strukturmerkmal der Universität findet seine Begründung u.a. in der verfassungsrechtlich gesicherten Freiheit von „Forschung und Lehre“, über die die verschiedenen Organisations-

⁴⁶ Während Müller-Böling diesen Individualismus als „Pervertierung“ der Organisation Universität ansieht, wird hier die Meinung vertreten, dass *ein Teil* des Individualismus durch die grundlegenden Strukturen der Universität induziert wird und insofern systeminhärent ist. Dafür spricht u.a., dass auch an Universitäten, die ein vergleichsweise hohes Maß an Geschlossenheit aufweisen (z.B. Harvard University, die u.a. für den gemeinsamen informellen Austausch der Wissenschaftler im Rahmen eines „Brownbag Lunch“ bekannt ist; vgl. Spiwak 2001), die Individualität der Wissenschaftler und der Schulen höher ist als dies etwa bei Unternehmen oder anderen Not-for-Profit-Organisationen der Fall ist.

einheiten der Universität bzw. die entsprechenden Personen verfügen. Zwischen Außen- und Innenperspektive bestehen dabei insofern Wechselwirkungen, als die Eigenorientierung der Organisationsmitglieder durch die generalistische Fächerstruktur im deutschen Universitätssystem verstärkt wird und die Möglichkeiten der fachlichen Interaktion zwischen den Organisationseinheiten begrenzt. Clark (1983, S. 14) gibt ein extremes Beispiel, welches die Realität der staatlichen deutschen Universität gut widerspiegelt: „those who handle the materials of microbiology and those who deal in medieval history do not need one another to get on with the work either in teaching or research or service“.

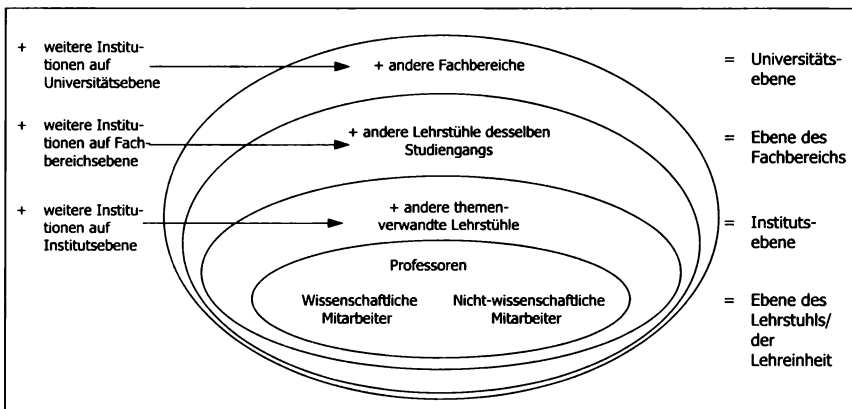
Eine wesentliche Konsequenz der Unterschiedlichkeit der Organisationseinheiten und des Individualismus ihrer Mitglieder ist, dass die verschiedenen Organisationseinheiten der Universität *nur lose miteinander verbunden sind*. Diese lockere Verbindung hat Weick (1976) in dem Begriff der Universität als „loosely coupled system“ zum Ausdruck gebracht (vgl. auch Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 12; Kappler, Laske und Meister-Scheytt 1999, S. 631f.). Das Konzept der „losen Kopplung“ bezeichnet die gemeinsame Zugehörigkeit von Einheiten oder Systemen zu einem Gesamtsystem bei gleichzeitiger weitreichender Eigenständigkeit der einzelnen Einheiten oder Systeme: „each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness“ (Weick 1976, S. 3). Bezogen auf die Institution Universität sind die verschiedenen Lehrstühle eines Fachbereichs bzw. die verschiedenen Fachbereiche einer Hochschule miteinander in formaler wie informaler Hinsicht verbunden.⁴⁷ In formaler Hinsicht besteht diese Verbindung in Gestalt gemeinsamer Gremien (z.B. Fachbereichsrat, Kommissionen, Arbeitsgruppen, einer gemeinsamen Prüfungsordnung etc.) und in informeller Weise durch die Ausrichtung von gemeinsamen Veranstaltungen (z.B. Sommerfest, Sportfest) und lehrstuhlübergreifenden Aktivitäten (z.B. gemeinsame Vortragsreihe zweier Abteilungen). Zugleich weisen die Lehrstühle aber ebenso wie die Fachbereiche eine weit reichende Eigenständigkeit bei der strategischen Planung auf, sodass Brünner (1988, S. 513) zu dem Ergebnis kommt: „Die Universität stellt sich über weite Strecken als Summe ihrer Institute dar“. Es bestehen häufig nicht einmal gemeinsame Ziele bzw. diese sind vage formuliert (vgl. Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 12; Schober 1998a) – geschweige denn systematische strategische Verbünde, wie etwa eine Abstimmung des Leistungsan-

⁴⁷ Andere Wissenschaftler verwenden stattdessen das Bild der „organisierten Anarchie“ zur Beschreibung der inneren universitären Strukturen (vgl. z.B. Clark 1987, S. 147; March und Olsen 1976). In beiden Fällen wird die Kombination von individueller Freiheit und korporativer Zusammengehörigkeit verbunden, wobei der Anarchiebegriff einen Zustand der Gesetz- und Regellosigkeit suggeriert, der in der Realität an (deutschen) Universitäten nicht gegeben ist. Vielmehr besteht eine systematische, wenn auch lose Verbundenheit zwischen den verschiedenen Teilbereichen der Universität, die der Ausdruck der „losen Kopplung“ angemessen vermittelt.

gebotes. Letzteres findet sich z.T. in der Lehre (z.B. in Gestalt von Kooperationen durch gemeinsame Lehrveranstaltungen), in der Forschung jedoch vergleichsweise selten.

b) Zur vertikalen Dimension der Organisationsstruktur von Hochschulen

In vertikaler Hinsicht lässt sich die Organisationsstruktur von Universitäten als *Mehrebenensystem* charakterisieren. Anders als in Unternehmen oder anderen Institutionen besteht jedoch keine klare Trennung zwischen den verschiedenen Ebenen des Systems. Vielmehr sind im Fall der Universität die unteren Ebenen des Systems jeweils auch Bestandteil der nächsthöheren Systemebene. Traditionell existiert eine Unterscheidung von Lehrstühlen oder Abteilungen als unterster Hierarchieebene, Instituten und Fachbereichen als nächsthöheren Ebenen und der Universität insgesamt als oberster Ebene. Müller-Böling (1997, S. 607f.) verdeutlicht diese Struktur in Gestalt eines *Schalenmodells*, das in erweiterter Form in Abbildung 5 wiedergegeben ist. Verschiedene Professoren bzw. Lehrstuhlinhaber bilden dabei gemeinsam ein Institut, das zusammen mit anderen Instituten und administrativem Personal (z.B. Dekanssekretärin) den Fachbereich konstituiert. Gemeinsam mit administrativen Abteilungen konstituieren die verschiedenen Fachbereiche die Universität als Ganzes („Gesamtuniversität“).



Quelle: in Anlehnung an Müller-Böling (1997, S. 608)

Abbildung 5: Schalenmodell der Universität

Auch ist eine Gleichsetzung der Führungspositionen der verschiedenen Ebenen der Universitätshierarchie mit dem Management von Unternehmen insofern irreführend, als die Universitätsführung i.d.R. sowohl über ein anderes

Selbstverständnis als auch einen anderen Zeithorizont verfügen. „[Führungspersonen in der Hochschule; *THT*] erfüllen ihre Aufgabe ein paar Jahre lang und nehmen dann gewöhnlich ihre Forschungs- und Lehrtätigkeiten wieder auf. Manche steigen zwar in der Organisationshierarchie weiter nach oben, die meisten streben aber nicht sonderlich danach. Sie werden oft zu diesem Amt berufen und nehmen es aus einem Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Institution, den Kollegen und den Studierenden an“ (Senge 2000, S. 28).

Hinsichtlich der Art und Weise der Entscheidungsfindung dominiert in Universitäten das Prinzip der *Koordination*. „Traditionell gilt ... in deutschen Hochschulen die *Selbstabstimmung* als das beherrschende Koordinationsprinzip: Nach dem Konsensprinzip kommen Gleichgestellte in einem kollektiven Prozess zu gemeinsam getragenen Entscheidungen“ (Reichwald 2000, S. 331). Ausschlaggebend für das weit gehende Fehlen eines Weisungsmechanismus ist die oben erwähnte Autonomie der einzelnen Akteure innerhalb der Hochschule, welche die Möglichkeit der Erteilung von Anweisungen stark einschränkt. Die Dekane bzw. der Präsident verfügen nur über eine sehr eingeschränkte Möglichkeit zur Einflussnahme. Eine Hierarchie zwischen der Fachbereichsleitung und den Leitungspersonen der Lehrstühle existiert nur in wenigen Bereichen, die sich zudem überwiegend auf formale Aspekte (z.B. Termine der Klausuraufsicht und -korrektur) konzentrieren. Daraus resultiert die Schwierigkeit einer gemeinsamen Strategieentwicklung bereits auf der Ebene der einzelnen Fachbereiche (vgl. Frese und Engels 1999, S. 503), die sich auf der Ebene der Gesamtuniversität fortsetzt.

Allerdings finden sich in der Hochschulpraxis auch verschiedene Ansätze, das Konzept der Selbstabstimmung um andere, stärker hierarchisierte Koordinationsprinzipien zu ergänzen, wobei insbesondere *Zielvereinbarungen* zwischen der Universitätsleitung und den Fachbereichen der Hochschule eine wachsende Bedeutung beigemessen wird (vgl. Kapitel III). Insofern besitzen die Abstimmungsmechanismen der Universität einen weniger stark strukturellen Charakter als die zuvor geschilderte lose Kopplung der Hochschulbereiche auf horizontaler Ebene.⁴⁸

⁴⁸ An dieser Stelle wird deutlich, dass die in dieser Arbeit vorgenommene Unterscheidung von grundlegenden strukturellen Charakteristika von Hochschulen und kurzfristig änderbaren Merkmalen von Hochschulen eine Vereinfachung darstellt. Im Hinblick auf die Organisationsstruktur wird hier von dem gegenwärtig verbreiteten Modell (Dekan, Fachbereichsrat) ausgegangen, da eine Änderung der diesbezüglichen Strukturen etwa in Richtung der Bildung eines Hochschul- oder Fachbereichsvorstands mit entsprechend großen Handlungskompetenzen nur langfristig (wenn überhaupt) zu erwarten ist.

c) Weitere Besonderheiten der Innenperspektive

Neben den genannten organisationalen Besonderheiten auf der horizontalen und vertikalen Ebene der Organisationsstruktur weist die Universität in der Innenperspektive weitere Spezifika auf. Diese betreffen zum einen die vergleichsweise hohe *Personalfluktuations*, die insbesondere den Bereich der Nachwuchswissenschaftler betrifft. Die hohe Fluktuation erwächst aus der Ausbildungsaufgabe der Institution Universität, die nicht alleine die Studierenden betrifft, sondern zugleich den wissenschaftlichen Nachwuchs der jeweiligen Disziplin. Da ein großer Teil der wissenschaftlichen Nachwuchskräfte über Zeitverträge beschäftigt ist und sog. „Hausberufungen“ im deutschen Hochschulsystem diskreditiert sind, ist ein Wechsel der Institution für diesen Personenkreis nahezu unabdingbar. Dabei ist das Merkmal der Fluktuation weitgehend unabhängig von der konkreten Ausgestaltung der Nachwuchsausbildung (wissenschaftliche Assistenzposition und Habilitation oder Junior- bzw. Assistenzprofessur). Die Tatsache, dass auch Professoren Vorteile aus einem Wechsel der Hochschule erzielen können, stellt hingegen keine Besonderheit der Universität dar, sondern ist analog für Mitarbeiter in Unternehmen anzutreffen. Die hohe Personalfluktuations ist für ein Hochschulmanagement insofern von Bedeutung, als sie den Aufbau einer gemeinsamen Organisationskultur und einer interpersonellen Wissensbasis erschwert. Beide Aspekte sind auch für das Organisationale Lernen von großer Relevanz.

Eine zusätzliche Besonderheit der Universität liegt in der Schwierigkeit der *Messung des Zielerreichungsgrades* (vgl. Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 12). Durch das verbreitete Fehlen von Marktpreisen auf dem Gebiet der Lehre und dem Gebiet der Forschung (bei letzterem mit Ausnahme der quantifizierbaren Drittmittelförderung) gehen mit der Erfolgsbeurteilung erhebliche Probleme einher (vgl. Frese und Engels 1999, S. 502f.). Ansatzpunkte zur Überwindung dieser Schwierigkeiten sind Evaluationsverfahren, die eine Quantifizierung der Leistungsqualität von Hochschulen zum Gegenstand haben und damit eine Beurteilung der Erreichung von Vorgaben ermöglichen können.

III. Ansatzpunkte für ein effizienteres und effektiveres Hochschulmanagement

Die für notwendig erachtete Steigerung der Leistungsfähigkeit von Hochschulen erfordert sowohl ein effektives als auch ein effizientes Hochschulmanagement, für dessen Ausgestaltung insbesondere aus der Hochschulmanagementforschung wichtige Impulse erwartet werden können. Mit Blick auf die vorliegenden Arbeiten zum Hochschulmanagement muss allerdings festgestellt werden, dass diese verschiedene Schwach- und Leerstellen aufweisen. So ist

die vorhandene Literatur zum einen durch eine fehlende gemeinsame theoretische Basis gekennzeichnet, was seinen Ausdruck in einem Theorienpluralismus und einer entsprechenden Partikularisierung von Ergebnissen gefunden hat. Zum anderen handelt es sich bei einer Vielzahl der vorhandenen Arbeiten eher um hochschulpolitisch motivierte Meinungsäußerungen bzw. um kreative Modellentwicklungen als um Beiträge zu einer integrativen Theorie des Hochschulmanagements. Erschwert wird die Theorieentwicklung auch dadurch, dass es weder Lehrstühle noch im deutschen Sprachraum etablierte wissenschaftliche Zeitschriften gibt, die zu einer Integration der Forschungsarbeiten beitragen könnten. In Deutschland finden sich Publikationen zum Hochschulmanagement unregelmäßig in betriebswirtschaftlichen Zeitschriften, so vor allem in *Die Betriebswirtschaft* und in der *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*; darüber hinaus existieren eine Reihe von Monographien und Sammelbänden. Die angloamerikanische Literatur zum Hochschulmanagement ist stärker fokussiert, jedoch im Hinblick auf die verwendeten Theorien und Modelle nicht weniger uneinheitlich. Zudem findet die in der US-amerikanischen Forschung ausgeprägte Trennung der Bereiche Marketing und Management ihren Ausdruck auch in der getrennten Behandlung hochschulmanagement-bezogener Fragen.⁴⁹

Im Folgenden soll ein Überblick über den Stand der internationalen Hochschulmanagement-Forschung gegeben werden, wobei der Schwerpunkt der Betrachtung der Themenstellung entsprechend auf Arbeiten deutschsprachiger Autoren liegt.⁵⁰ Inhaltlich lassen sich die vorhandenen Arbeiten grob *drei Bereichen* zuordnen, die allerdings inhaltliche Überschneidungen untereinander aufweisen: dem Controlling von Hochschulen, anderen Aspekten des hochschulinternen Managements und dem Markt-Management. Mit Blick auf die Themenwahl der Arbeit werden anschließend die wenigen bisherigen Überlegungen zu einem Organisationalen Lernen von Hochschulen exzerpiert, wobei Organisationales Lernen als ganzheitliches Managementkonzept Elemente aller drei zuvor genannten Bereiche umfasst.

⁴⁹ Entsprechend existieren im angloamerikanischen Raum Journals, die Hochschulmanagement vor einem Marketinghintergrund und Journals, die Hochschulmanagement vor einem Managementhintergrund diskutieren. Ansätze eines Hochschulmanagement aus Sicht des Marketing finden sich u.a. in den Zeitschriften *Journal of Marketing Education* und *Journal of Marketing for Higher Education*; eine Managementperspektive legen z.B. die Zeitschriften *Higher Education* und *Journal of Higher Education* zu Grunde.

⁵⁰ Mit den Ausführungen wird kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden; ein solcher wäre auch vor dem Hintergrund der Existenz verschiedener Zeitschriften, die sich speziell mit dem Hochschulmanagement befassen, kaum möglich (vgl. Fußnote 49). Vielmehr wurden die vorhandenen Arbeiten vom Verfasser hinsichtlich ihrer Rezeption in der Literatur und ihres inhaltlichen Gehaltes bewertet und entsprechend ihrer Bedeutung berücksichtigt.

1. Verbessertes Controlling

Auf der Grundlage eines koordinationsorientierten Verständnisses des Controlling-Konzeptes, das Controlling als Teil des organisationalen Führungssystems betrachtet und ihm die Aufgabe der Koordination der anderen Führungsteilsysteme zuweist (z.B. Planung, Organisation),⁵¹ stellt Weber (1996) einen *umfassenden Ansatz für ein Hochschulcontrolling* vor. Dieser Ansatz erläutert das praktische Vorgehen des Autors bei der Implementierung eines solchen Controlling im Fall der privaten Hochschule WHU Koblenz, nimmt aber darüber hinaus auch für sich in Anspruch, einen „exemplarischen Charakter“ für staatliche Hochschulen zu besitzen (vgl. Weber 1996, S. 4). Neben solchen Aspekten, die traditionell als Inhalte des strategischen Management angesehen werden (z.B. die Entwicklung einer gemeinsamen organisationalen Wertebasis), zeigt Weber auch Möglichkeiten der Gestaltung des Informationssystems sowie des Kontrollsystems der Hochschule auf. Im Hinblick auf das universitäre *Informationssystem* entwickelt der Autor ein umfangreiches System von Indikatoren, mit denen die Leistungen der Hochschule in den Kernbereichen Forschung und Lehre erfasst werden können. In der Lehre erfolgt die Informationsgewinnung in Gestalt eines elektronischen Dozentenbewertungssystems, wobei eine Bewertungspflicht jeder Veranstaltung durch jeden Studierenden besteht. Die Auswertung soll vertraulich durch einen Controllingbeauftragten erfolgen und die erhobenen Informationen selektiv an verschiedene Adressaten weitergeleitet werden. Die Beurteilungen der Studierenden werden ergänzt um einen Dozentenfragebogen zur Absicherung der Akzeptanz sowie eine Beurteilung der Leistungen durch ehemalige Studierende (Alumni). In Bezug auf die Forschung entwickelt Weber (1996, S. 124) ein komplexes System von 21 Leistungsindikatoren für die einzelnen Lehrstühle. Darüber hinaus umfasst das von Weber entwickelte Informationssystem verschiedene *Verwaltungs-elemente*, so u.a. eine differenzierte innerorganisationale Dienstleistungsanalyse (z.B. für das Rechenzentrum und die Hochschulbibliothek). Das *Kontrollsystem* des Controllingansatzes von Weber sieht strategischen Änderungsbedarf als gegeben an, wenn mindestens zwei von vier sog. „Kontrollsegmenten“ Mängel konstatieren. Bei diesen Kontrollsegmenten handelt es sich um die Examensergebnisse in den verschiedenen Fächern, die Erfahrungen der Dozenten, Kritik

⁵¹ Dem verbreiteten Verständnis von Controlling widerspricht die Trennung der Bereiche Controlling und Kontrolle; vielmehr werden dem Controlling i.d.R. neben der Kontrolle von Plänen auch weiterführende Inhalte zugeschrieben, die insbesondere auch die Steuerungsfunktion der Organisation betreffen („to control“ = steuern, regeln). Hinsichtlich der begrifflichen Komplexität des Controlling-Konzeptes und seine Unterscheidung von Kontrollaufgaben vgl. Böcker (1988, S. 32f.). Kontrolle wird von Weber (1996) wird als eigenständiger Bereich des Führungssystems der Organisation angesehen.

durch Wirtschaft und Studienkritik durch Absolventen. An der WHU Koblenz erfolgt zudem eine Budgetkontrolle sowie eine institutionalisierte Leistungskontrolle auf Basis der Studierendenbewertungen durch die Dozenten und den Rektor. Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit des Ansatzes von Weber soll an dieser Stelle nur festgestellt werden, dass das Entwicklungsfeld WHU Koblenz strukturelle Unterschiede zu staatlichen deutschen Universitäten aufweist (vgl. Weber 1996, S. 2f.).⁵²

Ein ähnlicher Controlling-Ansatz, allerdings für staatliche Universitäten, stammt von Küpper (1998) und ist das Ergebnis eines von der bayrischen Landesregierung geförderten Kooperationsprojektes mehrerer bayerischer Universitäten. Küppers Darstellung baut ebenfalls auf einem weiten Controllingverständnis auf, ist jedoch *erheblich weniger konkret* gehalten als die von Weber. Im Zusammenhang mit dem Informationssystem differenziert Küpper zwischen Informationsempfängern auf verschiedenen Ebenen der Universität, die jeweils unterschiedliche Informationsbedarfe haben, und konzentriert sich dann in seiner Darstellung auf die Fakultätsebene. Als Informationsquellen nennt Küpper (1998, S. 161f.) input- und prozessbezogene Kennzahlen, Fakultätsbefragungen und Studierendenbefragungen, deren Ergebnisse dann in Gestalt von Kennzahlen in einem Fakultätsbericht gebündelt und Adressaten zur Verfügung gestellt werden.

Wie bereits in den Ansätzen von Weber und Küpper zu erkennen, kommt vor dem Hintergrund der besonderen Bewertungsproblematik der *Evaluation von Hochschulleistungen* eine große Bedeutung für die Bewertung der Leistungsfähigkeit der Hochschule im Rahmen eines Hochschulcontrolling zu. Evaluation bezeichnet dabei die systematische Erhebung und Interpretation von Informationen, welche die Beurteilung eines Sachverhaltes ermöglichen (vgl. Kieser et al. 1996, S. 70).⁵³ Habersam (2000) setzt Evaluation und Hochschulcontrolling weitgehend gleich und spricht von einem „evaluatorischen Universitätscontrolling“ (Habersam 2000, S. 168). Er verweist in seinem Konzept auf den notwendigen Dialog der Evaluierten und Evaluierenden als Schlüssel zu

⁵² Diese Unterschiede betreffen insbesondere die *Größe der Hochschule* (die WHU Koblenz hatte 1996 nur 240 Studierende), die *Anzahl der Fachbereiche* (WHU besitzt nur einen Fachbereich) und die *Heterogenität der Akteure* (an der WHU sind nur Wirtschaftswissenschaftler mit einem entsprechenden Verständnis für ein effizientes Management tätig). Eine weitere Besonderheit liegt in dem größeren Sanktionspotenzial der privaten Hochschule im Vergleich zu staatlichen Hochschulen.

⁵³ Kieser et al. (1996) geben einen Überblick über grundsätzliche Fragen, die mit der Anwendung von Evaluationskonzepten in der Hochschule verbunden sind. So erörtern die Autoren z.B. die Frage der Evaluationsziele sowie der Evaluatoren und zeigen verschiedene Grundpositionen auf, die mit der Evaluation stets verbunden sind und diese kennzeichnen.

einer möglichen Qualitätssteigerung durch Evaluation und sieht in einem solchen evaluationszentrierten Controlling einen Weg zur langfristigen strategischen Steuerung der Identität der Universität (Habersam 2000, S. 169f.). Die vor allem hochschulpolitisch artikulierte Kritik, dass Evaluation im Bereich universitärer Forschung und Lehre auf Grund der weit reichenden Freiheiten der Professoren und der mit den Charakteristika von universitärer Lehre verbundenen Bewertungsschwierigkeiten grundsätzlich unmöglich ist, kann in diesem Kontext nicht überzeugen (Weber 1996, S. 195). Treffend verweist Hüfner darauf, dass hier „methodische und methodologische Ansprüche gegenüber den zugegebenermaßen unvollkommenen Werkzeugen gestellt [werden], deren Schwächen bei empirisch-statistischer Forschung über Dritte ... durchaus in Kauf genommen werden. Plötzlich werden methodische Bedenken vorgeschoben, obwohl eigentlich interessenpolitische Gründe zu nennen wären“ (Weber 1996, S. 195). Ähnlich argumentiert Kieser (2000, S. 16), wenn er feststellt, dass es nicht um die Frage gehe, „ob Indikatoren als wissenschaftliche Instrumente zur Feststellung von Wahrheit dienen können, sondern nur darum, ob sie pragmatisch als Entscheidungsunterstützung taugen, ob sie genau genug sind, um eine Rangbildung zwischen Fakultäten herzustellen“; eine Anforderung, die Kieser (2000, S. 16) im Übrigen als erfüllt ansieht.

Während die Evaluation von universitären Leistungen in den USA einen festen Bestandteil des universitären Alltags darstellt, ist die systematische Evaluation von Leistungen in der Lehre, aber auch der Forschung „in Deutschland stark vernachlässigt worden“ (Weber 1996, S. 89). Vor dem Hintergrund sich ändernder Rahmenfaktoren ist jedoch in jüngerer Zeit auch in Deutschland eine intensivere Auseinandersetzung mit der Frage der *Lehrevaluation* festzustellen, die auch ihren Ausdruck in entsprechenden wissenschaftlichen Konzepten und Instrumenten gefunden hat. Dabei sind eine Vielzahl von Möglichkeiten der Evaluation von Lehrleistungen entwickelt worden (vgl. den Überblick von Holtmann und Schnitzer 1992, S. 163f.).

Die in der Hochschulpraxis verbreiteten Inputindikatoren (z.B. Anzahl der Studierenden) werden generell als wenig aussagekräftig im Hinblick auf die zu messende Güte der Lehre angesehen (geringe Validität) und sind Outputindikatoren insofern unterlegen. Neben objektiven und vergleichsweise abstrakten Outputindikatoren, so insbesondere dem Durchschnittsgehalt der Absolventen einer Hochschule (vgl. dazu Teichler 1992, S. 92ff.), stehen vor allem subjektive Indikatoren im Zentrum der wissenschaftlichen Analyse. Auf der Ebene der *einzelnen Lehrveranstaltung* ist die Studierendenbefragung das in der Hochschulpraxis „mit Abstand am meisten genutzte Evaluierungsinstrument“ (Weber 1996, S. 92), wobei ein enger Zusammenhang mit Fragen der Kundenzufriedenheitsmessung besteht. Während die überwiegende Anzahl der vorhandenen Fragebögen zur Messung der Lehrqualität auf intuitiv-pragmatischen Über-

legungen basiert,⁵⁴ sind auch einige theoriebasierte Instrumente entwickelt worden und auf erhebliche praktische Resonanz gestoßen.

In den USA ist dies insbesondere der faktorenanalytisch konzipierte SEEQ-Fragebogen (SEEQ steht für „Students‘ Evaluations of Educational Quality“; vgl. Marsh 1982 sowie den Überblick bei Kogan 1989 und Holtmann und Schnitzer 1992, S. 159ff.). Im deutschsprachigen Raum sind vergleichbare Instrumente u.a. von Daniel (1995) und von Hansen, Hennig-Thurau und Wochnowski (1997) vorgelegt worden, wobei das von den letztgenannten Autoren entwickelte Instrument TEACH-Q dienstleistungstheoretisch fundiert ist und auf einem mehrstufigen Konzeptualisierungsprozesses basiert⁵⁵ und zumindest im Bereich der Wirtschaftswissenschaften „große Beachtung gefunden hat“ (o.V. 1999, S. 18). TEACH-Q fördert den von Habersam (2000) gewünschten Dialog innerhalb der Universität durch die Berücksichtigung einer Bewertung der Lehrveranstaltung durch die Dozenten selbst (vgl. auch Hennig-Thurau und Hansen 1998; Weber 1996, S. 95f.). Auf der *Ebene des gesamten Fachbereichs* haben in der deutschen Hochschulpraxis vor allem zweistufige Evaluationsmodelle Verbreitung gefunden, die sich unmittelbar an das niederländische Vorgehen anlehnen und eine Selbstbewertung der Fakultät und eine darauf aufbauende Fremdbewertung durch sog. Peers (externe Gutachter) vorsehen (vgl. dazu Kieser et al. 1996, S. 84ff.; Müller-Böling 2000, S. 98ff.).⁵⁶ Wissenschaftliche Fragen wirft in diesem Zusammenhang u.a. die Konzeption der Selbstbewertung der Hochschulleistungen durch die jeweilige Fakultät auf. Ein Ansatz, der dienstleistungstheoretische Überlegungen mit dem Stakeholderkonzept verbindet und insofern eine Erweiterung des Veranstaltungsevaluationsinstrumentes TEACH-Q darstellt, ist hier das Modell FACULTY-Q (vgl. Hansen, Hennig-Thurau und Langer 2000). Grundsätzlich ist im Hinblick auf den Einsatz von Instrumenten zur Evaluation der Lehre festzuhalten, dass die Evaluation von Lehrleistungen stets mit verschiedenen Interessen verknüpft ist, deren Offenle-

⁵⁴ So ergab eine Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Lehrstühle an deutschsprachigen Universitäten durch Hansen, Hennig-Thurau und Wochnowski (1997) im Rahmen der Arbeitsgruppe „Evaluation der Lehre“ des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre e.V. im Frühjahr 1996, dass nach Selbsteinschätzung der Befragten von 168 insgesamt eingesetzten Fragebögen *rund 87 %* kein theoretisches Konzept zu Grunde liegt. Auf Grund der vielseitigen Interpretierbarkeit des Theoriebegriffs kann davon ausgegangen werden, dass dieser Wert bei strengen Anforderungen an das Theorieverständnis noch deutlich zu gering ausfällt.

⁵⁵ Der Prozess umfasste u.a. den Einsatz der explorativen Faktorenanalyse, der konfirmatorischen Faktorenanalyse sowie der Kausalanalyse. Vgl. ausführlich Hansen, Hennig-Thurau und Wochnowski (1997) sowie insbesondere zur Verwendung des Instrumentes Hennig-Thurau und Hansen (1998).

⁵⁶ Vergleichbare Modelle finden auch für die Bewertung der Forschungsaktivitäten von universitären Fachbereichen Anwendung. Vgl. zu den dabei berücksichtigten Kriterien weiter unten.

gung eine notwendige Voraussetzung für die Beurteilung der Angemessenheit eines jeden Instrumentes ist (vgl. Holtmann und Schnitzer 1992, S. 157).

Auch im Zusammenhang mit der *Evaluation von Forschungsleistungen* kann zwischen Inputindikatoren (Stellen, Mittel etc.) und Outputindikatoren unterschieden werden, wobei auch hier die an den erstellten Leistungen orientierten Kriterien eine weitaus höhere nomologische Validität aufweisen. Solche Kriterien sind u.a. (vgl. Weingart 1995) die Zahl der Promotionen und Habilitationen eines Fachbereichs, vor allem aber Kriterien, die eine Bewertung des Forschungsoutputs eines Fachbereichs durch Dritte implizieren, so die Anzahl und Bedeutung der erhaltenen Preise und Auszeichnungen, bibliometrisch fundierte Indikatoren (Publikationen und Zitationen; vgl. van Raan 1995; Kieser 1998) und die Reputation des Fachbereich bzw. der Universität (vgl. Weber 1996, S. 87f.). Eine Kombination von Input- und Outputkriterien weisen die eingeworbenen Drittmittel auf, da sie sowohl das Ergebnis entsprechender Vorarbeiten darstellen (Output-Komponente), aber zugleich keine Aussage über die Güte der Mittelverwendung ermöglichen (Input-Komponente).⁵⁷ Allgemein gilt, dass Indikatoren niemals isoliert, sondern nur im Verbund eine aussagekräftige Bewertung von Forschungsleistungen ermöglichen. Trotz der verbleibenden Schwierigkeiten ist die Evaluation von Forschungsleistungen weniger problematisch als die Lehrevaluation, da insbesondere bibliometrische Indikatoren bereits eine Bewertung der vorliegenden Arbeiten beinhalten. Die Hauptaufgabe besteht in der Folge hier nicht in der Bewertung der einzelnen Leistungen, sondern in der Festlegung der wissenschaftlichen Bedeutung von verschiedenen „Forschungsauslets“.

Ein weiteres Element eines universitären Informationssystems stellen *Informationen über Kosten und Leistungen* dar. In der wissenschaftlichen Diskussion wird das in zahlreichen deutschen Universitäten (noch) bestehende Haushaltsrechnungssystem der Kameralistik, das auf einer Ausgaben-Einnahmen-Betrachtung basiert und keine Zuweisung zu Kostenarten, Kostenstellen oder Kostenträgern vornimmt, überwiegend sowohl als ineffizient als auch ineffektiv angesehen. Verschiedene Autoren haben in den letzten Jahren, ja Jahrzehnten konzeptionelle Ansätze zur Ausgestaltung einer universitären *Kosten- und Leistungsrechnung* vorgelegt (vgl. z.B. Angermann und Blechschmidt 1972; Seidenschwarz 1992), die aber erst in jüngerer Zeit durch die Praxis aufgegriffen werden (z.B. Universität Oldenburg, Fachhochschule Bochum). Kirchhoff-Kestel (1998) zeigt in einer Untersuchung am Beispiel privater deutscher Hochschulen konkrete Möglichkeiten der Ausgestaltung und verweist zugleich auf

⁵⁷ Zudem lassen sich die bibliometrisch fundierten Indikatoren als Funktion der Drittmittel interpretieren, was die Aussagekraft von Drittmitteln als eigenständiges Kriterium weiter relativiert.

auf hochschulspezifische Probleme einer Kostenrechnung und die enge Verknüpfung zu Fragen der Evaluation: So ist etwa die Möglichkeit einer Kostenträgerrechnung an die Abgrenzung von „Produkten“ gebunden, die es dann jeweils zu bewerten gilt (vgl. zu den Produkten der Universität das Kapitel II). Mertens (1998, S. 129) weist auf die Bedeutung hin, die der *Formulierung von Kostenzielen* im Rahmen eines Hochschulmanagement zukommt. Er fordert, eine stärkere Kostenorientierung der Universität im Rahmen eines dreistufigen Controlling-Prozesses zu implementieren: Im Anschluss an eine Messung der Kosten, die auf einen (durchschnittlichen) Absolventen entfallen, gilt es die ermittelten Kosten mit den Kosten anderer Fachbereiche der Universität und ähnlichen Fachbereichen anderer Universitäten zu vergleichen. Identifizierte Kostenabweichungen bilden dann die Grundlage einer Abweichungsanalyse, welche die Grundlage für Änderungen des Leistungsangebotes bzw. der organisationalen Prozesse darstellen kann.

2. Verbessertes internes Management

a) Strategisches Management

Der konzeptionelle Rahmen eines Hochschulmanagements wird von einigen Autoren in der Übertragung grundlegender Elemente eines *strategischen Managements* auf Universitäten gesehen (vgl. insbesondere Müller-Böling 2000; Hödl und Zegelin 1999). Als wesentliche Bereiche eines solchen Managements nennt Müller-Böling (2000, S. 91f.) die Zielerarbeitung, die Zieldurchsetzung und die Zielkontrolle, wobei die Zielkontrolle im Sinne von Evaluation die Verbindung zum Hochschulcontrolling deutlich werden lässt. Im Hinblick auf die Zielerarbeitung bzw. -formulierung geht es neben der Ausformulierung grundlegender Zielvariablen wie Liquidität und Erfolg vor allem um die *inhaltliche Ausrichtung* der Universität im Sinne der Identifizierung von Erfolgspotenzialen. „Bei Hochschulen geht es z.B. darum, Studiengänge zu entwickeln, die zukünftig ... studentische Nachfrage aufweisen und eine gesellschaftlich relevante Ausbildung vermitteln. In der Forschung müssen Forschungsfelder identifiziert werden, die zukünftig Erfolg versprechen, die also das Drittmittelaufkommen einer Hochschule sichern oder erweitern oder die zu Forschungsergebnissen führen, welche die bestehenden Probleme der Menschheit zu lösen versprechen“ (Müller-Böling 2000, S. 150).

Mit der Erarbeitung eines universitären Zielsystems geht die Forderung nach der Implementierung weiterer Elemente des strategischen Planungsprozesses einher, die eine Zielrealisierung ermöglichen. Als solche Elemente werden die

Entwicklung eines strategischen Leitbildes, einer universitären Vision und einer Universitätsphilosophie, die Analyse der Ist-Situation auf der Grundlage von Stärken-Schwächen-Analysen und Chancen-Risiken-Analysen sowie die Gestaltung eines Controlling als Element des strategischen Planungsprozesses genannt (vgl. Müller-Böling 2000, S. 47ff.; Hödl und Zegelin 1999, S. 335ff.).⁵⁸ Weber (1996) schildert das konkrete Vorgehen eines strategischen Planungsprozesses am Beispiel der WHU Koblenz, das die Anwendung strategischer und operativer Planungsinstrumente sowohl für den Bereich der Forschung als auch der Lehre aufzeigt. So waren die Inhalte des formulierten „Mission Statements“ Ausgangspunkt für eine strategische Planung neuer Geschäftsfelder, die u.a. in der Entwicklung eines MBA-Studienganges resultierte.

b) Personalmanagement

Die Bedeutung des Personals einer Universität wurde bereits im Zusammenhang mit der Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen hervorgehoben. In der Literatur zum Hochschulmanagement finden sich Überlegungen zu verschiedenen Aspekten des universitären Umgangs mit Personalressourcen. Einen *strategischen Bezugsrahmen* zur Steigerung der Leistungsfähigkeit des Personalmanagements von Hochschulen hat Eckardstein (1999) vorgelegt, der eine Einordnung relevanter Variablen vornimmt. Eckardstein (1999, S. 456ff.) unterscheidet dabei zwischen verschiedenen Umfeldbedingungen, Akteuren und deren Grundorientierungen, Gestaltungsinstrumenten sowie Analyseinstrumenten, deren abgestimmter Einsatz unter Berücksichtigung der Spezifika der Hochschule ein strategisches Personalmanagement begründet. Ein solches Personalmanagement soll dazu beitragen, die Gewährleistung und Steigerung von Motivation und Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter als Oberziel personalpolitischer Aktivitäten von Hochschulen zu verwirklichen (vgl. ähnlich Weber 1996, S. 166f.). Eine wesentliche Voraussetzung für eine Effizienzsteigerung des Einsatzfaktors Personal wird dabei in einer größeren Freiheit des personalpolitischen Handelns von Universitäten gesehen (vgl. Müller-Böling 2000, S. 67ff.).

Als wichtige Einflussgrößen auf Motivation und Leistungsfähigkeit des Universitätspersonals können im Kontext der Hochschule die Personalauswahl, die Personalentwicklung, die Anreizpolitik und die Personalführung angesehen werden (vgl. Eckardstein 1999), die auch den Mittelpunkt der wissenschaftli-

⁵⁸ Sowohl bei Müller-Böling als auch bei Hödl und Zegelin werden nur Teilaspekte des Planungsprozesses beschrieben, wobei die Darstellung eine Übertragung allgemeiner Managementüberlegungen darstellt und hier nicht wiedergegeben werden soll. Vgl. stattdessen grundlegende Werke zum Management, z.B. Bea und Haas (1995) und Hungenberg (2001).

chen Diskussion in diesem Bereich bilden. Im Hinblick auf das Instrument der *Personalauswahl* muss festgestellt werden, dass trotz des zuvor gezeigten hohen Stellenwertes der Personalbeschaffung für die Wettbewerbsfähigkeit der Universität Literatur zur Personalauswahl kaum vorhanden und, wenn doch, stark hochschulpolitisch geprägt. Müller-Böling fordert etwa, dass die Überprüfung der Qualifikation von Hochschullehrern „zeitnah mit der Übernahme einer entsprechenden Stelle“ (Müller-Böling 2000, S. 71) erfolgen sollte, womit er die Beurteilung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit des Kandidaten nicht durch die abgebende Universität (i.d.R. in Gestalt der Habilitation), sondern durch die einstellende Hochschule verbindet – in Gestalt von „tenure tracks“, die regelmäßige Qualifikationsüberprüfungen und Leistungsbewertungen implizieren.⁵⁹ Zu den Verhaltensweisen der einzelnen Universität bei Berufungen fehlt es bisher an theoriebasierten Überlegungen und Empfehlungen.

Der Zustand der *Personalentwicklung* an Universitäten wird, mit Ausnahme der Forschungskompetenz der Professoren, in der Hochschulmanagementliteratur als unzureichend kritisiert (vgl. von Rosenstiel 1998, S. 203 und 213). Von Rosenstiel (1998) zeigt in einem Überblicksartikel systematisch die Möglichkeiten eines „zukunftsorientierten Personalentwicklungskonzeptes“ für Universitäten auf. Er unterscheidet dabei implizit zwischen der Analyse des Ist-Bildungszustandes der Universitätsangehörigen und Instrumenten zur Gestaltung dieses Bildungszustandes. Das stark am einzelnen Mitarbeiter orientierte Verständnis von Personalentwicklung resultiert bei von Rosenstiel in der Beschränkung der Analyseinstrumente auf die Bildungsbedarfsanalyse, die eine Bestandsaufnahme des subjektiven Fortbildungsbedarfes der Mitarbeiter zum Gegenstand hat, während eine Berücksichtigung des Ausmaßes an solchem Wissen, das aus Sicht der Universität als notwendig und wichtig erachtet wird („Soll-Wissen“), unterbleibt. Als Instrumente zur Bildungsgestaltung führt von Rosenstiel (1998, S. 209) Personalentwicklung-into-the-job (z.B. Tätigkeitsvorbereitung), Personalentwicklung-on-the-job (z.B. Training on-the-job), Personalentwicklung-near-the-job (z.B. arbeitsplatznahe Lerngruppen), Personalentwicklung-off-the-job (z.B. Fort- und Weiterbildung außerhalb des Arbeitsplatzes), Personalentwicklung-along-the-job (z.B. Maßnahmen zur Vorbereitung auf zukünftige Stellen) und Personalentwicklung-out-of-the-job (z.B. Vorbereitung auf Ruhestand) an.

Abgesehen von dem Beitrag von von Rosenstiel ist auch die Hochschulmanagement-Literatur zur Personalentwicklung überwiegend politischer Natur. Die Kritik an der „langen Unselbstständigkeit von Nachwuchswissenschaftlern

⁵⁹ Vgl. für die Schilderung einer möglichen Ausgestaltung des „tenure track“-Konzeptes vgl. das Modell der Hochschulstrukturkommission Baden-Württemberg aus dem Jahre 1998, abgedruckt in Auszügen bei Müller-Böling (2000, S. 72ff.).

in quasi-feudalen Abhängigkeitsverhältnissen“ (Müller-Böling 2000, S. 68) kann im Sinne der Personalentwicklung als Aufforderung zu einer Stärkung des Training on-the-job aufgefasst werden. Ein Vorschlag in dieser Richtung ist die Einrichtung von sog. Junior-Professuren in Anlehnung an das US-amerikanische System, die das Recht (und die Pflicht) zu eigenständiger Forschung und Lehre sowie zu Selbstverwaltung und Wissenschaftsmanagement haben (Müller-Böling 2000, S. 71ff.; Reber 1998, S. 131).

Ein erhebliches Leistungssteigerungspotenzial wird in der Literatur mit der Neugestaltung des *Anreizwesens* innerhalb der Organisation Universität verbunden (vgl. Daxner 1999, S. 40ff.; Müller-Böling 2000, S. 69f.). Hintergrund sind allgemeine motivationstheoretische Modelle, die eine Verbindung zwischen Anreizen, der Motivation von Handelnden und deren Leistungen herstellen (vgl. z.B. Vroom 1964). Hier geht es zum einen um die Möglichkeit der Auslobung positiver Anreize (d.h. Belohnungen), die sowohl monetären als auch nicht-monetären Charakter aufweisen und auf die extrinsische und die intrinsische Motivation des Hochschulpersonals wirken können. Die Wirkung monetärer Anreize im Hochschulkontext wird dabei recht kontrovers diskutiert, wobei von einigen Autoren die Geeignetheit finanzieller, auf die Erfüllung extrinsischer Bedürfnisse abzielender Anreize für Professoren in Frage gestellt wird. „Geld [ist] zwar bis zu einer bestimmten Höhe leistungssteigernd, wird aber langfristig als notwendig zur Bedürfnisbefriedigung vorausgesetzt“ (Eckardstein, Oechsler und Scholz 2001, S. 5). Vielmehr werden die Möglichkeit zur Forschungstätigkeit selbst und der Wunsch nach Anerkennung als wichtigste Motive angesehen (vgl. McKeachie 1979; Eckardstein, Oechsler und Scholz 2001).

Andere Autoren betonen hingegen die Leistungsfähigkeit von monetären Anreizen als Steuerungsgrößen im Hochschulkontext: „Falls ein Professor überdurchschnittlich in Forschung und/oder Lehre zur Leistung der Universität beiträgt, so sollte er auch überdurchschnittlich bezahlt werden“ (Assmus 1998, S. 136), „weil sich auch an Hochschulen Leistung wieder lohnen muss“ (Müller-Böling 2000, S. 69; vgl. auch Hansen 1999, S. 380; sowie Weber 1996, S. 171 und die dort zitierten Arbeiten). Zum anderen wird aber auch die Möglichkeit einer Sanktionierung (d.h. Bestrafungen) der Universitätsmitglieder als Notwendigkeit angeführt (vgl. Reber 1998, S. 131). Eine solche Sanktionierung wird für den Fall gefordert, dass einzelne Organisationsmitglieder ihrer Pflicht zur Betätigung in Lehre und/oder Forschung nicht angemessen nachkommen.⁶⁰

⁶⁰ Belohnung und Bestrafung stellen streng genommen keine eigenständigen Strategien, sondern vielmehr Pole eines eindimensionalen Kontinuums dar. So handelt es sich bei der Nichtgewährung von Entgeltzulagen für einen Professor relativ zu den anderen Professoren seines Fachbereichs um eine Rückstufung.

Ein anreiztheoretisches Konzept hat Weber (1996, S. 171f.) vorgestellt, welches verschiedene Arten von monetären und nicht-monetären extrinsischen Anreizen kombiniert, ohne allerdings auf intrinsische Anreize einzugehen.⁶¹

- Gewährung einer *leistungsunabhängigen Grundausrüstung*, die als Belohnung für die Grundsatzentscheidung des Eintritts des Professors an die jeweilige Fakultät anzusehen ist.
- Gewährung einer *leistungsbezogenen Zusatzkomponente*, die in Abhängigkeit von Forschungs- und Lehrleistungen bemessen wird und dabei die Kapazitäten des Professors und dessen Lehrbelastung berücksichtigt.
- Gewährung von *Prämien* für das Erreichen von Forschungs- und Lehrzielen, wobei Weber (1996, S. 172) zugleich eine Steuerungsfunktion durch eine korporative Bewertung vorsieht.
- Steigerung der Reputation der Hochschullehrer durch die *Gewährung von Ehrungen und Preisen*, z.B. für die beste Lehre oder die meisten Veröffentlichungen in einem Jahr.

Hinsichtlich der *Personalführung* an Universitäten schließlich beschränkt sich die bisherige Forschung auf die Identifizierung bestehender Defizite und deren Verständnis. Von Eckardstein, Scagnetti und Ballnik (1991) belegen, dass Kritik an der Führungskompetenz von Vorgesetzten von Seiten des akademischen Mittelbaus besteht. Diese führt Eckardstein (1999, S. 463f.) u.a. auf die Tatsache zurück, dass Professoren „meist keine Gelegenheit gehabt haben bzw. gesucht haben, um sich für ... [die Führungsaufgabe] vertiefend zu qualifizieren“. Dies ist insofern problematisch, da Führung im Hochschulkontext einer Anpassung an den jeweiligen Entwicklungsstand der Mitarbeiter bedarf und einen Wechsel von direkter Führung zu einer Einräumung größerer Autonomiebereiche mit wachsender Kompetenz und Erfahrung der wissenschaftlichen Mitarbeiter erforderlich macht, ohne dass *formale* Änderungen der Tätigkeit im Sinne von Beförderungen möglich sind. Über die Problemerkennung hinausgehende Lösungsvorschläge finden sich bisher kaum. Eine Ausnahme ist der (allerdings auch nicht problemfreie) Ansatz von Eckardstein (1999, S. 464), der die Institutionalisierung von Karrieregesprächen als geeignet zur Verbesserung der universitären Führungsqualität ansieht.

⁶¹ Allerdings weist Weber (1996, S. 173) darauf hin, dass die praktische Umsetzung dieses Anreizmodells bisher auch an der WHU Koblenz auf Grund der restriktiven Rahmenfaktoren nicht möglich war.

c) Organisationsstrukturen, -prozesse und -kultur

Hinsichtlich der Bereiche Organisationsstrukturen, -prozesse und -kultur liegen einige grundlegende Arbeiten vor, die auf eine Leistungssteigerung von Hochschulen zielen. Vor dem Hintergrund seines Schalenmodells der Universität schlägt Müller-Böling (1997) mit Blick auf die *organisationale Struktur* von Hochschulen ein Modell zur Koordination der verschiedenen Hierarchieebenen vor, in dessen Zentrum das Konzept der *Zielvereinbarungen* steht und das der Komplexität der anfallenden Managementaufgaben angemessene Rechnung tragen soll (vgl. auch Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 14ff.). Müller-Böling (1997) schlägt vor, Zielvereinbarungen in Gestalt eines „bottom up“-Vorgehens für die Koordination der verschiedenen Schalen bzw. Hierarchieebenen der Hochschule einzusetzen, wobei auf der Ebene der Universitätsleitung die Schaffung eines Universitätsrates erfolgen soll, der mit weit reichen Kompetenzen ausgestattet ist (vgl. Müller-Böling 1997, S. 611f.; 2000, S. 48ff.).⁶² Zusätzlich empfiehlt Müller-Böling (1997, S. 609f.), jeweils Prozesspromotoren zu bestimmen, die den Vorgang der Zielvereinbarung vorantreiben.

Um leistungsfähige Ergebnisse zu erzielen, wird es zudem als notwendig angesehen, den oberen Hierarchieebenen der Universität größere Handlungsbefugnisse zur Verfügung zu stellen. So stellt Hansen fest, dass eine Stärkung der Dekane zu einer besseren Umsetzung von Entscheidungen, „die ansonsten in den Mühlen der Bürokratie und der Partikularinteressen aufgerieben werden“ (Hansen 1999, S. 382) beitragen kann. Mit einer entsprechenden Restrukturierung geht zugleich die Forderung nach der Abschaffung der Gruppenuniversität im traditionellen Sinne einher, deren Abstimmungsprozesse und -strukturen von zahlreichen Autoren als nicht (mehr) leistungsfähig genug angesehen werden (z.B. Müller-Böling 2000, S. 42ff.; Hödl und Zegelin 1999, S. 49; Daxner 1999, S. 15f.).⁶³ An der Schnittstelle von Hochschulpolitik und universitärer

⁶² Ein solcher Universitätsrat nimmt (in der Konzeptualisierung von Müller-Böling) eine Mittelposition zwischen den Institutionen Vorstand und Aufsichtsrat in Unternehmen ein. Er trifft grundlegende strategische Entscheidungen, die über das übliche Tätigkeitsfeld von Aufsichtsräten hinausgehen; zugleich überlässt er weite Teile der klassischen „Führung“ dem Hochschulpräsidenten.

⁶³ Müller-Böling (2000, S. 42) sieht das „Modell Gruppenhochschule“ als gescheitert an und schreibt nicht wenige der genannten leistungshinderlichen „Deformationen“ der deutschen Hochschulen der Gremienuniversität zu. Vgl. zu den Konflikten zwischen Demokratieprinzip und wirtschaftlicher Effizienz Müller-Böling (2000, S. 61) und Hödl und Zegelin (1999, S. 49), die insbesondere die Mittelverteilung in den Hochschulen kritisieren: „[Effizienz-]Probleme entstehen besonders dann, wenn Mittel nach dem ‚Gießkannenprinzip‘ verteilt werden und die Gewährleistung einer allgemeinen breiten Grundausstattung alleinige Verteilungsmaxime ist“ (Hödl und Zegelin 1999, S. 49f., auch S. 254). Daxner (1999, S. 15f.) geht vor dem Hintergrund seiner langjährigen Erfahrungen als Präsident der Universität Oldenburg in seiner Kritik an der Gruppenuni-

Organisationsstruktur sind verschiedene alternative Modelltypen entwickelt und z.T. implementiert worden, die überwiegend eine Kombination von Universitätsrat, Präsidium und Senat vorsehen (vgl. den ausführlichen Überblick bei Kieser 2000, S. 38ff.).

Die vergleichsweise wenigen vorhandenen Vorschläge zur *Gestaltung der Prozesse* innerhalb einer Universität sind überwiegend wirtschaftsinformatisch geprägt und in der Symbolsprache der Software SAP R/3 gehalten. In einer grundlegenden Arbeit differenziert Sinz (1998b, S. 16ff.) zwischen einem „Hauptbereich“, der die Produkte der Universität erstellt und in Forschung und Studium/Lehre unterteilt wird, einem „Servicebereich“, dem die Aufgabe der Unterstützung des Hauptbereichs zukommt und der z.B. den EDV-Bereich und das universitäre Personalwesen umfasst, sowie „Umweltobjekten“ (Lieferanten und Kunden der Universität). Auf dieser Unterscheidung aufbauend identifiziert Sinz verschiedene Prozesse, die durch die Haupt- und Servicebereiche erstellt werden und spaltet diese in verschiedene Unterprozesse auf. Am Beispiel der Rückmeldung von Studierenden verdeutlicht er das prozessbezogene Verbesserungspotenzial von Prozessanalysen der Universität, wobei es vor allem darum geht, solche Prozesse, die keinen Beitrag zur Leistungserstellung aufweisen bzw. Umwege aufweisen, zu restrukturieren bzw. zu eliminieren.

Bodendorf (1998) schlägt vor, die studentische Selbstbeteiligung an der Leistungserbringung durch eine weit reichende Technologisierung zu steigern („self-service-Ansatz“) und unterscheidet verschiedene Phasen und Kontaktpunkte, an denen Interaktionen zwischen Studierenden und der Universität erfolgen und die jeweils Ansatzpunkte für eine gesteigerte Technologisierung bieten. Seine Überlegungen, die ebenfalls eine wirtschaftsinformatische Perspektive aufweisen, basieren dabei auf der zu hinterfragenden Annahme der Vorteilhaftigkeit einer solcher Technologisierung sowohl für die Universität *als auch* für die Studierenden. Nicht berücksichtigt wird von Bodendorf die individuelle Nutzenfunktion der Studierenden bezüglich solcher Technologisierung

versität noch einen Schritt weiter und stellt auch deren *demokratische Komponente* in Frage, wenn er von der „Verzerrung demokratischer Anliegen durch eine vordemokratische Zukunftsstruktur, genannt Gruppenuniversität“ spricht: „Eine partizipative Demokratisierung eines ständischen Systems ist nicht möglich. Da die vier Statusgruppen einander aber ständisch, d.h. von vornherein ungleich gegenüber stehen, wie die Wahlkurien konstitutioneller Monarchien, ist das derzeitige Mitbestimmungsmodell nicht demokratisch. De facto sind alle Mitbestimmungsformen der derzeitigen Hochschulverfassung ‚Stillhalteabkommen‘ und ‚Nichtangriffspakte‘“ (Daxner 1999, S. 99). „[Es] ist unschwer nachzuweisen, dass die Interessen der vier ‚Statusgruppen‘ niemals kompatibel gemacht werden können. Deshalb ist die Illusion, die so genannte Gruppenuniversität könnte im Wege der Gremienpartizipation zum ‚Ganzen‘ der Universität beitragen, so gefährlich: Sie unterstellt, dass der erzwungene Nichtangriffspakt, um überhaupt Mehrheiten erhalten zu können, sachlich besser sein könnte als jedes Einzelargument“ (Daxner 1999, S. 101).

von „service encounter“, die in Arbeiten zum Dienstleistungsmarketing betont wird (vgl. Meuter, Ostrom und Bitner 2000).

Schließlich wird auch eine Übertragung des Konzeptes der *Organisationskultur* in den Kontext der Hochschule diskutiert. Mit Sporn (1992, S. 5) können unter einer Universitätskultur „jene Werte, Normen und Einstellungen, die das Verhalten der Universitätsmitglieder prägen, die sich aus der Struktur und den Rahmenbedingungen entwickeln und die durch Symbole, Sprache und Rituale u.ä.m. übertragen werden“⁶⁴, verstanden werden. Aufgabe eines universitären Kulturmanagements sollte es sein, den wertbezogenen Zusammenhalt der Hochschule zu stärken. Als wichtige Instrumente der Universität, um Einfluss auf nicht-kompatible Werte der Organisationsmitglieder auszuüben, hat Dill (1982) den systematischen Umgang mit Mythen, Symbolen und Ritualen als beobachtbaren Bestandteilen der Hochschulkultur im Sinne einer symbolischen Interaktion und die soziale Integration der Universitätsmitglieder vorgeschlagen (vgl. auch die darauf aufbauenden Überlegungen von Sporn 1992, S. 56; 1996, S. 57f.; Schober 1998b, S. 29ff.). Hoffacker (2000) weist in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeiten eines solchen universitären Kulturmanagements vor dem Hintergrund eines strukturellen Interessen- und Wertepluralismus sowie einer gegenwärtig nur gering ausgeprägten Loyalität deutscher Hochschullehrer zu „ihrer“ Universität hin.⁶⁵ Sporn (1992) betrachtet die Universitätskultur als Ausgangspunkt einer strategischen Marketing-Planung, was zugleich die Verbindung zum folgenden Kapitel verdeutlicht (vgl. ebenso Schober 1998b, S. 23ff.).

3. Verbessertes Markt-Management

Neben den bisher dargestellten Controllingaspekten und Aspekten des internen Managements wird auch das *Marketing von Universitäten* im Sinne eines marktbezogenen Managements von verschiedenen Autoren als wichtiges Element eines professionellen Hochschulmanagements diskutiert.⁶⁶ Mit Blick auf

⁶⁴ Im Originaltext ist der gesamte Zitattext fettiert.

⁶⁵ Bei Hödl und Zegelin (1999, S. 343ff.) finden sich Ausführungen zur *Corporate Identity* der Hochschule, die allerdings auf einem zumindest unkonventionellen Verständnis von Corporate Identity als „strategisch geplante und operativ eingesetzte Selbstdarstellung und Verhaltensweise einer Hochschule nach innen und außen...“ beruht und hier nicht weiter berücksichtigt werden soll.

⁶⁶ Blielmel und Fassott (2001) weisen zurecht daraufhin, dass für Universitäten ebenso wie für andere Organisationen Marketing nicht auf den Absatzmarkt begrenzt sein sollte, sondern auch in Bezug auf Beschaffungsleistungen (im Sinne eines Beschaffungsmarketing) und interne Austauschbeziehungen (im Sinne eines Internen Marketing) leistungssteigernd wirken kann. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich

die historische Entwicklung der Marketingaktivitäten von Hochschulen unterscheiden Kotler und Fox (1995, S. 11f.) zwischen sechs realtypischen Phasen des Hochschulmarketing:

- In *Phase 1* wird Marketing für überflüssig gehalten und nicht bewusst praktiziert. Tradition dominiert, das Leistungsangebot „had ,stood the test of time“ (Kotler und Fox 1995, S. 11).
- In *Phase 2* wird Marketing mit Werbung gleichgesetzt. Universitäten verschicken Kataloge, Broschüren und Aufkleber, um die potenziellen Studierenden auf das eigene Angebot aufmerksam zu machen.
- In *Phase 3* ist Marketing Segmentierung und Marktforschung. Die Universität beginnt sich zu fragen, welche Gründe für die Wahl der Studierenden ausschlaggebend waren und versucht, gezielt ähnliche Studierende zu akquirieren.
- In *Phase 4* entspricht Marketing dem Positionierungskonzept. Universitäten sind bestrebt, die eigenen Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Hochschulen zu verstehen, um darauf aufbauend ein Leistungsbündel zu entwickeln und anzubieten, das sich an den Interessen der Studierenden orientiert und sich von anderen Universitäten positiv und bewusst unterscheidet.
- In *Phase 5* wird Marketing als strategische Planung aufgefasst. Die Hochschule beginnt, sich strategisch mit den Anforderungen und Veränderungen ihrer Umwelt auseinander zu setzen und langfristige Konzepte zu deren Bewältigung auszuarbeiten.
- In *Phase 6* wird Marketing im Sinne eines Beziehungsmanagement interpretiert.⁶⁷ Hochschulen begreifen den Eintritt von Studierenden in die Universität als Anfang einer langfristigen Beziehung, die es bis zum Examen und darüber hinaus zu gestalten gilt: Der Student soll der Universität verbunden bleiben „as a satisfied alumna or alumnus and, hopefully, as a donor and supporter of the school“ (Kotler und Fox 1995, S. 12). Studierende werden zu „valued partners“, deren Zufriedenheit mit der Hochschule ein wesentliches strategisches Ziel darstellt.

dennoch auf die Gestaltung der Beziehungen der Universität zu ihren Absatzmärkten, da – parallel zur allgemeinen Marketingliteratur – nur wenige Autoren die Konsequenzen eines solchen breiten Marketingverständnisses systematisch analysieren. Zudem bestehen erhebliche Überschneidungen mit den Ausführungen in den beiden vorangehenden Kapiteln.

⁶⁷ Kotler und Fox (1995, S. 12) sprechen wörtlich von „enrollment management“; die Ausführungen ließen aber die Bezeichnung Beziehungsmanagement angemessener erscheinen.

Eine solche Einteilung ermöglicht grundsätzlich eine Standortbestimmung des Marketing an Hochschulen in der Praxis, ohne dass allerdings dazu auf empirische Ergebnisse zurückgegriffen werden könnte. Mit Ausnahme einzelner Hochschulen kann für die große Mehrheit ein Marketingverständnis angenommen werden, das dem der *Phasen 1 bis 3* entspricht.⁶⁸ Die Einteilung von Kotler und Fox liefert insofern wertvolle Hinweise über Bereiche, in denen Handlungsbedarf für weitere hochschulseitige Marketingaktivitäten besteht.

Die Durchsicht der Literatur zum Hochschulmarketing zeigt, dass die vorliegenden Arbeiten sich fünf übergeordneten Bereichen zuordnen lassen: dem Einsatz von Marketinginstrumenten, der strategischen Marketingplanung, der Positionierung von Hochschulen, Fragen der Kundenzufriedenheit und Dienstleistungsqualität sowie der Gestaltung von langfristigen Beziehungen zu Studierenden und anderen Gruppen. Die Reihenfolge der Nennung entspricht dabei einer historischen Entwicklung der Schwerpunktsetzung und spiegelt die Entwicklung der allgemeinen Marketingtheorie (vgl. Hansen und Bode 1999, S. 69ff.). Insbesondere die US-amerikanische Hochschulmarketing-Forschung weist eine bemerkenswerte Entwicklung auf, die bis in die frühen 70er-Jahre zurückreicht (vgl. Krachenberg 1972)⁶⁹ und heute ein vergleichsweise hohes Aktivitätsniveau erreicht hat.

a) Marketinginstrumente von Hochschulen

Die Ausgestaltung von *Marketinginstrumenten* im Kontext der Hochschule ist zentraler Inhalt des grundlegenden Aufsatzes von Krachenberg (1972), der den Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fragen des Hochschulmarketing markiert. Krachenberg zeigt Gestaltungsmöglichkeiten eines Marketing von Hochschulen auf der instrumentellen Ebene auf, wobei er Fragen der universitären Produktentwicklung und Programmgestaltung besondere Aufmerksamkeit widmet. Überraschenderweise haben sich seitdem vergleichsweise wenige Arbeiten eingehend mit dem Einsatz von einzelnen Marketinginstrumenten durch Hochschulen befasst, wobei das Instrument der Öffentlichkeitsarbeit eine gewisse Sonderstellung einnimmt.

Einen umfangreichen Überblick über die Gestaltung von Marketinginstrumenten durch Universitäten bieten Kotler und Fox (1995), die im Sinne einer Konkretisierung der vier „Ps“ zwischen den Instrumenten „designing“, „pri-

⁶⁸ Brünner (1988, S. 514) geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er (allerdings bezogen auf österreichische Hochschulen) feststellt: „es gibt kein Marketing“.

⁶⁹ Vgl. als einen der frühesten Beiträge zum Hochschulmarketing in Deutschland Alewell (1977).

cing“ und „delivering educational programs“ sowie „communicating with markets“ unterscheiden.⁷⁰ Hinsichtlich der deutschen Bezeichnungen hat sich weitgehend die von Wangen-Gross (1983) geprägte Unterscheidung von *Leistungs-*, *Gegenleistungs-*, *Distributions-* und *Kommunikationspolitik* durchgesetzt (vgl. z.B. Bliemel und Fassott 2001; Schober 1998a). Die Ausführungen von Kotler und Fox beschränken sich auf den Bereich der Lehre und stellen auf das US-amerikanische Hochschulmodell ab; zudem ist der Konkretisierungsgrad der Darstellung vergleichsweise gering. Letztgenanntes trifft weitgehend auch für die deutschsprachigen Arbeiten von Wangen-Gross (1983), Schober (1998a) und Bliemel und Fassott (2001) zu.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit Marketinginstrumenten ist im Hochschulkontext bisher vor allem für den Bereich der *Öffentlichkeitsarbeit* bzw. *Public Relations* als Teilbereich der Kommunikationspolitik erfolgt (vgl. Topf 1986; Bliemel und Schneider 1999; ähnlich Schober 1998b, S. 9). Diese Entwicklung kann insbesondere auf die breitere Akzeptanz des Instruments im Vergleich zu anderen Marketinginstrumenten bei Not-for-Profit-Organisationen sowie die Dominanz des Instrumentes in der deutschen Hochschulpraxis zurückgeführt werden. Topf (1986) betont u.a. die Bedeutung von Professoren und Absolventen für eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit und stellt die Verbindung zum Konzept der Corporate Identity her.

Bliemel und Fassott (2001, S. 13) weisen mit Recht daraufhin, dass auch im Kontext der Universität „das Herzstück des Marketing die Gestaltung der Leistungen“ sein muss und knüpfen insofern an die frühen Überlegungen von Krachenberg an, ohne dass diese Feststellung allerdings entsprechende Konsequenzen für ihre Forschungsarbeit hat. Im Anfangsstadium befinden sich schließlich Überlegungen zur *Nutzung des Internet* bei der Ausgestaltung des Marketinginstrumentariums von Universitäten, von der sowohl Kostensenkungs- als auch Leistungssteigerungseffekte im Hinblick auf die Kommunikation mit Studierenden und Stakeholdern sowie die Erbringung von virtuellen Leistungen erwartet werden kann (vgl. Nolte 1998).

⁷⁰ Eine grundlegende Darstellung der Inhalte der vier Marketinginstrumente *außerhalb der Universität* findet sich in nahezu jedem Marketinglehrbuch, vgl. z.B. Meffert (2000, S. 327ff.) und Kotler und Bliemel (1995, S. 659ff.).

b) *Strategische Marketingplanung von Hochschulen*

Die Mehrzahl der Arbeiten zum Hochschulmarketing befassen sich mit der *strategischen Fundierung* marktbezogener Aktivitäten von Hochschulen. Smith und Cavusgil (1984) entwickeln ein umfassendes Konzept der strategischen Marketingplanung, das in weiten Teilen eine Konkretisierung allgemeiner Marketinggedanken darstellt und Gemeinsamkeiten zu den im Managementkontext geschilderten Planungsmodellen aufweist. Nach Smith und Cavusgil (1984) erfordert eine strategische Marketingplanung folgende sechs Phasen:

- Analyse der *Ziele und Mission* der Hochschule hinsichtlich ihrer Angemessenheit und der Wahrnehmung der Hochschule durch verschiedene Teilöffentlichkeiten.
- Analyse der *Stärken und Schwächen* der verschiedenen Fakultäten bzw. Studiengänge der Hochschule und der Funktionsbereiche der Hochschulverwaltung.
- Analyse der *Wünsche der vorhandenen und potenziellen Studierenden* und der *existierenden und potenziellen Stifter und Sponsoren* („donors“), wobei im Hinblick auf die letztgenannte Gruppe vor allem den Absolventen der Hochschule große Bedeutung beigemessen wird.
- Identifikation einer *geeigneten Position* im Hochschulmarkt und Aufbau eines entsprechenden Images unter Hinzuziehung von externen Beratern und der Institutionalisierung eines Marketingdirektors oder Vize-Präsidenten.
- *Ausarbeitung des strategischen Marketing-Mix* in Bezug auf Produkte, Zeit und Ort der Leistungserbringung, Preisgestaltung und Kommunikationsmaßnahmen.
- *Implementierung des strategischen Marketingplans* in der Hochschule, wobei die Verantwortung der Hochschule als gesellschaftliche Institution zu berücksichtigen ist.

Der Schwerpunkt des Modells der strategischen Marketingplanung von Hochschulen von Kotler und Fox (1995, S. 95) liegt im Bereich der Strategieentwicklung. Es sieht vor, dass Hochschulen im Anschluss an eine Analyse der Hochschulumwelt und der eigenen Ressourcen sowie eine Formulierung der grundlegenden Werte und Ziele der Hochschule marktbezogene Strategien entwickeln, wobei im Rahmen der Strategieentwicklung demnach vier aufeinander aufbauende Phasen zu durchlaufen sind: eine Bewertung der vorhandenen Angebote mittels Portfolioanalyse, die Identifikation von Marktchancen mittels einer „program-market opportunity matrix“, die eine Spezifizierung des grundlegenden Produkt-Markt-Schemas nach Ansoff (1965) darstellt, die Analyse des Wettbewerbs und seiner Stärken und Schwächen, sowie die Positionie-

rung der Hochschule einschließlich der Strategieimplementierung. Anders als Smith und Cavusgil (1984) betrachten Kotler und Fox einzig die Urteile von Studierenden als ausschlaggebend.⁷¹

Das von Trogele (1995) vor dem Hintergrund der spezifischen Rahmenbedingungen des deutschen Hochschulwesens entwickelte Konzept eines strategischen Universitätsmarketing weist zahlreiche Gemeinsamkeiten mit den genannten Modellen von Smith und Cavusgil (1984) und von Kotler und Fox (1995) auf; dasselbe gilt im Übrigen für das von Bliemel und Fassott (2001) vorgeschlagene Marketingkonzept. Eine besondere Bedeutung misst Trogele der Marktsegmentierung bei, die er in enger Verbindung mit der Marktwahlentscheidung von Hochschulen sieht. Anders als Kotler und Fox beschränkt sich Trogele nicht auf die Kundengruppe der Studierenden, sondern zieht auch andere „Marktakteure“ mit heran, was der Komplexität der Außenbeziehungen von Universitäten besser Rechnung trägt. Allerdings verbleiben Trogeles Ausführungen insgesamt vergleichsweise abstrakt.⁷²

Hennig-Thurau (2001) betont die Wichtigkeit einer sorgfältigen Analyse des Marktumfeldes⁷³ und des Leistungsangebotes einer Hochschule im Rahmen des strategischen Planungsprozesses. Er stellt die organisationsinternen Schwierigkeiten heraus, die aus den Besonderheiten der Institution Hochschule für die Entwicklung eines Marketingkonzeptes resultieren und die einer einfachen Übertragung des Konzeptes im Wege stehen, jedoch in der Literatur ansonsten weitgehend unberücksichtigt bleiben (vgl. ähnlich Schober 1998b, S. 9). Schober (1998b, S. 32ff.) wiederum sieht die Entwicklung einer Corporate Identity als Fundament des strategischen Hochschulmarketing, wobei diese Identität der Fakultät bzw. Hochschule in enger Verbindung zum Management der jeweiligen Organisationskultur steht. Weiterhin wählt Schober die von Becker (1993, S. 121ff.) entwickelte Strategietypologie und diskutiert Möglichkeiten ihrer Konkretisierung für Hochschulen.

⁷¹ Hier zeigt sich der fehlende Problembezug der Darstellung von Kotler und Fox (1995), welche die Frage nach der unterschiedlichen Bewertung des Images bzw. des unterschiedlichen Idealprofils einer Hochschule bei verschiedenen Kundengruppen nicht diskutieren.

⁷² So nennt Trogele (1995, S. 49) sechs verschiedene „Märkte“ der Universität und führt dazu aus: „Jede Unterteilung des Marktes bedeutet eine Marktsegmentierung“ (S. 49); gleichzeitig spricht er aber auch von „Teilmarktauswahl“ (was den Sachverhalt weitaus besser trifft!).

⁷³ Vgl. in diesem Zusammenhang den ausführlichen Überblick über die Makroumwelt von Hochschulen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen bei Schober (1998b, S. 12ff.).

c) Strategische Positionierung von Hochschulen

Die strategische Positionierung von Hochschulen stellt ein wesentliches Element der strategischen Marketingplanung dar und steht im Mittelpunkt verschiedener wissenschaftlicher Arbeiten. In der deutschen *Hochschulpraxis* fanden sich bis Ende der 90er-Jahre kaum Ansätze einer systematischen und aktiven Positionierung einzelner Hochschulen – ganz im Unterschied zu den USA, deren Hochschulen sich sowohl anhand der Forschungs- und Lehrausrichtung, anhand der Zielgruppen (regional vs. global) als auch anhand der jeweiligen Inhalte positionieren.⁷⁴

Freter (1998) erläutert in einem theoretischen Grundsatzbeitrag das Konzept der Positionierung und diskutiert mögliche Positionierungsobjekte (Hochschulen, Fachbereiche, Professoren), Positionierungseigenschaften bzw. -dimensionen (z.B. der Praxisbezug der Universität aus Sicht der Studierenden, die Studierendenzahl aus Sicht des Staates) sowie Positionierungssubjekte (Studierende, Unternehmen, wissenschaftliche Fachwelt, der Staat) bei einer Übertragung des Konzeptes in den Hochschulkontext. Freter zeigt zudem grundlegend alternative Positionierungsstrategien für Hochschulen auf und stellt die Verbindung zur Ausgestaltung des Marketingmix her (vgl. auch Müller-Böling 2000, S. 141ff., der allerdings weitestgehend auf den Aspekt der strategischen Planung abstellt). Wiedmann et al. (1997) skizzieren auf der Grundlage einer Befragung von Führungskräften der Wirtschaft methodische Alternativen bei der Durchführung von Positionierungsanalysen für Hochschulen. Weber (1996, S. 62ff.) schließlich nennt relevante inhaltliche Dimensionen der Positionierung von Hochschulen für das konkrete Beispiel der WHU Koblenz und ergänzt insofern die vergleichsweise abstrakten Ausführungen der anderen Autoren.

d) Kundenzufriedenheit und Dienstleistungsqualität im Hochschulkontext

Zahlreiche Arbeiten vor allem US-amerikanischer Autoren haben sich vor dem Hintergrund einer Marketingperspektive vertiefend mit der Frage der Stei-

⁷⁴ So ist für einen amerikanischen Wissenschaftler die Frage, ob seine Universität überwiegend lehrorientiert (z.B. University of Idaho) oder forschungsorientiert (z.B. Harvard University) ist, von großer Bedeutung. Während sich eine Vielzahl von Colleges in den USA auf eine regionale Studentenschaft konzentrieren, agiert etwa die University of Phoenix explizit global. Eine inhaltliche Positionierung erfolgt u.a. über die Ansiedlung von Forschungszentren, so zum Dienstleistungsmarketing an der Arizona State University (http://www.cob.asu.edu/csl/about/about_center.cfm) und zum Electronic Commerce an der University of Maryland (<http://www.rhsmith.umd.edu/ces/About%20the%20Center.html>).

gerung der Größen *Dienstleistungsqualität*, *Kundenzufriedenheit* und *customer value* beigemessen wird (vgl. Heskett, Sasser und Schlesinger 1997; Rust und Oliver 1994; Stauss 1999).⁷⁵ Diese Arbeiten weisen eine inhaltliche Nähe zu Ansätzen der Evaluationsforschung auf. Ein wesentlicher Unterschied kann darin gesehen werden, dass in Arbeiten, die eine Marketing- bzw. Kundenperspektive aufweisen, die Lehre häufig nur *einen* Teilbereich darstellt und um zahlreiche andere Serviceleistungen der Universität ergänzt wird, die aus Studierendensicht das Qualitätsurteil ebenfalls beeinflussen.⁷⁶

Kotler und Fox (1995) sehen die Schaffung eines „*Organisationsklimas*“, das der Zufriedenheit der Kunden einen hohen Stellenwert zuweist, als zentrales Erfolgskriterium von Universitäten. Allerdings handelt es sich bei ihren Überlegungen weitgehend um eine unmodifizierte Übertragung von etablierten Konzepten aus den Bereichen Qualitäts- und Zufriedenheitsforschung auf den Bereich der Hochschule (z.B. das SERVQUAL-Modell von Parasuraman, Bitner und Zeithaml 1988), wobei das Kundenverständnis auf Studierende beschränkt wird.

Andere Autoren schildern konkrete Methoden zur Messung und Steigerung der Zufriedenheit und Qualitätswahrnehmung von Kunden der Hochschule. In Anlehnung an das Zufriedenheitsverständnis von Oliver (1997) entwickelt Taylor (1996) eine *Konzeptualisierung von Kundenzufriedenheit* im Hochschulkontext, die zwischen einer affektiven und einer kognitiven Komponente von Zufriedenheit unterscheidet.⁷⁷ Obwohl Taylor zuvor explizit von „*stakeholder satisfaction*“ spricht, erfolgt die empirische Überprüfung seines Zufriedenheitsmodells ausschließlich anhand einer Studierendens Stichprobe.

Verschiedene Arbeiten gehen der grundlegenden Frage nach, welche *Determinanten* ausschlaggebend für die Gesamtzufriedenheit der Studierenden mit

⁷⁵ Das Verhältnis der Konstrukte Kundenzufriedenheit und Dienstleistungsqualität ist in der Literatur umstritten. Für einen Überblick vgl. Klee und Hennig (1996) sowie die dort angegebenen Publikationen.

⁷⁶ Auf Grund des Charakters vieler US-amerikanischer Hochschulen als Campus-Universitäten kommt solchen Serviceelementen naturgemäß in den USA eine größere Bedeutung für die Studierenden zu als in Deutschland. Folglich ist auch die „Marketingperspektive“ der Qualitätsmessung in den USA erheblich stärker ausgeprägt als hier zu Lande.

⁷⁷ Die affektive Komponente umfasst sowohl positive (Überraschung, Spaß, Interesse) als auch negative (Verachtung, Traurigkeit, Scham, Abscheu, Verärgerung, Angst, Schuld) Gefühle. Die kognitive Komponente misst Taylor als Bewertung der fünf Dimensionen von Dienstleistungsqualität der SERVQUAL-Skala. Die Zufriedenheit wurde jeweils für eine einzelne Teilleistung der Universität erfasst (Bibliothek, Parkplätze, Wohnmöglichkeiten etc.).

der Hochschule sind.⁷⁸ So berücksichtigt der von Betz, Klingensmith und Meene (1970) entwickelte College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ) die fünf Dimensionen „working conditions“, „compensation“, „quality of education“, „social life“ und „recognition“. Als Referenzgröße für die Ermittlung der Dimensionen dienten den Autoren Studien zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit, die um weitere Variablen, welche die Autoren als „unique to the college setting“ (Betz, Klingensmith und Meene 1970, S. 111) ansahen, ergänzt wurden. Zammuto, Keaveney und O'Connor (1996) wählen das SERVQUAL-Modell als Bezugsgröße und ermitteln für alle fünf Dimensionen des Modells einen hochsignifikanten Zusammenhang zum Gesamtqualitätsurteil.⁷⁹ Browne et al. (1998) ergänzen auf der Basis von Plausibilitätsüberlegungen die SERVQUAL-Dimensionen um eine Dimension „Education“, die sich auf das „basic instructional product“ bezieht. Die Ergebnisse einer empirischen Befragung von Studierenden zeigen, dass der Faktor „Education“ die Gesamtzufriedenheit der Studierenden weitaus stärker beeinflusst als die ursprünglichen Dimensionen von SERVQUAL.⁸⁰ Gwinner und Beltramini (1995) schließlich zeigen in ihrer Studie sowohl theoretisch wie empirisch, dass die Gesamtzufriedenheit der Studierenden sowohl von Leistungen der Universität als auch der jeweiligen Fakultät signifikant beeinflusst wird.

e) Beziehungsmarketing von Hochschulen

Als eine Weiterentwicklung der auf Studierendenzufriedenheit und Servicequalität abstellenden Ansätze können Arbeiten gesehen werden, die auf die *langfristige Gestaltung der Beziehung* zwischen der Hochschule und ihren Kunden abstellen. Holdford und White (1997) sowie Hennig-Thurau, Langer und Hansen (2001) befassen sich mit der Qualität von Beziehungen zwischen Studierenden und Hochschulen, wobei in beiden Konzepten die Konstrukte

⁷⁸ Zufriedenheit wird dabei nicht als transaktionsbezogene, sondern als relationale Größe aufgefasst.

⁷⁹ Die bivariaten Korrelationen schwanken zwischen 0,59 (für Reliability) und 0,24 (für Tangibles). Inhaltlich ist ein solches Vorgehen als problematisch anzusehen, da es an zwar reliable, aber *nur begrenzt valide* Ergebnisse erbringt. Der Grund liegt darin, dass z.B. Hentschel (1990) gezeigt hat, dass die ursprünglich für Finanzdienstleister ermittelte SERVQUAL-Skala keine unmodifizierte Übertragung auf andere Bereiche zulässt.

⁸⁰ Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mittels multipler Regressionsanalyse. Mit dem Vorgehen von Browne et al. sind zwei Fragen verbunden, die von den Autoren in ihrem Beitrag nicht beantwortet werden: Zum einen wird nicht empirisch überprüft, ob die Dimension Education gegenüber den anderen Faktoren Diskriminanzvalidität aufweist; zum anderen bleibt offen, ob die Ergebnisse der Regressionsanalyse möglicherweise durch Multikollinearitäten verzerrt werden.

Vertrauen und Commitment eine wesentliche Rolle spielen. Während erstgenannte Autoren das Modell von Morgan und Hunt (1994) auf den Hochschulsektor übertragen und mit einigen Modifikationen bestätigen können, greifen Hennig-Thurau et al. auf Vorüberlegungen von Hennig-Thurau und Klee (1997) zurück: Sie berücksichtigen neben Vertrauen und Commitment auch die Dienstleistungsqualität als Qualitätsdimension der Geschäftsbeziehung und weisen empirisch den Einfluss der Qualität der Beziehung zwischen Hochschule und Studierenden auf die Studierendenloyalität nach. Ein interessantes Ergebnis ihrer Untersuchung sind Bedeutungsunterschiede der berücksichtigten Konstrukte Commitment, Vertrauen und Qualität zwischen verschiedenen Studienfächern. Aus beiden Studien können wichtige Hinweise für eine emotionale Bindung der Studierenden während des Studiums und über das Studium hinaus (als Alumni) abgeleitet werden (vgl. Langer, Ziegele und Hennig-Thurau 2001). Gleiches gilt für das Modell von Keaveney und Young (1997), das die Studierendenbindung durch die Zufriedenheit und externe Faktoren (z.B. Umzug) erklären will.⁸¹

4. Verbessertes Organisationales Lernen

Neben den bisher genannten Forschungsaktivitäten finden sich in der Hochschulmanagementliteratur auch erste Arbeiten, die auf eine Steigerung der Lernfähigkeit von Hochschulen abstellen. Bei dem Konzept des Organisationalen Lernens handelt es sich um keinen autonomen Bereich des Hochschulmanagements, sondern es verbindet vielmehr Elemente aller drei zuvor genannten Managementbereiche. So kann sich Lernen sowohl auf interne als auch auf marktseitige Informationen beziehen, was eine Behandlung des Konzeptes sowohl in der Management- als auch (vor allem in jüngerer Zeit) in der Marketingliteratur zur Folge hat; zudem weist das Ziel der „Fehlerentdeckung“ Gemeinsamkeiten zum Controlling-Konzept auf. Zugleich besitzt das Konzept des Organisationalen Lernens jedoch ein hohes Maß an *perspektivischer wie inhaltlicher Eigenständigkeit*. Eine nennenswerte Beschäftigung mit dem Konzept des Organisationalen Lernens im Hochschulkontext beinhalten die Arbeiten von Kappler et al., Hödl und Zegelin, Sporn, Dill sowie Senge.⁸²

⁸¹ Allerdings liegen bezüglich des Modells keine detaillierten empirischen Ergebnisse vor.

⁸² Darüber hinaus existiert eine Monographie von Duke (1992) mit dem Titel „The Learning University – Towards a New Paradigm“. In dieser geht es indes *nicht*, wie der Titel suggeriert, um die Überführung der Universität in eine lernende Organisation, sondern ausschließlich um eine Bestandsaufnahme der Eignung des britischen Hochschulsystems zu Beginn der 90er-Jahre, Maßnahmen der Erwachsenenbildung („continuing education“) anzubieten. Auf diese Befähigung der Hochschulen bezieht sich auch der

Kappler, Laske und Meister-Scheytt (1999) schlagen vor dem Hintergrund des Verständnisses einer Hochschule als „loosely coupled fuzzy organization“ (S. 633) ein *Sechsstufenmodell des Lernens von Universitäten* vor. Im Prinzip geht es darum, dass jede Einheit der Hochschule (Lehrstuhl, Abteilung, Institut) einen Entwicklungsplan ausarbeitet, der hochschulöffentlich präsentiert wird und als Ausgangspunkt eines Zielvereinbarungsprozesses zwischen den Einheiten und der Fakultätsleitung dient. Es sollen Leistungsverträge formuliert werden, deren Einhaltung am Ende des Betrachtungszeitraums wiederum öffentlich kontrolliert und diskutiert wird und Grundlage möglicher Sanktionen ist.⁸³ Das Modell unterscheidet sich kaum von anderen Managementansätzen, wie sie etwa von Müller-Böling vorgelegt worden sind und trifft keine Aussage darüber, wo und wie ein „Lernvorgang“ in der Universität stattfindet. Zudem wirft das Vorgehen die Frage auf, ob eine formale Kontrollroutine geeignet ist, Fehler frühzeitig aufzudecken und zu beseitigen.

Hödl und Zegelin (1999, S. 332ff.) verorten Organisationalen Lernens als *Teil der strategischen Planung* von Universitäten, wobei Lernen als „Unterstützung“ der Planungsaktivitäten gesehen wird. Sie unterlassen ebenfalls eine nähere Auseinandersetzung mit dem Konzept des Organisationalen Lernens, das sie (unter Bezugnahme auf die Überlegungen von Probst und Büchel) recht vage als Ermittlung der Erwartungen aller Beteiligten und die Schaffung von Mechanismen zur Einbeziehung des gesamten Know-hows definieren. Ziel ist es, „über eine Erhöhung der Problemlösungsfähigkeit und Handlungskompetenzen ein qualitatives Wachstum zu schaffen“ (Hödl und Zegelin 1999, S. 332). Nähere Überlegungen, die den Besonderheiten des Organisationalen Lernens Rechnung tragen, finden sich ausgehend von dieser Begriffsfassung bei Hödl und Zegelin nicht.

Sporn (1999) betrachtet im Rahmen ihrer Analyse des gegenwärtigen Anpassungsverhaltens von Hochschulen auch Ansatz des Organisationalen Lernens als einen von insgesamt neun Ansätzen. Sie verbleibt indes bei einer knappen *Wiedergabe der grundlegenden Gedanken* des Ansatzes, ohne Erklärungen für reale Lernformen und -modelle von Universitäten herauszuarbeiten.

Dill (1999) zielt mit seinem Beitrag darauf ab, die *Charakteristika von „academic learning organizations“* zu ermitteln. Auf der Grundlage eines von Garvin (1993) im Harvard Business Review skizzierten Verhaltensrahmens des

titelgebende Paradigmenbegriff: „This book is concerned with mainstream CE [continuing education; *THT*], and the extent to which it heralds a new paradigm of the university“.

⁸³ Die Sanktionen sehen die Autoren jedoch eher sinnbildlich: die „öffentliche Begründungspflicht ist minimale und maximale Sanktion zugleich“ (Kappler, Laske und Meister-Scheytt 1999, S. 639).

Organisationales Lernen analysiert Dill verschiedene Fallstudien, die den Einfluss von Maßnahmen der Qualitätsmessung auf universitäre Managementprozesse abzubilden versuchen. Der Nutzen der generierten Ergebnisse ist jedoch beschränkt, da die Arbeit des Erziehungswissenschaftlers Dill zahlreiche Limitationen und Schwachstellen aufweist: So geht mit der Auswahl der theoretisch kaum haltbaren Überlegungen von Garvin als Referenzmodell seiner Analyse die Auslassung von Schlüsselliteratur einher (u.a. Argyris und Schön sowie Senge). Auch nimmt Dill keine Anpassung des Konzeptes auf die Besonderheiten von Hochschulen vor, sondern geht pauschal von einer Gültigkeit der allgemeinen Anforderungen auch für die Hochschule aus. Schließlich ist auch die sekundärstatische Analysemethodik mit (vom Autor im Übrigen selbst konzedierten) Schwächen verbunden.⁸⁴

Senge (2000) schließlich, einer der bekanntesten Proponenten des Organisationalen Lernens (vgl. Kapitel C), will mit seinem Beitrag „einen Denkanstoß geben“ (S. 41). Entsprechend entwickelt er kein geschlossenes Modell des organisationalen Lernens von Hochschulen, sondern beschränkt sich auf einzelne Maßnahmen, welche die Lernfähigkeit von Hochschulen steigern können. Im Kern geht es Senge darum, dass Universitäten nur dann überleben können, wenn sie sich nicht als „wissende Organisationen“, sondern als „lernende Organisationen“ begreifen, wobei sich beide Konzepte vor allem durch die Offenheit gegenüber neuen Ideen und Erkenntnissen unterscheiden. Konkrete Vorschläge, die sich vor allem an das „Führungspersonal“ von Universitäten richten, betreffen:

- eine stärkere Bereitschaft der Universitätsangehörigen, die Studierenden als Impulsgeber für „Innovationen“ aufzufassen, was in gewisser Weise als „Lernorientierung“ zu interpretieren ist,
- das „Vorleben“ solcher Bereitschaft durch das Führungspersonal,
- den Aufbau einer „intellektuellen Gemeinschaft“ von Wissenschaftlern innerhalb der Universität sowie
- eine angemessene Integration von Erkenntnissen aus der Unternehmenspraxis.

Problematisch dabei ist, dass Senges Verständnis von Organisationalem Lernen vergleichsweise abstrakt bleibt und er auch keinen Zusammenhang zwischen seinen Empfehlungen und dem Lernen der Hochschule aufzeigt. Offensichtlich hat Lernen seinem Verständnis zufolge etwas mit innovativem und

⁸⁴ So sind die herangezogenen Fallstudien von verschiedenen Autoren und vor dem Hintergrund eines anderen Untersuchungsziels verfasst, sodass es an inter-subjektiven und vergleichbaren Informationen mangelt. Auch bleibt generell unklar, ob es sich bei den betrachteten Hochschulen überhaupt um lernende Organisationen handelt.

gemeinschaftlichem Verhalten zu tun, ohne das Senge dies aber in inhaltlicher oder prozessualer Hinsicht präzisieren würde. Seine Überlegungen sind weitestgehend aus Erfahrungen mit Unternehmen abgeleitet, wobei Senge die Besonderheiten der Organisationsform Hochschule nicht systematisch analysiert und die Kundengruppe der Universität auf den Kreis der Studierenden einengt. Dennoch sind seine Vorschläge geeignet, konstruktive Anregungen für eine Veränderung der Universität zu einer lernenden Organisation zu geben und fließen entsprechend in das hier entwickelte Modell einer marktbezogen lernenden Hochschule ein.

Insgesamt kann auf der Grundlage der vorliegenden und hier referierten Arbeiten zum Organisationalen Lernen von Hochschulen festgehalten werden, dass Organisationales Lernen bereits von einigen Autoren als geeigneter Ansatzpunkt zur Steigerung der Leistungsfähigkeit von Hochschulen erkannt wird, was mit der von Unternehmensvertretern zum Ausdruck gebrachten Bedeutung des Konzeptes für die Gesellschaft korrespondiert. So fordert etwa Manfred Krüper, Vorstand der VEBA AG, dass „Universitäten selbst zu lernenden Organisationen werden [müssen]“ (Krüper 1997). Allerdings sind die vorhandenen Arbeiten jeweils mit *erheblichen Limitationen* im Hinblick auf die Entwicklung eines umfassendes Lernmodells von Hochschulen versehen. So

- bleibt das Begriffsverständnis, also die kritische Frage, um was es sich bei Organisationalem Lernen denn eigentlich handelt, abstrakt bis gänzlich unbeantwortet.
- wird i.d.R. kein Bezug zur Theorie des Organisationalen Lernens hergestellt bzw. auf wenig aussagekräftige Modelle und Konzepte zurückgegriffen.
- fehlt es gänzlich an einer systematischen Verbindung zwischen den Erkenntnissen der organisationalen Lerntheorie und den Besonderheiten der Organisationsform Universität.

Das Konzept des Organisationalen Lernens wird hier als geeignet gesehen, den Erfolg von Hochschulen in Bezug auf die zuvor genannten Schwachstellen zu steigern. Auf dieser Überlegung aufbauend soll es im Folgenden darum gehen, die bisher vorliegenden ersten Überlegungen der Hochschulmanagementforschung aufzugreifen und ein praktisch-normatives Modell des Organisationalen Lernens von Hochschulen in Deutschland zu entwickeln. Auf Grund der zuvor aufgezeigten zunehmenden Markt- und Wettbewerbsdynamik als bedeutender, wenn nicht bedeutendster Rahmengröße von Universitäten wird dabei der Schwerpunkt auf das Lernen von Marktinformationen gelegt.

IV. Zusammenfassung des Kapitels

Das vorangehende Kapitel hatte zwei eigenständige, aber eng verwandte inhaltliche Aspekte zum Gegenstand, die jeweils wichtige Antworten im Hinblick auf die Frage liefern, wie Universitäten Lernprozesse gestalten sollten. Der erste Teil des Kapitels befasste sich mit der Frage, welche Gemeinsamkeiten Universitäten und professionelle Dienstleistungsanbieter aufweisen, sowie der Identifikation von strukturellen Besonderheiten des Organisationstyps Hochschule. Eine außenorientierte Betrachtungsweise ergab u.a., dass Universitäten besondere Marktbeziehungen aufweisen, die auf ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag zurückgeführt werden können. Während die Universität zu Studierenden, der „scientific community“ und forschungsfördernden Institutionen als Kunden im engeren Sinne unmittelbare Austauschbeziehungen unterhält, üben politische Institutionen und eine Reihe weiterer Akteure Einfluss auf das universitäre Handeln u.a. durch ihre Bewertung der Qualität der Hochschulleistungen aus. Eine innenorientierte Betrachtungsweise führte insbesondere zu der Erkenntnis, dass Universitäten lose gekoppelte Organisationen darstellen, deren Mitglieder und organisationale Bereiche ein hohes Maß an Autonomie und Individualismusstreben besitzen, das konstitutiven Charakter für die Institution Universität hat.

Der zweite Teil des Kapitels befasste sich mit den bisher vorliegenden Arbeiten, die Fragen des Hochschulmanagement aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive aufgreifen. Hier wurde ein breites Spektrum von Vorschlägen, Konstrukten und Modellen aufgezeigt, dass Änderungen der Hochschulaktivitäten in den Bereichen Controlling, internes Management und Markt-Management zum Gegenstand hat. Offensichtlich wurde, dass den vorliegenden Arbeiten ein äußerst heterogenes Theorieverständnis zu Grunde liegt und in nicht wenigen Fällen ein eher pragmatisches als theoriegeleitetes Vorgehen attestiert werden muss. Zugleich bieten die vorhandenen Arbeiten auch eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten, die insbesondere Inhalte des universitären Lernprozesses oder Methoden zur Implementierung des Organisationalen Lernens in der Universität betreffen. Die Durchsicht der Hochschulmanagementliteratur zeigte zudem, dass Fragen des Organisationalen Lernens von Hochschulen von einigen Autoren bereits angesprochen wurden. Es handelt sich dabei aber jeweils um vergleichsweise grundlegende Beiträge, die insbesondere die Chancen der Interpretation der Universität als lernende Organisation herausstellen und nur begrenzt auf die Erkenntnisse der organisationalen Lernforschung Bezug nehmen. Eine systematische Analyse der Möglichkeiten eines Hochschullernens kann folglich als viel versprechend angesehen werden, steht jedoch noch aus.

C. Organisationales Lernen: die Verarbeitung von Wandel als Erfolgsfaktor von Organisationen

Im folgenden Kapitel soll es darum gehen, die heute nahezu unüberschaubare Literatur zum Konzept des Organisationalen Lernens einer Sichtung zu unterziehen. Im Anschluss an eine Auseinandersetzung mit der Frage, was vor dem Hintergrund der ebenso zahlreich wie vielfältig vorliegenden Arbeiten den Kern des Organisationalen Lernens ausmacht, erfolgt eine Systematisierung der zentralen Inhalte des Konzeptes sowie die Verdeutlichung von noch bestehenden Leerstellen. Die große Bedeutung von Marktinformationen und die mit ihnen verbundenen Besonderheiten finden ihren Ausdruck in einer vertieften Analyse solcher Arbeiten, die eine marktbezogene Perspektive des Organisationalen Lernens zu Grunde legen. Die gewonnenen Erkenntnisse über Inhalte und Leerstellen der traditionellen und der marktbezogenen organisationalen Lernforschung bilden die Grundlage für die Entwicklung eines eigenen Modells des Organisationalen Lernens in Kapitel D.

Der Diskussion des Organisationalen Lernens, das in dieser Arbeit als organisationaler Erfolgsfaktor aufgefasst wird, werden einige grundsätzliche Überlegungen zum Erfolgsfaktorenbegriffs vorangestellt. Als theoretisches Rahmenkonzept zur Verdeutlichung der Relevanz des Organisationalen Lernens für den Erfolg von Organisationen im Markt wird der Resource-based View des strategischen Managements herangezogen.

I. Einige Überlegungen zu organisationalen Erfolgsfaktoren

1. Das Konzept des Erfolgsfaktors in der Betriebswirtschaftslehre und Möglichkeiten seiner Ermittlung

Organisationales Lernen wird in dieser Arbeit als *Erfolgsfaktor* von Organisationen im Allgemeinen und von Universitäten im Speziellen aufgefasst. Damit verbindet sich unmittelbar die Frage, was einen organisationalen Erfolgsfaktor auszeichnet. Grundsätzlich kann darunter eine organisationale Variable

gefasst werden, die von der Organisation *gestaltet* werden kann und deren Gestaltung einen *signifikanten Einfluss* auf den Erfolg der Organisation ausübt.⁸⁵ Allerdings sind mit einer solchen Begriffsfassung verschiedene Unschärfen verbunden. So muss geklärt werden, was unter einer organisationalen Variable zu verstehen ist, wobei verschiedene Konkretisierungs- und Generalisierungsgrade denkbar sind.⁸⁶ Auch ist zu präzisieren, was mit dem „Erfolg“ der Organisation im Einzelnen gemeint ist (vgl. Kapitel B). Schließlich ist zu beantworten, wann ein „signifikanter“ Einfluss vorliegt; zumindest in empirischen Studien kann diesbezüglich auf die Erkenntnisse und Kriterien der Induktionsstatistik Rückgriff genommen werden.

Im Hinblick auf die *Methodik* zur Identifizierung von organisationalen Erfolgsfaktoren unterscheiden Steinle, Kirschbaum und Kirschbaum (1996, S. 19) zwischen drei Vorgehensweisen der sog. Erfolgsfaktorenforschung: einer empirischen, einer praktischen und einer theoretischen (bzw. theoriegeprägten) Vorgehensweise. Allerdings ist eine Zuordnung konkreter Projekte und Publikationen zu einer der drei Vorgehensweisen oft nicht einfach, da empirische Arbeiten auf einer theoretischen Konzeption basieren können und Praktikerkonzepte (insbesondere solche von Unternehmensberatern) i.d.R. empirische Daten berücksichtigen.⁸⁷ Für die Begründung eines signifikanten Einflusses des Organisationalen Lernens auf den Organisationserfolg weisen die drei Vorgehensweisen eine stark unterschiedliche Eignung auf. Im Folgenden soll jeweils ein prototypischer Ansatz für die praktische als auch die empirische Erfolgsfakto-

⁸⁵ Fritz (1993, S. 1) spricht von Erfolgsfaktoren als jenen „Kausalfaktoren“, „die über Erfolg oder Misserfolg der betrieblichen Aktivitäten maßgeblich entscheiden“ und „sowohl durch das Unternehmen selbst gestaltet als auch durch dessen Umwelt bestimmt sein können“. Hier wird im Sinne eines instrumentellen Wissenschaftszieles davon ausgegangen, dass nur solche Faktoren betriebliche Erfolgsfaktoren, die zumindest in einem gewissen Maße durch das Unternehmen beeinflusst werden können. Fritz ergänzt sein Erfolgsfaktorenverständnis später entsprechend, wenn er davon spricht, dass es darum geht, „die wesentlichen, langfristig gültigen und im Prinzip gestaltbaren Einflussgrößen des Unternehmenserfolgs“ (Fritz 1993, S. 2) zu identifizieren.

⁸⁶ So unterscheidet etwa Rehkugler (1989, S. 627) zwischen (a) Eigenschaften der Produktionsfaktoren (z.B. Mitarbeiterzufriedenheit) bzw. der Organisation insgesamt (z.B. Organisationskultur), (b) der Strategie, (c) dem Einsatz bestimmter Planungs- und Kontrollinstrumente, (d) Strukturvariablen (z.B. Alter der Organisation) und (e) exogenen Bedingungen (z.B. Konjunktur) als Ebenen bzw. bereichen zur Ermittlung von Erfolgsfaktoren. Trommsdorff (1990, S. 3f.) stellt auf die Verallgemeinerbarkeit des Einflusses eines Faktors auf den Organisationserfolg ab und differenziert entsprechend zwischen Erfolgsfaktoren von großer, mittlerer und kleiner Reichweite.

⁸⁷ Entsprechend wird etwa die hier als Prototyp der „praktischen“ Erfolgsfaktorenforschung angeführte Arbeit von Peter und Waterman (1982/1984) von Trommsdorff (1990, S. 5) der *empirischen* Erfolgsfaktorenforschung zugerechnet.

renforschung knapp referiert werden.⁸⁸ Anschließend wird der Resource-based View of the Firm als theoretisches Konzept zur Begründung der Organisationalen Lernens näher betrachtet.

Die wohl bekannteste von Praktikern verfasste Publikation zu organisationalen Erfolgsfaktoren, die zugleich die Suche nach allgemeinen Erfolgsfaktoren von Unternehmen begründet hat, ist die Untersuchung von Peters und Waterman (1982, deutsch 1984). In ihrem Bestseller „The Search of Excellence“ (deutsch: „Auf der Suche nach Spitzenleistungen“) beschreiben die Autoren, wie sie anhand von sechs Kennzahlen insgesamt 62 US-amerikanische Unternehmen untersucht und 43 von ihnen als „exzellent“ bewertet haben. Diese 43 Unternehmen wurden dann hinsichtlich der Ursachen ihres Erfolges näher analysiert. Peters und Waterman (1984, S. 36ff.) identifizieren anhand von Dokumentenanalysen und Interviews acht Erfolgsfaktoren („basic principles“) von exzellenten Unternehmen, die sie als „Primat des Handelns“, „Kundennähe“, „Freiraum für Unternehmertum“, „Achtung der Mitarbeiter“, „sichtbar gelebtes Wertesystem der Unternehmung“, „Bindung an das angestammte Geschäft“, „einfache und flexible Organisationsstruktur“ sowie „straff-lockere Führung“ bezeichnen. Die Vorgehensweise der Autoren ist von verschiedener Seite derart massiv kritisiert worden (vgl. Zusammenfassungen der Kritik bei Fritz 1990, S. 93 und Homburg 1998, S. 1ff.), dass die Aussagekraft der Erfolgsfaktorentypologie und grundsätzlich in Frage gestellt werden muss.

Wissenschaftlich gehaltvoller ist die empirische Studie von Fritz (1992), der sechs inhaltliche Grunddimensionen der Unternehmensführung ermittelt und deren Einfluss auf den Unternehmenserfolg misst. Dabei handelt es sich um die Dimensionen marktorientierte Führung, produktions- und kostenorientierte Führung, finanziell-orientierte Führung, technologie- und innovationsorientierte Führung, mitarbeiterorientierte Führung sowie umwelt- und gesellschaftsorientierte Führung, wobei Fritz im Verlauf seiner Analyse auf der Grundlage von fehlender empirischer Diskriminanzvalidität die Faktoren produktions- und kostenorientierte Führung und finanziell-orientierte Führung zu einem gemeinsamen Faktor zusammenfasst (Fritz 1992, S. 193). Grundlage seiner Modellbildung ist keine einzelne Theorie; vielmehr basiert das Sechs-Faktoren-Modell zum einen auf der Berücksichtigung verschiedener Interessenlagen (Mitarbeiter, Manager, Kunden, Anteilseigner, Gesellschaft und allgemeine Öffentlichkeit; vgl. Fritz 1992, S. 155) und zum anderen auf einer Systematisierung von

⁸⁸ Eine umfassende Wiedergabe des vorliegenden Forschungsstandes ist auf Grund der Vielzahl und Heterogenität der vorhandenen Studien weder sinnvoll geschweige noch praktikabel. Vgl. stattdessen die Überblicke über Arbeiten der Erfolgsfaktorenforschung bei Fritz (1990, S. 92ff.), Trommsdorff (1990, S. 5ff.) und Steinle, Kirschbaum und Kirschbaum (1996, S. 15ff.) sowie zum weiten Spektrum der empirischen Erfolgsfaktorenforschung Fritz (1992, S. 3ff.).

Managementaufgaben durch Bühner (1989). Auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung von 144 Unternehmen, die Fritz (1992, S. 110) als „repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit“, d.h. aller deutschen Unternehmen bezeichnet, kommt der Autor mittels Kausalanalyse zu dem Ergebnis, dass „die marktorientierte, die produktions-, kosten- und finanziell orientierte sowie die mitarbeiterorientierte Führungsdimension .. einen positiven Einfluss auf den zentralen Unternehmenserfolg [haben; *THT*], während die technologie- und innovatororientierte Führungsdimension praktisch gar keinen und die umwelt- und gesellschaftsorientierte Führungsdimension sogar einen schwachen negativen Effekt auf den Unternehmenserfolg ausüben“ (Fritz 1992, S. 250ff.). Allerdings sind diese Ergebnisse insofern zu relativieren, als die Stichprobengröße vergleichsweise gering ist. Dies hat zum einen einen hohen Zufallsfehler zur Folge und stellt die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse in Frage. Zum anderen sind mit der geringen Stichprobengröße auch gewisse methodische Zweifel an der Aussagekraft der Kausalanalysen verbunden, mit denen die Ergebnisse ermittelt wurden.⁸⁹

Sowohl die praktische als auch die empiriegeprägte Vorgehensweise der Ermittlung von unternehmerischen Erfolgsfaktoren werden hier als weithin ungeeignet angesehen, die Relevanz des Organisationalen Lernens für den langfristigen Organisationserfolg aussagekräftig belegen zu können. Während die Schwächen der „praktischen Methode“ auf der Hand liegen und hier nicht weiter ausgeführt werden sollen, ist die Aussagefähigkeit des empirischen Ansatzes aus folgenden Gründen eingeschränkt:

- Das wohl größte Defizit erwächst aus der empirischen Dominanz des Vorgehens. So bleiben komplexe Konstrukte wie das Organisationale Lernen, deren Konzeptualisierung und Operationalisierung erhebliche Anforderungen stellen, in den meisten Studien unberücksichtigt. Das Ergebnis ist, wie im Fall der Orientierungen bei Fritz, eine Dominanz vergleichsweise einfach messbarer Konstrukte.
- Methodische Limitationen betreffen insbesondere die Messung des langfristigen Organisationserfolges. Hier bedarf es i.d.R. der Heranziehung von mehr oder weniger aussagekräftigen Ersatzgrößen, deren Wahl erfahrungsgemäß einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Höhe der ermittelten Korrelationen besitzt.

⁸⁹ Obwohl keine „harten“ Kriterien bezüglich der Stichprobengröße von Kausalmodellen existieren, wird im Hinblick auf die Robustheit der Ergebnisse geraten, dass für jeden zu schätzenden Modellparameter *mindestens* fünf Beobachtungen vorhanden sein sollte (vgl. Bentler und Chou 1987). Dies hätte im Modell von Fritz einer *minimalen* Stichprobengröße von 165 Unternehmen entsprochen. Vgl. auch die diesbezüglichen Ausführungen bei Kelloway (1998, S. 20).

- Eine weitere Schwäche des Ansatzes liegt in der fehlenden einheitlichen theoretischen Fundierung des empirischen Ansatzes. Die zahlreichen vorliegenden Arbeiten, die bestrebt sind, Erfolgsfaktoren von Unternehmen aufzuzeigen, weisen einen stark unterschiedlichen und zudem häufig nur wenig ausgearbeiteten Theoriebezug auf, was eine gemeinsame Theorieentwicklung zur Erklärung des Unternehmenserfolgs auf der Grundlage der erzielten Ergebnisse erheblich erschwert, wenn nicht unmöglich macht.⁹⁰
- Zudem ist auch das eingesetzte Methodeninstrumentarium äußerst vielfältig, sodass auch die Aussagekraft und Güte der Ergebnisse stark unterschiedlich zu beurteilen ist und eine Vergleichbarkeit nur begrenzt gegeben ist.

Für die Begründung der Relevanz des Organisationalen Lernens im Hinblick auf den organisationalen Erfolg wird nachfolgend stattdessen mit dem *Resource-based View of the Firm* ein theoretischer Erklärungsansatz gewählt. Dieser formuliert eindeutige Kriterien, die eine Beurteilung des Stellenwertes des Organisationalen Lernens ermöglichen und dessen Rolle als Erfolgsfaktor des Organisationserfolgs deutlich werden lassen.

2. Der Resource-based View of the Firm als Rahmenkonzept für die Interpretation von Organisationalem Lernen als Erfolgsfaktor

Ein zentrales Konzept der heutigen strategischen Managementforschung, das zur Erklärung und Identifikation betrieblicher Erfolgsfaktoren herangezogen wird, ist der *ressourcenorientierte Ansatz*, in der englischsprachigen Literatur i.d.R. als *Resource-based View of the Firm* (oder kurz Resource-based View) bezeichnet. Der Resource-based View beschreibt ein vergleichsweise heterogenes Konzept, dessen wissenschaftliche Ursprünge in der volkswirtschaftlichen Literatur liegen und das seit Beginn der 90er-Jahre eine wachsende Beachtung innerhalb des strategischen Managements und in den letzten Jahren auch der strategischen Marketingforschung erfahren hat (vgl. z.B. Barney 1991; Dieckx and Cool 1989; Freiling 2001).

Der Resource-based View basiert auf einer vergleichsweise einfachen Grundannahme: *die spezifischen Ressourcen einer Institution sind die kritische Größe für die Erlangung strategischer Wettbewerbsvorteile*. Sie sind entsprechend sorgfältig aufzubauen und zu schützen (vgl. Fahy und Smithee 1999; Rasche und Wolfrum 1994, S. 502). Dabei wird davon ausgegangen, dass nicht das Vorliegen von Ressourcen einer Organisation bereits einen Wettbewerbs-

⁹⁰ In der Arbeit von Fritz (1992) kommt diese Empiriedominanz darin zum Ausdruck, dass sich nur 3 ½ von über 500 Seiten mit der Begründung der ausgewählten Dimensionen bzw. Faktoren befassen.

vorteil verschafft, sondern deren effektive und kompetente Kombination im Hinblick auf das Agieren der Organisation auf Märkten. Ressourcen werden insofern nicht als hinreichende, sondern als notwendige Bedingung für den Organisationserfolg gesehen.⁹¹ Schlüsselfrage im Rahmen des Konzeptes ist, welche der zahlreichen Ressourcen einer Organisation für die Erlangung von strategischen Wettbewerbsvorteilen geeignet sind.

In historischer Perspektive lassen sich die *Ursprünge des Resource-based View* auf die frühen volkswirtschaftstheoretischen Arbeiten von Chamberlin (1933), Robinson (1933) und, mit einiger Verzögerung, insbesondere Penrose (1959) zurückführen, die in der unterschiedlichen Ressourcenausstattung von Unternehmen Ansatzpunkte zur Erklärung unvollständiger Wettbewerbsstrukturen erkannten. Im Rahmen der betriebswirtschaftlichen Managementforschung finden sich ressourcenorientierte Überlegungen z.B. in der klassischen Arbeit von Ansoff (1965); eine *konzeptionelle* Entwicklung des ressourcenbasierten Ansatzes war damit indes nicht verbunden. Die erste Nennung des Begriffs Resource-based View erfolgte in Wernerfelts (1984) Beitrag „A Resource-based View of the Firm“ im *Strategic Management Journal*, der später als „wegweisend“ prämiert worden ist (vgl. Fahy und Smithee 1999). Parallel mit der zu Beginn der 90er-Jahre aufkommenden Kritik an der Aussagekraft der sich einseitig an unternehmensexternen Faktoren orientierenden wettbewerbsfokussierten Erklärungsansätze des Organisationserfolgs (vgl. z.B. Porter 1980), die das bis dahin dominante Paradigma der strategischen Managementforschung darstellten, etablierte sich eine Managementforschung, welche die Potenziale und Ressourcen der Unternehmen und ihre Relevanz für die Erlangung strategischer Wettbewerbsvorteile in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt.

Eine wesentliche Erkenntnis des Resource-based View besteht darin, dass den verschiedenen Ressourcen einer Unternehmung eine *unterschiedliche ökonomische Bedeutung* zukommt. Darauf aufbauend kommt der Identifikation von Kriterien, die zur Unterscheidung von erfolgsrelevanten und nicht erfolgsrelevanten Ressourcen beitragen, eine zentrale Rolle zu. In der Literatur zum Resource-based View sind von zahlreichen Autoren Anforderungen an Ressourcen formuliert worden, wobei die Nennungen grundlegende Überschnei-

⁹¹ Diese Feststellung veranlasst Rasche und Wolfrum (1994, S. 511) zu der Aussage, dass der Resource-based View zwar einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer „allgemeinen Theorie des Strategischen Managements“ zu leisten vermag, jedoch keineswegs bereits eine solche generelle Theorie darstellt. Hierzu bedürfe es vielmehr der Formulierung von Aussagen über die Verwendung der vorhandenen Ressourcen im Wettbewerbsgeschehen. „Zu diesem zentralen Problem einer strategischen Management-Konzeption leistet aber auch die Ressourcenperspektive (bisher) keine wesentlich neuartigen Beiträge“ (Rasche und Wolfrum 1994, S. 511).

dungen aufweisen. Betrachtet man die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der aufgezeigten Anforderungen, so erscheinen vor allem die folgenden Kriterien als kritisch für die *Erfolgsrelevanz* von organisationalen Ressourcen:

- Strategisch relevante Ressourcen im Sinne des Resource-based View müssen dazu beitragen, den Marktpartnern einer Organisation *Nutzen zu vermitteln* (vgl. Hunt, Lambe und Wittman 2001, S. 19; Rasche und Wolfrum 1994, S. 507). „If [resources; *THT*] do not enable the creation of value, they are not a potential source of advantage“ (Fahy und Smithee 1999, S. 7).
- Ressourcen müssen zudem *nicht-imitierbar* sein (vgl. Hunt, Lambe und Wittman 2001, S. 19; Rasche und Wolfrum 1994, S. 503ff.). Eine solche Nicht-Imitierbarkeit wird immer dann als gegeben angesehen, wenn die Wettbewerber einer Organisation nicht in der Lage sind, jene Faktoren und ihre Zusammenhänge zu den Organisationszielen zu identifizieren, zu reproduzieren und/oder zu ersetzen, die für die Überlegenheit der Organisation ausschlaggebend sind; insofern wird von „causal ambiguity“ (Reed und DeFillippi 1990) oder „uncertain inimitability“ (Lippman und Rumelt 1982) gesprochen. Mit dem vergleichsweise abstrakten Kriterium der Nicht-Imitierbarkeit werden drei Subanforderungen verbunden: *Nicht-Gegenwärtigkeit* („tacitness“), *Komplexität* und *Spezifität* (z.B. Reed und DeFillippi 1990). Die Forderung nach Nicht-Gegenwärtigkeit stellt auf das Ausmaß der Kodifiziertheit und Bewusstheit von Ressourcen ab, die eine Übertragung auf andere Institutionen erleichtert. Mit der Komplexität organisationaler Ressourcen geht deren Immobilität einher; Organisationsmitglieder können bei ausreichend hoher Komplexität im Fall ihrer Abwanderung nur einen Teil der Ressource auf den Wettbewerber übertragen. Spezifität schließlich beschreibt das Ausmaß an organisationsindividueller Gestaltung („path dependence“, Fahy und Smithee 1999, S. 8), das bei Übertragung einen hohen Anpassungsaufwand impliziert und insofern die Ressourcenimitation erschwert. Spezifische Ressourcen verlieren außerhalb ihres „angestammten“ Verwendungszwecks“ (Rasche und Wolfrum 1994, S. 505) beträchtlich an Wert.

Bei dem Versuch, die Frage zu beantworten, *welche* organisationalen Ressourcen denn die genannten Anforderungen erfüllen und folglich für die Erlangung eines strategischen Wettbewerbsvorteils kritisch sind, ist zunächst zu klären, was mit dem Begriff „Ressource“ gemeint ist. Fahy und Smithee (1999, S. 9f.) zeigen, dass drei Arten von organisationalen Ressourcen unterschieden werden können: Materielle Vermögenswerte („tangible assets“, z.B. Maschinen, Grundstücke, Bankguthaben), immaterielle Vermögenswerte („intangible assets“, z.B. Reputation der Organisation, Beziehungsnetzwerke, Datenbankinfrastruktur, Kundenstamm) und grundlegende Organisationspotenziale („capabilities“). Letztgenannte Ressource umfasst die Kompetenzen und Fähigkeiten

der einzelnen Organisationsmitglieder und der Organisation als Ganzes und wird in der Literatur zum Resource-based View als leistungsfähigste Ressource zur Erzielung dauerhafter Wettbewerbsvorteile angesehen (Collis 1994), da „they are even more difficult to duplicate due to causal ambiguity“ (Fahy und Smithee 1999, S. 10).

Das Wissen der Organisation und insbesondere ihre Fähigkeit zu seiner dynamischen Anpassung und Fortentwicklung in Gestalt eines *organisationalen Lernvermögens* kann in diesem Zusammenhang als wichtiges Organisationspotenzial angesehen werden. „Informations- und Wissensvorsprünge sind ... eine Voraussetzung, um Wettbewerbsvorteile zu verwirklichen und zu sichern“ (Rehäuser und Krcmar 1996, S. 13). Rehäuser und Krcmar (1996, S. 24) messen dem Organisationswissen eine „herausragende Stellung“ bei; Hanft (1996, S. 134) spricht in diesem Zusammenhang von „höchster strategischer Relevanz“. Dabei stellt das Wissen der Organisation entsprechend den allgemeinen Ausführungen keinen eigenständigen Wettbewerbsvorteil dar, sondern bedarf stets der Umsetzung in überlegene Strategien, die dann zum dauerhaften Erfolg der Organisation am Markt führen. Im Fall eines dynamischen Wettbewerbsumfeldes erfordert die Aufrechterhaltung wissensbasierter strategischer Wettbewerbsvorteile eine kontinuierliche Behauptung eines einmal erreichten Wissensvorsprung gegenüber anderen Organisationen (vgl. Rehäuser und Krcmar 1996, S. 14).

Eine solche permanente Aktualisierung und Erweiterung des organisationalen Wissens ist nun Gegenstand des Konzeptes des *Organisationalen Lernens*, was dessen Relevanz als zentralen Erfolgsfaktor der Organisation begründet. Untersucht man die genannten Kriterien für erfolgsrelevante organisationale Ressourcen im Hinblick auf das Konzept des Organisationalen Lernens, dann kann zunächst festgestellt werden, dass Organisationales Lernen einen wichtigen Beitrag zur Generierung von *Kundennutzen* leistet. Dies gilt insbesondere für solches Lernen, das sich auf markt- bzw. kundenbezogene Informationen bezieht und der Organisation die Möglichkeit gibt, die Bedürfnisse der Kunden auf eine Weise zu befriedigen, die dem Verhalten von Wettbewerbern überlegen ist. Solches marktbezogene Organisationale Lernen „is valuable to a firm's customers ... because it focuses on understanding and effectively satisfying their expressed and latent needs through new products, services, and ways of doing business“ (Slater und Narver 1995, S. 66). Hinsichtlich der *Nicht-Imitierbarkeit* von Organisationalem Lernen als zweiter Anforderung an strategisch wettbewerbsrelevante organisationale Ressourcen kann auf die hohe Komplexität des Konzeptes verwiesen werden, die einer Rekonstruktion durch andere Organisationen im Wege steht. Organisationales Lernen ist zudem, wie in den folgenden Kapiteln gezeigt wird, ein in weiten Teilen internalisierter und nur teilweise expliziter Vorgang („tacitness“), sodass ein Wissenstransfer zu Konkurrenzorganisationen nur begrenzt möglich ist. „No single member can

achieve the same level of productivity in a similar group in another company, nor can he single-handedly export the routines“ (Wernerfelt 1989, S. 7).⁹² Insofern kann auch das Kriterium der „causal ambiguity“ im Fall des Organisationalen Lernens als erfüllt angesehen werden. Die Beurteilung des Organisationalen Lernens im Hinblick auf diese Kriterien verdeutlicht im Übrigen, dass die für eine kontinuierliche Aktualisierung und Anpassung des Wissens einer Organisation nötigen Lernprozesse weitaus schwieriger zu imitieren sind als das zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandene Wissen und insofern eine größere Eignung aufweisen, der Unternehmung zu einem strategischen Wettbewerbsvorteil zu verhelfen (vgl. analog Wernerfelt 1989, S. 7).

Slater und Narver (1995, S. 63) gelangen entsprechend zu der Feststellung, dass „the ability to learn faster than competitors may be the only source of sustainable competitive advantage“. Ohne die relative Bedeutung des Organisationalen Lernens kommentieren zu wollen, was einen Vergleich mit anderen Organisationsressourcen erforderlich machen würde, der nicht Gegenstand dieser Arbeit sein kann und soll, bleibt anzufügen, dass nicht allein die Schnelligkeit des Organisationalen Lernens von Bedeutung für die Erlangung von strategischen Wettbewerbsvorteilen ist. Vielmehr kommt es (neben der unwidersprochen wichtigen Zeitkomponente) auch darauf an, dass der Umgang mit neuem Wissens den ökonomischen Kriterien der *Effektivität* (im Sinne einer entsprechenden Qualität des zu erwerbenden Wissens und seiner organisationsinternen Verwendung) und der *Effizienz* (im Sinne einer Angemessenheit der mit dem Prozess der Wissensbearbeitung verbundenen Kosten) Rechnung trägt (Ober-schulte 1996, S. 48, 51; Picot 1990, S. 7).⁹³

Die Relevanz des Organisationalen Lernens als kritische Ressource für den Organisationserfolg belegt schließlich auch eine *empirische Studie* von Krüger (1988). Im Rahmen einer Literaturanalyse von 47 erfolgreichen und 49 erfolglosen deutschen Unternehmen gelangt Krüger zu dem Ergebnis, dass in 43% der Misserfolgsfälle und in 30% der Erfolgsfälle die (fehlende) Anpassungs-fä-

⁹² Wernerfelt bezieht sich bei seiner Analyse nicht auf das Organisationale Lernen, sondern auf das verwandte Konzept der Organisationskultur, die er als kritische Ressource von Unternehmen mit „unlimited long-run capacity“ bezeichnet (vgl. Wernerfelt 1989, S. 7).

⁹³ Ausdruck der hohen Bedeutung, die dem Organisationalen Lernen in der Unternehmenspraxis beigemessen wird, ist neben der Vielzahl von vorhandenen Publikationen auch in der Aufnahme des Lernens als eigenständige Größe in das gegenwärtig in der Praxis enorm populäre Konzept der *Balance Scorecard*. Vgl. z.B. Funck und Schinnenburg (2000, S. 213ff.).

higkeit der Unternehmen an Umweltveränderungen einen nennenswerten Beitrag zum (Miss-)Erfolg geleistet hat.⁹⁴

Nachdem die voranstehenden Ausführungen die strategische Bedeutung der Ressource Lernfähigkeit von Organisationen für deren langfristigen Markterfolg verdeutlicht haben, erfolgt im Folgenden der Versuch einer Synthese der umfangreichen Literatur zum Organisationalen Lernen.

II. Grundsätzliche Überlegungen zum Organisationalen Lernen

1. Anmerkungen zur Vorgehensweise

Das Lernen von Organisationen ist in den vergangenen 20 Jahren Gegenstand einer Vielzahl von Publikationen gewesen, die von Argyris und Schön (1996) in zwei grundlegende Bereiche eingeteilt werden.⁹⁵ Der eine Teil der vorhandenen Arbeiten, bei dessen Autorenschaft es sich überwiegend um Wissenschaftler handelt und den Argyris und Schön als Lehre vom „organizational learning“ betiteln, weist ein hohes Maß an Theorieorientierung auf. Der andere Teil der Arbeiten besitzt nach Argyris und Schön eine starke Verwendungsperspektive und wird in der Mehrzahl von Unternehmensberatern verfasst; Argyris und Schön sprechen in Anlehnung an Senge (1990) von der Lehre von der „learning organization“.

Diese Unterscheidung, die auch von anderen Autoren (vgl. z.B. Tsang 1997) postuliert wird und sich vor allem in akademischen Kreisen zunehmender Beliebtheit erfreut (vgl. auch Berthoin Antal 1998, S. 39), ist jedoch aus verschiedenen Gründen problematisch. So ist eine eindeutige Trennung beider Bereiche

⁹⁴ Die Untersuchung von Krüger (1988) basiert auf einer sekundärstatistischen Auswertung von Artikeln, die zwischen 1980 und 1986 in den Zeitschriften „manager-magazin“ und „Wirtschaftswoche“ erschienen sind.

⁹⁵ Schreyögg und Eberl (1998, S. 519) sprechen davon, dass „das Interesse am Forschungsfeld ‚organisationales Lernen‘ geradezu explosionsartig zugenommen“ hat. Wiegand (1996, S. 2) formuliert schärfer (doch nicht minder treffend), wenn er bereits 1996 davon spricht, dass „die schiere Menge der Veröffentlichungen, in denen der Begriff des ‚Organisationalen Lernens‘ verwendet wird, seit Ende der 80er und Anfang der 90er-Jahre nahezu unüberschaubar geworden ist“. Pawlowsky (2001, S. 63) stellt fest, dass „The amount of literature that has appeared on the subject in the past two decades is overwhelming“. Schreyögg und Eberl weisen zugleich auf die enorme Bedeutung hin, die dem Themenfeld in der Unternehmenspraxis zugewiesen wird: „kaum ein Vorstandsbericht, der derzeit keinen Hinweis auf das organisatorische Lernen und die Lernfortschritte im eigenen Unternehmen enthielte“ (Schreyögg und Eberl 1998, S. 519).

weder möglich⁹⁶ noch überhaupt erstrebenswert, da sich, wie später gezeigt wird, Theorieentwicklung und Praxisnähe wechselseitig befruchtet haben und jeweils wichtige Beiträge zu einem Verständnis des Organisationalen Lernens liefern.

Als grundlegende Werke, die das Forschungsfeld des Organisationalen Lernens begründet haben, sind insbesondere die Arbeiten von Argyris und Schön (1978) und March und Olsen (1975; 1976) zu nennen.⁹⁷ Trotz der heute kaum mehr zu überblickenden Menge an Veröffentlichungen verleitet eine Durchsicht der vorhandenen Publikationen zu der Aussage, dass der Erkenntnisgewinn auf dem Gebiet des Organisationalen Lernens seither vergleichsweise gering ausgefallen ist.⁹⁸ Ursächlich dafür ist, dass die bestehende Forschung durch ein hohes Maß an Zersplitterung und Perspektivenpluralismus gekennzeichnet ist, ohne ein gemeinsames theoretisches Zentrum zu besitzen. Die Theorien von Argyris und Schön (1978), March und Olsen (1975; 1976) und Duncan und Weiss (1979), auf die sich auch verschiedene jüngere Arbeiten beziehen, verwenden ein spezifisches, z.T. stark theoriegebundenes Vokabular und nehmen zudem nur in Ausnahmefällen aufeinander Bezug.⁹⁹ Ergebnis ist eine vergleichsweise heterogene und uneinheitliche Theorieentwicklung selbst in grundlegenden Fragestellungen, so dem Begriff des Organisationalen Lernens: „yet little convergence or consensus on what is meant by the term [organizational learning; *THT*], or its basic nature, has emerged“ (Crossan, Lane und White 1999, S. 522; vgl. ähnlich Huber 1991, S. 88; Kim 1993, S. 37f.; Bruns 1998, S. 124; Dodgson 1993, S. 376). Die Aussage von Fiol und Lyles (1985, S. 803), dass „no theory or model of organizational learning is widely accepted“, gilt

⁹⁶ So sprechen etwa Slater und Narver (1995) im Rahmen ihres auch für die *Theorieentwicklung* in dieser Arbeit wichtigen Aufsatzes von der „learning organization“.

⁹⁷ So führt auch Wiegand (1996, S. 201) aus: „Der Ansatz von Chris Argyris und Mitarbeitern (vor allem Donald A. Schön) ist neben Marchs Konzepten wohl der bekannteste und am breitensten rezipierte Ansatz Organisationalen Lernens“. Allerdings sei angemerkt, dass Donald Schön gewiss kein „Mitarbeiter“ von Argyris gewesen ist; er war selbst seit 1972 „Ford Professor of Urban Studies and Education“ am MIT Massachusetts Institute of Technology, Boston, und zählte bis zu seinem Tode 1997 ebenso wie Argyris zu den herausragenden Persönlichkeiten einer erziehungswissenschaftlich geprägten Organisationsforschung. Vgl. auch MIT (1997).

⁹⁸ Eine Ausnahme stellen hier die Arbeiten zum Zusammenhang von Marktorientierung und Organisationalem Lernen dar, die jedoch in der traditionellen Forschung zum Organisationalen Lernen keine Berücksichtigung gefunden hat.

⁹⁹ Ein „Paradebeispiel“ im negativen Sinne ist hier die Veröffentlichung von Argyris und Schön aus dem Jahre 1996. Die Autoren aktualisieren darin ihre 1978 formulierten und für das Forschungsfeld prägenden Ideen, ohne jedoch sich mit anderen Ansätzen, die ebenfalls eine große Beachtung erfahren haben und z.T. eine konkurrierende Beziehung zu ihrem eigenen Konzept aufweisen, auseinander zusetzen. Vgl. auch Wiegand (1996, S. 201), der feststellt, dass Argyris sein Werk „fast ohne Bezugnahme auf andere Ansätze Organisationalen Lernens“ erweitert.

daher auch heute noch (vgl. Pawlowsky 2001, S. 64), und viele neue Publikationen steigern nur die frappierende Unterschiedlichkeit der Sichtweisen und Ansätze, ohne sich an einem gemeinsamen Theoriekern oder Paradigma auszurichten.

Ridder (1999, S. 181) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die theoretischen Grundlagen des Organisationalen Lernens seit Argyris und Schön „kaum modifiziert“ worden sind. Dies wäre dann unproblematisch, wenn die genannten Grundlagenwerke derart detailliert verfasst worden wären, sodass sie keiner weiteren Ergänzung oder Vertiefung bedürften. Dem ist jedoch *nicht* so. Vielmehr besteht nach wie vor umfangreicher Forschungsbedarf auch in Bezug auf grundlegende Aspekte. So gelangen Schreyögg und Eberl (1998) im Rahmen eines Überblicks über jüngere Literatur zum Organisationalen Lernen zu der Erkenntnis, dass verschiedene Kernfragen noch nicht zufrieden stellend beantwortet sind und wählen für ihren Beitrag den aussagekräftigen Titel: „Viele Fragen, noch zu wenig neue Antworten“. Vieles spricht insofern dafür, dass „the theory of organizational learning is still in its embryonic stage“ (Kim 1993, S. 37).

Auf Grund des zentralen Stellenwertes des Organisationalen Lernens für diese Arbeit erfolgt im Folgenden eine knappe Exzerpierung und Synthese des gegenwärtigen Forschungsstandes. Dieses ist notwendig, da im weiteren Verlauf keine Konzentration auf eine einzelne Theorie oder ein einzelnes Modell des Organisationalen Lernens vorgenommen wird, sondern Anleihen bei verschiedenen Theorien und Modellen gemacht werden, da kein einzelner Ansatz als geeignet angesehen wird, Organisationales Lernen in seiner Komplexität abzubilden.¹⁰⁰

Im Hinblick auf das Ziel der vorliegenden Arbeit wurde ein *forschungspragmatischer Ansatz* gewählt, der eine Integration von Elementen verschiedener vorhandener Ansätze vornimmt und dabei gewisse „Unschärfen“ bei der Interpretation der betrachteten Konzepte und Theorie zu Gunsten der Herausbildung eines aussagekräftigen Gesamtbildes vom Forschungsfeld Organisationales Lernen willentlich in Kauf nimmt.¹⁰¹ Die Ausführungen sind insofern bewusst *problemorientiert* gehalten, als eine Beschränkung auf solche Aspekte erfolgt,

¹⁰⁰ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Ansätzen von March et al., Argyris und Schön und anderen versucht Wiegand (1996, S. 178ff.). Allerdings sind seine Anmerkungen nur begrenzt hilfreich, da Wiegand etwa im Fall von Argyris und Schön eine sehr spezielle Sichtweise einnimmt, die dem Grundkonzept der Theoriekonstruktion durch kontinuierliche „inquiry“ sowie der Unterschiedlichkeit der Inhaltsebenen der organisationalen Theorie m.E. nicht angemessen Rechnung trägt.

¹⁰¹ Dies ist insofern unumgänglich, als bereits die uneinheitliche Begriffswelt der vorhandenen Theorien Vereinheitlichungen im Hinblick auf die Lesbarkeit und Verständlichkeit unverzichtbar macht.

die eine mehr oder minder starke Relevanz für die Entwicklung des Modells des Organisationalen Lernens in Kapitel D aufweisen. Andere Erkenntnisse der Forschung zum Organisationalen Lernen, die für andere Fragestellungen von zentraler Bedeutung sein können, werden entsprechend kurz behandelt oder gänzlich ausgelassen (vgl. dazu vielmehr die Versuche von State-of-the-Art-Bestandsaufnahmen z.B. bei Levitt und March 1988, Dodgson 1993, Miner und Mezias 1996, Wiegand 1996 und jüngst Dierkes et al. 2001).¹⁰²

2. Zum Begriff des Organisationalen Lernens

In dieser Arbeit wird Organisationales Lernen verstanden als die *Anpassung des Verhaltens einer Organisation an veränderte bzw. sich verändernde Umweltbedingungen auf der Grundlage von Änderungen der organisationalen Wissensbasis*. Dieses Verständnis basiert auf der maßgeblich von Argyris und Schön begründeten und von verschiedenen Autoren in meist gering veränderter Weise übernommenen Annahme (vgl. Oberschulte 1996, S. 53), dass eine Organisation über eine Art organisationales Gedächtnis verfügt, welches die Basis für das (Lern-)Verhalten der Unternehmensmitglieder bzw. Mitarbeiter darstellt.¹⁰³ Die Inhalte dieses Gedächtnisses bilden in ihrer Gesamtheit eine „*organisationale Theorie*“, die das Verständnis und die Bewertung der Organisation von zentralen inner- wie außerorganisationalen Variablen und deren Zusammenwirken zum Gegenstand hat. In der Literatur finden sich unterschiedliche Bezeichnungen für diese organisationale Theorie. Argyris und Schön (1978; 1996) sprechen von der „*organizational theory in use*“ (ins Deutsche eher verwirrend und uneinheitlich übertragen als „Gebrauchstheorie“, Probst und Büchel 1994, S. 23, „Handlungstheorie“, Geißler 1995, S. 89, oder „im Gebrauch befindliche Handlungstheorie“, Pawlowsky 1992, S. 203), während Huber (1991, S. 105) den Begriff „*organizational memory*“ wählt. Duncan und Weiss (1979, S. 98) sprechen in diesem Zusammenhang von der „*organizational knowledge-base*“, und Sinkula, Baker und Noordewier (1997, S. 306) verwenden die Bezeichnung „*shared mental models*“.

Die *Existenz einer solchen organisationalen Theorie* wird als entscheidend angesehen für die Fähigkeit einer Organisation, organisationales Lernen zu betreiben. Lernen wird dadurch initiiert, dass ein bestimmtes Verhalten der Or-

¹⁰² Wiegands Arbeit ist insofern besonders hervorzuheben, als sie einen Versuch darstellt, eine „kritische Aufarbeitung aller (relevanten) Ansätze Organisationalen Lernens“ zu leisten. Vgl. Wiegand (1996, S. 171-322).

¹⁰³ Vgl. für detaillierte Wiedergaben bzw. Rekonstruktionen der Theorie von Argyris und Schön z.B. Wiegand (1996, S. 201-226), Geißler (1995, S. 76-106) und Bruns (1998, S. 151-188).

ganisation nicht zu den gewünschten Konsequenzen führt bzw. ein solcher Zustand antizipiert wird. Basiert das Verhalten der Organisation auf der organisationalen Theorie, dann existiert ein „mismatch“ zwischen dem erwarteten Resultat des Verhaltens und dem tatsächlich eingetretenen (bzw. als realistisch antizipierten) Resultat, welcher eine Korrektur der organisationalen Theorie erforderlich werden lässt. Konsequenterweise kommt der Aufdeckung solcher Diskrepanzen durch die Mitarbeiter der Institution eine fundamentale Bedeutung für das Lernen von Organisationen zu, da ohne sie keine Lernprozesse initiiert werden können. „Organizational theory-in-use [is; *THT*] continually constructed through individual inquiry“ (Argyris und Schön 1978, S. 165).

Organisationales Lernen basiert insofern auf dem Lernen von Individuen, ist aber das erheblich umfassendere Konzept. Entscheidend dafür, ob eine Organisation gelernt hat, ist, ob das neue Wissen Teil der organisationalen Theorie wird oder bei dem Individuum verbleibt: „Organizational Learning is the means by which knowledge is preserved so that it can be used by individuals other than its progenitor“ (Sinkula 1994, S. 36). Erfolgt keine Aufnahme des neu erworbenen Wissens in die organisationale Theorie, „individuals will have learned but the organization will not have done so“ (Argyris und Schön 1978, S. 19). *Organisationales Lernen* hat dann entsprechend nicht stattgefunden.

3. Inhalte der organisationalen Theorie und Arten des Organisationalen Lernens

Um als eine leistungsfähige Grundlage organisationaler Lernvorgänge fungieren zu können, muss die organisationale Theorie verschiedene Arten und Bereiche von Wissen beinhalten. Argyris und Schön schlagen drei Ebenen der organisationalen Theorie vor, die untereinander verknüpft sind: eine Werteebene, eine Strategienebene und eine Annahmenebene. Während die Autoren 1978 bezüglich der *Wertebene* noch von „norms“ als Inhalten der organisationalen Theorie sprechen, wählen sie in der Überarbeitung ihres Standardwerkes 1996 die den Gegenstand besser charakterisierende Bezeichnung „values“, die folglich auch hier übernommen wird. Allerdings erscheint es sinnvoll, auf der Grundlage der weiteren Arbeiten von Argyris auch Ziele der Organisation in die Werteebene mit aufzunehmen; in diesem Sinne spricht z.B. Bruns (1998, S. 161) von den „Zwecken“ der Organisation. *Strategien* als Gegenstand der zweiten Ebene der organisationalen Theorie nach Argyris und Schön sind Aussagen über die Wege und Methoden zur Zielerreichung (vgl. Becker 1993, S. 119ff.). *Annahmen* als dritte Theorieebene schließlich beschreiben im Konzept von Argyris und Schön Hypothesen über Zusammenhänge zwischen dem Unternehmensverhalten und dem Unternehmenserfolg; diese Annahmen bilden die Grundlage für die Entwicklung von Strategien. Hinsichtlich des Zusammen-

wirkens der drei Modellebenen postulieren Argyris und Schön (1996, S. 13) folgende Struktur: „If you intend to produce consequence C in situation S, then do [strategy; *THT*] A. Two further elements enter into the general schema of a theory of action: the values attributed to C that make it seem desirable as an end-in-view and the underlying assumptions, or model of the world, that make it plausible that action A will produce consequence C in situation S“.

Die geschilderte Differenzierung zwischen drei Ebenen der organisationalen Theorie weist gewisse Parallelen zum Management-Konzept nach Ulrich (1981) auf, der zwischen der normativen, strategischen und operativen Ebene der Unternehmensführung unterscheidet (vgl. auch Bleicher 1994; 1996). Die Gemeinsamkeiten zwischen organisationaler Theorie und Management-Modell betreffen insbesondere die Existenz einer normativen und einer strategischen Ebene. Der normativen Ebene kommt in beiden Fällen eine grundlegende handlungsleitende (Orientierungs-)Funktion zu; die Strategieebene umfasst im Kontext des Management-Ansatzes auch die Ziele der Organisation, während diese im Hinblick auf die organisationale Theorie zumeist der Werteebene zugerechnet werden. Die Kausalannahmen als Bestandteil der organisationalen Theorie finden keine Entsprechung im Management-Modell; Gleiches gilt in umgekehrter Form für die operative Ebene des letztgenannten. Der *zentrale Unterschied* zwischen beiden Ansätzen besteht im Adressatenkreis gesehen werden und resultiert aus der unterschiedlichen Funktionalität beider Ansätze. Während sich das Management-Modell an das Führungspersonal der Organisation und dessen Planungsaktivitäten richtet, ist die organisationale Theorie an *sämtliche Mitarbeiter* der Organisation gerichtet und verkörpert den Bezugsrahmen für deren *Alltagsverhalten*.¹⁰⁴ Anders formuliert hat Organisationales Lernen jene Vorgänge zum Gegenstand, die für die Versorgung der verschiedenen Managementebenen mit zeitgemäßem Wissens unabdingbar sind.

Die Unterscheidung der verschiedenen Inhaltsebenen der organisationalen Theorie ist von wesentlicher Bedeutung für die Differenzierung *verschiedener Arten des Organisationalen Lernens*. Argyris und Schön (1978, S. 2f.) haben die grundlegende Unterscheidung von Single-Loop-Lernen und Double-Loop-Lernen eingeführt, die von vielen Autoren in ähnlicher Weise, allerdings i.d.R. unter Verwendung anderer Begriffe und jeweils um inhaltliche Nuancen verändert, vorgenommen und die den weiteren Ausführungen zu Grunde gelegt

¹⁰⁴ Allerdings muss angemerkt werden, dass trotz der mit dem Konzept der organisationalen Theorie verbundenen allgemeinen Relevanz des Organisationalen Lernens für *sämtliche* Organisationsmitglieder Wiegand (1996, S. 313) zu Recht darauf hinweist, dass in nicht wenigen Arbeiten implizit „das“ Management bzw. die dominante Koalition als die für die Organisation relevante Lerngruppe im Vordergrund“ steht.

wird.¹⁰⁵ *Single-Loop-Lernen* beschreibt Organisationales Lernen, das sich auf die Korrektur von fehlerhaften Strategien und/oder Annahmen der organisationalen Theorie bezieht. *Double-Loop-Lernen* hingegen bezeichnet solche Lernprozesse, welche die Werteebene der organisationalen Theorie betreffen. Während es sich bei Single-Loop-Lernen demnach um „learning within a constant frame of values“ (Argyris und Schön 1996, S. 4) handelt, meint Double-Loop-Lernen „learning to change the values that define ‚improvement‘“ (Argyris und Schön 1996, S. 21). Weniger Aufmerksamkeit als die beiden genannten Arten des Organisationalen Lernens hat das *Deutero-Lernen* gefunden, das im Sinne eines „Erlernens von Lernprozessen, ihren Bedingungen und Grenzen“ (Bruns 1998, S. 174) eine Art Meta-Lernkonzept darstellt. Geht man davon aus, dass die Lernfähigkeit der Individuen einer Organisation auf der Existenz entsprechender Werte und Strategien basiert, dann lässt sich Deutero-Lernen als „kind of organizational double-loop learning“ (Argyris und Schön 1996, S. 29) interpretieren.¹⁰⁶

4. Zur Speicherung und Manifestation der organisationalen Theorie

Die Funktion der organisationalen Theorie als Referenzgröße für das alltägliche Verhalten der Organisationsmitglieder wirft die Frage nach der *Zugänglichkeit der Theorieinhalte* auf. Ein Rückgriff der Mitglieder auf die Inhalte der organisationalen Theorie setzt voraus, dass diese (auf welche Weise auch immer) innerhalb der Unternehmung gespeichert und in einer Form manifestiert werden, die einen gleichzeitigen und weitgehend standortunabhängigen Zugriff von verschiedenen Personen ermöglicht.

Argyris und Schön bleiben in diesem Zusammenhang recht vage und trennen nicht systematisch zwischen Speicherinhalten und Speichermedien. So unterscheiden sie zwischen kognitiven organisationalen Landkarten („organizational maps“; Argyris und Schön 1996, S. 12), Akten („organization’s files“; Argyris und Schön 1996, S. 12), physischen Objekten, in die Wissen im Arbeitsalltag

¹⁰⁵ Vgl. die Übersichten über vergleichbare Einteilungen von Arten des Organisationalen Lernens z.B. bei Hanft (1996, S. 139 bzw. 157, Fußnote 1), Fiol und Lyles (1985, S. 809), Pawlowsky (1992, S. 205; 2001, S. 76f.).

¹⁰⁶ In ihren frühen Publikationen haben Argyris und Schön Double-Loop-Lernen als wünschenswert, Single-Loop-Lernen hingegen als problematisch, wenn nicht gar schädlich für die Entwicklung der Organisation bezeichnet. In der jüngeren Literatur zum Organisationalen Lernen besteht jedoch zumindest insoweit Konsens, als „both incremental [Single-Loop; *THT*] and radical [Double-Loop; *THT*] learning are meaningful concepts“ (Miner und Mezias 1996, S. 89). Vgl. dazu auch die Aussagen bei Argyris (1996) selbst, der inzwischen ebenfalls diesbezüglich eine differenziertere Perspektive einnimmt.

eingebettet ist, etwa in „visual patterns of standard milk containers“; Argyris und Schön 1996, S. 13)¹⁰⁷ sowie Routinen und Gewohnheiten („routines and practices“; Argyris und Schön 1996, S. 13)¹⁰⁸.¹⁰⁹ Die bei Argyris und Schön nur angedeutete Unterscheidung von formalen und nicht-formalen Speichermedien findet sich explizit bei Levitt und March (1988). Diese führen schriftliche Unterlagen (z.B. Dokumente, Rechnungen, Tätigkeitsbeschreibungen) im Sinne von formalen Speichermedien und die soziale und physische Gestaltung von Organisationsstrukturen und intraorganisationalen Beziehungen, „standards of good professional practice“, unternehmenskulturelle „organizational stories“ sowie die geteilten Wahrnehmungen der Arbeitsweisen und -prozesse als nicht-formale organisationale Speichermedien an. Problematisch bei dieser Systematik ist die Überschneidung zwischen den verschiedenen Speichermedien, die wiederum auf die fehlende Trennung von Speichermedien und -inhalten zurückgeführt werden kann. So spricht etwa wenig dagegen, dass unternehmerische Qualitätsvorstellungen und -standards formal festgehalten werden.

Einen systematischeren Ansatz zur Unterscheidung der Speichermedien des organisationalen Wissens liefern Ansätze aus dem Bereich des *Wissensmanagement*. Rehäuser und Krcmar (1996, S. 15f.) unterscheiden in ihrem Überblicksartikel folgende Speichermedien:

- *Dokumentationen sowie Daten-, Methoden- und Modellbanken.* Dokumentationen bezeichnen dabei Aufzeichnungen, die bestimmte Inhalte, die betriebliche Sachverhalte und Abläufe beschreiben, zusammenfassen und verfügbar halten. Datenbanken verwalten logisch zusammengehörende Informationen, die sowohl interne (z.B. Produktion, Materialwirtschaft) als auch externe Informationen (z.B. marktbezogene Informationen) zum Gegenstand haben können. Die Methodenbank stellt eine spezielle Form der Datenbank dar, in dem sie Informationen über Methoden der organisationalen Problemlösung speichert und bereitstellt. Bei Modellbanken schließlich handelt es sich um die Verbindung zwischen Daten- und Methodenbank vor

¹⁰⁷ Walsh und Ungson (1991, S. 66) sprechen in diesem Zusammenhang von der „ecology“ als organisationales Speichermedium, das u.a. die physische Gestaltung von Arbeitsplätzen und der Arbeitsplatzumgebung beinhaltet.

¹⁰⁸ Vgl. zum Konzept der Routinen in Organisationen und ihrer Funktion als Wissensspeicher der Organisation die Ausführungen bei Walsh und Ungson (1991, S. 65) sowie die grundlegenden, sehr weit gefassten Anmerkungen bei Nelson und Winter (1982, S. 16ff.). Vgl. für eine kritische Einordnung auch Wiegand (1996, S. 442ff.).

¹⁰⁹ Die geschilderte Systematik wird von Argyris und Schön nicht einheitlich vertreten. So sprechen die Autoren an anderer Stelle (1996, S. 16) von „maps“, „memories“ (was einzelne Elemente der „organization's files“, aber auch physische Objekte umfasst) und „programs“ (die als prozedurale Beschreibungen definiert werden und Arbeitspläne, policies u.a. umfassen und somit auch Teile des „organization's files“-Bereichs abdecken).

dem Hintergrund einer spezifischen Problemstellung (z.B. Liquiditätsprognose).

- *Expertensysteme*. Im Rahmen von Expertensystemen werden die Beziehungen zwischen verschiedenen Systemelementen abgebildet und so die Prognose bestimmter Handlungskonsequenzen ermöglicht. Überwiegend handelt es sich um komplexe Softwaresysteme, die das Wissen verschiedener Experten im Hinblick auf ein (klar abgegrenztes) Anwendungsgebiet beinhalten und geeignet sind, spezifische Probleme zu lösen (vgl. grundlegend z.B. Savory 1987; für marktbezogene Anwendungen vgl. Esch und Muffler 1989 sowie Hussmann 1988).
- *die Unternehmens- bzw. (allgemeiner) Organisationskultur*. Im Unterschied zu den genannten, formalen Speichermedien handelt es sich bei der Organisationskultur um ein nicht-formales Medium. Es enthält sowohl solche Informationen, die an anderer Stelle schriftlich niedergelegt sind, als auch solche Informationen, die nicht schriftlich kodifiziert sind. Mit Schein (1990, S. 111) bezeichnet die Organisationskultur „a pattern of basic assumptions ... that has worked well enough to be considered valid and, therefore is to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to [the organization's; *THT*] problems“. Die Organisationskultur beinhaltet Werte und Annahmen, die den Mitgliedern einer Organisation Hilfestellung für das alltägliche Verhalten liefern und weist einen stark *un- bzw. unterbewussten* Charakter auf: Die Inhalte der Kultur „define in a basic, taken for granted‘ fashion an organization’s view of itself and its environment“ (Schein 1985, S. 6).¹¹⁰ Ein mit diesem Charakteristikum einhergehender wesentlicher Unterschied zwischen den zuvor genannten Speichermedien der organisationalen Theorie und der Organisationskultur ist die begrenzte Gestalt- und Steuerbarkeit der Organisationskultur durch das organisationale Management (vgl. auch Kapitel E). Die zentrale Funktion einer Organisationskultur kann darin gesehen werden, dass die Existenz bestimmter Verhaltensmuster verhaltensvereinfachende, stabilitätsfördernde und angstreduzierende Wirkungen auf die Organisationsmitglieder ausübt und so deren Leistungsfähigkeit steigern kann.¹¹¹ Idealerweise handelt es sich bei der Organisationskultur um ein Spiegelbild der organisationalen Theo-

¹¹⁰ Die Organisationskultur speichert etwa Informationen über die Sprache in Organisationen sowie über die Verwendung von Symbolen und Zeichen als Konkretisierung der organisationalen Werte und Verhaltensweisen (vgl. Walsh und Ungson 1991, S. 63ff.).

¹¹¹ Mit einer *starken* Organisationskultur geht i.d.R. auch ein erhebliches Beharrungsvermögen einher, das die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit des organisationalen Wandels einschränken kann – und insofern der Lernfähigkeit einer Organisation abträglich sein kann.

rie, wenn die Organisationskultur auf einer unterbewussten Ebene jene Inhalte zum Gegenstand hat, die zugleich Gegenstand der organisationalen Theorie sind. Bei Deckungsgleichheit von organisationaler Theorie und Organisationskultur haben die Organisationsmitglieder die Werte, Strategien und Annahmen der Organisation kollektiv und vollständig internalisiert und legen sie ihrem Handeln zu Grunde. In der Realität weist das Verhältnis der beiden Konzepte jedoch stets Züge eines „Zerrspiegels“ auf, was bereits durch die dem Kulturwandel inhärente Langsamkeit Gewähr leistet wird, welche eine schnelle Anpassung der Kultur an eine Veränderung der (schließlich kognitiven) organisationalen Theorie verhindert.¹¹²

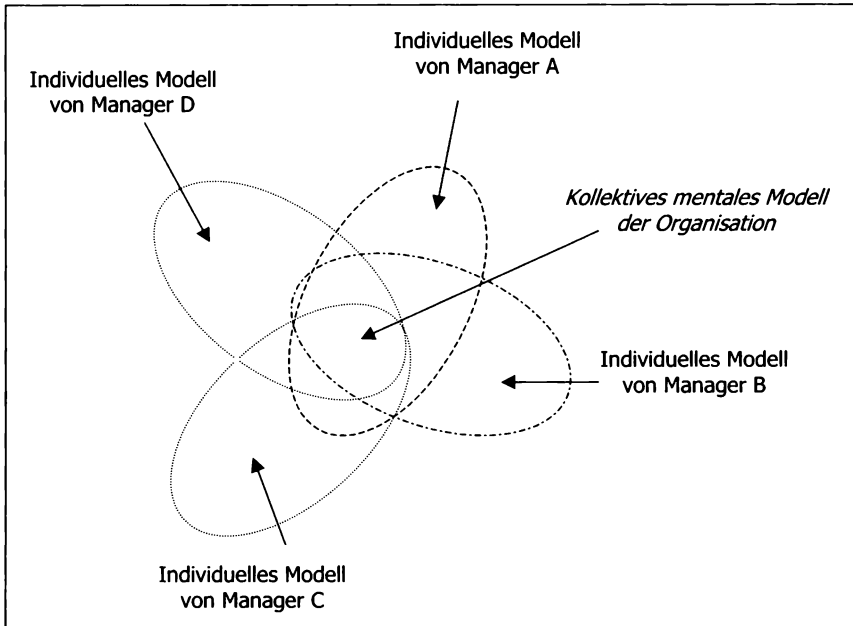
Neben den genannten formalen Speicherformen und der Kultur als nicht-formaler Speicherform von organisationalem Wissen stellt schließlich die Existenz gemeinsamer Denkweisen und gemeinsamen Wissens in Gestalt *geteilter bzw. kollektiver mentaler Modelle* ein weiteres nicht-formales Speichermedium für die organisationale Theorie dar (vgl. Kim 1993, S. 44ff.). Kim überträgt den kognitionspsychologischen Ansatz individueller mentaler Modelle auf die Organisation und stellt fest, dass die Existenz von organisationsweit geteiltem Wissen in kollektiven „kognitiven Landkarten“ („shared mental models“; Kim 1993, S. 44) resultiert, die als eigenständiges Speichermedium die Abwanderung von Individuen überwinden helfen und die Integration neuer Individuen in die Organisation fördern können. „Even in the most bureaucratic of organizations ... there is much more about the firm that is unsaid and unwritten; its essence is embodied more in the people than in the systems“ (Kim 1993, S. 45).

Abbildung 6 gibt den Versuch der Visualisierung solcher kollektiven mentalen Modelle durch Laukkanen (1994) wider. Die Darstellung verdeutlicht, dass mentale Modelle sowohl isoliert vorliegen (eine einzelne Person) als auch von zweien bis hin zu sämtlichen Mitgliedern der Organisation geteilt werden können. Von kollektivem organisationalem Wissen soll hier im Hinblick auf die *Schnittmenge* der individuellen Gedächtnisse gesprochen werden. Laukkanen (1994) stellt bezüglich der Inhalte auf den Bereich kausaler Annahmen über Umwelt- und Organisationsvariablen ab und spricht selbst von „shared cause maps“.¹¹³ Geteilte mentale Modelle und die Organisationskultur weisen insofern einen engen Bezug auf, als gemeinsames Wissen der Organisationsmit-

¹¹² Hinsichtlich des kognitiven Charakters ist strikt zwischen Theorieinhalten und ihrer Speicherung zu unterscheiden. Während Theorieinhalte per se kognitiv und entsprechend diskutabel sind, trifft dies für die Speicherung von Informationen und Wissen nicht zu. Vgl. auch Pawlowsky (2001, S. 76), der zwischen kognitivem, emotionalem, kulturbasiertem und verhaltensbasiertem Lernen unterscheidet.

¹¹³ Laukkanen (1994) stellt in seinem Beitrag zugleich einen Ansatz zur empirischen Erfassung und zum Vergleich mentaler Modelle von Individuen dar, der insofern auch zur Ermittlung kollektiver mentaler Modelle grundsätzlich geeignet ist.

glieder über Normen und Ziele der Organisation in vielen Fällen Einfluss auf das Alltagsverhalten der Organisationsmitglieder nehmen wird – und sich auf diese Weise in der Organisationskultur niederschlägt.



Quelle: in Anlehnung an Laukkanen (1994, S. 325)

Abbildung 6: Kollektive mentale Modelle als Speichermedium der organisationalen Theorie

Die Art und Weise der Speicherung von Wissen innerhalb einer Organisation hat Auswirkungen auf dessen Imitierbarkeit und folglich auf die Möglichkeit der Organisation, einen dauerhaften wissensbasierten Wettbewerbsvorteil zu erlangen (vgl. dazu auch die Ausführungen zum Resource-based View in Kapitel I). Day (1994b, S. 11) illustriert dies am Beispiel von Marktinformationen: „Competitors can acquire the same scanner data, adopt the hand-held computers the salesforce used to enter store data, and create a network for distributing the data. It won’t be nearly so easy to duplicate the wealth of experience built into the design of the organization, the training of the people, and the innovative, user-friendly analysis tools that are used to extract and communicate the meaning in the data“.

5. Zum Prozesscharakter des Organisationalen Lernens

In der Forschung zum Organisationalen Lernen besteht weit gehende Einheitlichkeit darüber, dass es sich bei Organisationalem Lernen um einen *komplexen und relativ zeitintensiven Vorgang* handelt. Der Langfristigkeit von Lernprozessen tragen Phasenschemata Rechnung, die von verschiedenen Autoren vorgelegt worden sind und die den Lernvorgang in einzelne Teilabschnitte bzw. Prozessphasen untergliedern.¹¹⁴ Einen wichtigen Bezugspunkt stellt dabei die Arbeit von Huber (1991) dar. Huber unterscheidet vier Lernphasen, die er abwechselnd als „processes“ und als „constructs“ bezeichnet:

- *Wissensaufnahme* („knowledge acquisition“; Huber 1991, S. 91) beschreibt den Prozess der Wissensaufnahme, der in Gestalt einer Vielzahl von Aktivitäten erfolgen kann; Huber nennt u.a. Kundenbefragungen, Wettbewerbsanalysen und Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen. Allerdings setzt sich Huber nicht weiter mit den verschiedenen Quellen der Aufnahme von Wissen in Organisationen auseinander, sondern unterscheidet verschiedene theoretische Arten des Lernens von Individuen in Organisationen (vererbtes Lernen, Erfahrungslernen, Stellvertreterlernen u.a.).
- *Informationsverteilung* („information distribution“; Huber 1991, S. 100) basiert auf der Überlegung, dass von einzelnen Organisationsmitgliedern aufgenommenes Wissen anderen Organisationsmitgliedern nicht automatisch bekannt bzw. zugänglich ist. „Organizational units with potentially synergistic information are often not aware of where such information could serve, and so do not route it to these destinations“ (Huber 1991, S. 101). Huber verweist darauf, dass eine Vielzahl von Studien zu den Voraussetzungen einer leistungsfähigen Informationsverteilung vorliegt, jedoch die Frage nach der Gestaltung des Informationsaustausches, die für das Organisationale Lernen von besonderer Bedeutung ist, vergleichsweise wenig intensiv behandelt worden ist.

¹¹⁴ Vgl. auch die Einteilung von Pawlowsky (1992). Auch Argyris und Schön erwähnen den prozessualen Charakter des Organisationalen Lernens und unterscheiden zwischen den Phasen „detection“, „invention“, „production“ und „generalization“, die eine gewisse Ähnlichkeit mit den von Huber genannten Lernphasen aufweisen: „Organizational learning occurs when individuals ... detect a match or mismatch of outcome to expectations which confirms or disconfirms organizational theory-in-use. ... The learning agents must discover the sources of error... They must invent new strategies, based on new assumptions, in order to correct error. They must produce those strategies. And they must evaluate and generalize the results of that action“ (Argyris und Schön 1978, S. 19). Allerdings bleiben Argyris und Schön in diesem Punkt vage und binden ihre prozessbezogenen Überlegungen kaum in den Kontext ihrer sonstigen Theorie ein, sodass ihre Unterscheidung in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt wird.

- Im Rahmen der *Informationsinterpretation* („information interpretation“, Huber 1991, S. 102) wird nach Huber der aufgenommenen Information Bedeutung verliehen. Die Informationen, die der Organisation zur Verfügung stehen, müssen von den Organisationsmitgliedern interpretiert werden, um ihre Nutzbarkeit für organisationales Handeln zu ermöglichen. Eine Schlüsselvoraussetzung für Organisationales Lernen sieht Huber (1991, S. 102) in der breiten Kenntnis der Interpretation von Informationen durch andere Informationsmitglieder. Zugleich kommt der Frage nach dem Ausmaß geteilter Interpretationen („shared interpretation“, Huber 1991, S. 102) ein großer Stellenwert zu.¹¹⁵
- Bei der letzten Phase des Lernprozesses handelt es sich um die *Aufnahme des neuen Wissens in das organisationale Gedächtnis* dar („organizational memory“).¹¹⁶ Huber (1991, S. 105) betont die Bedeutung der Existenz von „Regeln“, welche Informationen gespeichert werden (und welche nicht), sowie die Wichtigkeit der Möglichkeit eines einfachen und schnellen Zugriffs auf die gespeicherten Informationen. Sein Verständnis des organisationalen Gedächtnisses entspricht dabei grundsätzlich dem Ansatz der organisationalen Theorie als Bezugspunkt der Lernvorgänge von Organisationen.

Huber äußert sich nur fragmentarisch über die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lernphasen. Andere Autoren haben das Hubersche Prozessmodell übernommen bzw. ihre eigenen Überlegungen daran angelehnt und dabei den Prozesscharakter des Organisationalen Lernens verdeutlicht, i.d.R. jedoch ohne eine explizite Abgrenzung zu den Überlegungen von Huber vorzunehmen und Unterschiede herauszuarbeiten (vgl. Pawlowsky 1992; 2001, S. 77ff.).¹¹⁷

¹¹⁵ Es soll jedoch auch angemerkt werden, dass Hubers Ausführungen bezüglich der Bedeutung von geteilten Interpretationen nicht ganz eindeutig sind; so spricht er an einer Stelle davon, dass „It seems reasonable to conclude that more learning has occurred when more and more varied interpretations have been developed [within an organisation; *THT*]“ (Huber 1991, S. 102).

¹¹⁶ Huber spricht in seiner Arbeit nicht von dem Vorgang der Aufnahme von Wissen in das organisationale Gedächtnis, sondern von dem Konstrukt des „organizational memory“: „Organizational memory is the means by which knowledge is stored for future use“ (Huber 1991, S. 90). Insofern handelt es sich bei der gewählten Darstellung um eine Rekonstruktion, nicht um eine exakte Wiedergabe.

¹¹⁷ Ein aktuelles Prozessmodell haben Crossan, Lane und White (1999) vorgelegt, die wie Huber vier Phasen des organisationalen Lernprozesses differenzieren („intuiting“, „interpreting“, „integrating“ und „institutionalizing“). Trotz der begrifflichen Eigenständigkeit bestehen weit reichende inhaltliche Parallelen zu den Überlegungen von Huber. *Intuiting* (etwa: „intuitiv wissen“) stellt auf das Wahrnehmen von neuen Informationen oder Veränderungen der Unternehmensumwelt ab, weist jedoch einen weitgehend unterbewussten Charakter auf („a largely subconscious process“). Im Unterschied zu Hu-

6. Voraussetzungen für Organisationales Lernen

Eine vergleichsweise große Aufmerksamkeit innerhalb der Forschung zum Organisationalen Lernen hat die Frage erfahren, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Organisationen leistungsfähig lernen können. Hier kann grundsätzlich zwischen einem barriereorientierten Vorgehen, zu dessen Fürsprechern insbesondere Argyris und Schön gehören, und einem kompetenzorientierten Vorgehen unterschieden werden, wobei letzteres enge Bezüge zu anderen Bereichen der Organisations- und Managementforschung aufweist.

a) Beseitigung von (organisationspsychologischen) Lernbarrieren

Im Rahmen des barriereorientierten Ansatzes liegt der Forschungsschwerpunkt auf der *Beseitigung von organisationspsychologischen Lernbarrieren*. Einige Autoren fassen das Konzept der Lernbarrieren weit und verstehen darunter sämtliche Aspekte, die einem leistungsfähigen Lernen im Wege stehen (vgl. Berthoin Antal, Lenhardt und Rosenbrock 2001, S. 864ff.; Schüppel 1996, S. 121ff.). Eine derartige Auffassung ist jedoch wenig hilfreich, da sie bei einer konsequenten Anwendung *alle* Einflussgrößen des Organisationalen Lernens zu berücksichtigen hätte, da auch das Nichtvorliegen von Organisations- und Personenmerkmalen zu einem Abbruch oder einer Verschlechterung von Lernprozessen führen kann. Auch werden Merkmale angeführt, welche die Leistungsfähigkeit der Organisation *insgesamt* vermindern und dabei nicht auf das Lernen beschränkt sind (z.B. Rollenkonflikte, begrenzte Wahrnehmungskapazitäten der Mitarbeiter), was letztlich zu einer Einordnung des Organisationslernens in die betriebswirtschaftliche Organisationsforschung führt und den Blick auf die Spezifika des Organisationalen Lernens verstellt. Aus diesem Grund er-

ber siedeln Crossan, Lane und White (1999) den Vorgang der Interpretation auf der Individualebene an, während Huber von einem Mehrpersonenprozess ausgeht. Faktisch nehmen Crossan et al. hier eine kognitionswissenschaftlich gewiss kompetente, jedoch für das Verständnis und das Management des Lernens auf der Organisationsebene nur begrenzt hilfreiche Differenzierung des Prozesses des Wissensaufnahme vor. Der nächste Schritt, die Integration des Wissens, thematisiert die Notwendigkeit der Entwicklung einer gemeinsamen Wissensbasis und entspricht damit der Phase der (kollektiven) Informationsinterpretation bei Huber. Die Institutionalisierung von neuem Wissen im Sinne eines „process of embedding learning into the organization“ (Crossan, Lane und White 1999, S. 525) ist wesensgleich mit der von Huber beschriebenen Aufnahme neuen Wissens in das Gedächtnis der Organisation. Am Rande sei die Bemerkung erlaubt, dass die Arbeit von Crossan, Lane und White (1999) einen nahezu prototypischen Charakter für weite Teile der Forschung zum Organisationalen Lernen aufweist, indem sie einen Ansatz vorstellt, der vorhandenes Wissen modifiziert, dabei jedoch durch die Einführung einer eigenen Terminologie und fehlende Bezüge zu etablierten Arbeiten eine Weiterentwicklung des Forschungsstandes verhindert.

folgt hier eine Beschränkung auf organisationspsychologische Hindernisse des Lernprozesses, während verschiedene andere Aspekte, die Einfluss auf die Leistungsfähigkeit des Lernens ausüben, in dieser Arbeit als *Kompetenzen* des Organisationalen Lernens aufgefasst und an entsprechender Stelle behandelt werden.

Grundannahme der Forschung zu organisationspsychologischen Lernbarrieren ist, dass die „natürliche Struktur“ von Organisationen eine Tendenz aufweist, die das Lernen (und insbesondere das Double-Loop-Lernen) erschwert (vgl. Schüppel 1996, S. 108). Die Identifikation solcher „natürlichen“ Barrieren und die Entwicklung von Ansatzpunkten zu ihrer Beseitigung bildet dabei den eigentlichen Kern der Arbeiten von Argyris und Schön und wird von den Autoren weit intensiver und differenzierter behandelt als das eigentliche Lernmodell (vgl. z.B. Argyris 1986; 1990; 1991).¹¹⁸ Argyris und Schön unterscheiden zwischen solchen Barrieren, die auf der Individualebene angesiedelt sind und solchen Barrieren, die auf der überindividuellen Ebene angesiedelt sind (vgl. analog Schüppel 1996, S. 108ff.). Zwischen beiden werden indes enge Verbindungen angenommen.¹¹⁹

Auf der individuellen Ebene gehen Argyris und Schön davon aus, dass das Verhalten der Mitglieder von Organisationen von bestimmten *grundlegenden Denkweisen* geprägt und geleitet wird, die einem leistungsfähigen Lernen von Organisationen im Wege stehen. Diese Denkweisen, die Argyris und Schön in einer Vielzahl von qualitativen empirischen Untersuchungen in Unternehmen identifiziert haben, bezeichnen die Autoren als „primary inhibiting loops“ des Organisationalen Lernens (Argyris und Schön 1996, S. 89). Zugleich formulieren Argyris und Schön spezifische Anforderungen an die Verhaltensregeln der Organisationsmitglieder, die erfüllt sein müssen, wenn leistungsfähiges Organisationales Lernen möglich sein soll. Die prohibitiven ebenso wie die lernfördernden Verhaltensregeln von Organisationsmitgliedern sind in Tabelle 1 gegenübergestellt (vgl. Argyris und Schön 1996, S. 93 und 118; Argyris 1977, S. 118), wobei Argyris und Schön darauf hinweisen, dass prohibitive und lernfördernde Regeln keine Komplementärgrößen darstellen.

¹¹⁸ In seiner Analyse der Arbeiten von Argyris und Schön unterscheidet Wiegand (1996, S. 201ff.) zwischen drei Phasen des Werkes der Autoren. In der dritten (und bis heute reichenden) Phase, deren Beginn Wiegand auf Mitte der 80er-Jahre terminiert, „wendet sich Argyris vor allem den Widerständen bei der Realisierung höherwertigen Organisationalen Lernens (double-loop learning) zu“ (Wiegand 1996, S. 205).

¹¹⁹ Schüppel (1996, S. 114) führt zusätzlich eine Unterscheidung von strukturellen und politisch-kulturellen Lernbarrieren ein, die hier aber nicht weiter betrachtet werden soll.

Tabelle 1
**Prohibitive und lernfördernde Verhaltensregeln
 von Organisationsmitgliedern**

Verbreitete Verhaltensregeln	Anzustrebende Verhaltensregeln
Define goals and try to achieve them (as you perceive them)!	Help people to produce valid information!
Maximize winning and minimize losing!	Make free and informed choices!
Suppress negative feelings!	Develop an internal commitment to the choice!
Be rational and minimize emotionality!	

Quelle: Argyris und Schön (1996, S. 93)

Prohibitive Regeln resultieren in einem Verhalten, das Probleme und Fehler verdeckt und unkorrigierbar werden lässt (z.B. mehrdeutige, immunisierende Ausdrucksweise in Gestalt von sog. „mixed messages“; vgl. Argyris und Schön 1996, S. 100).¹²⁰ Die Mitglieder der Organisation entwickeln eine spezifische Fähigkeit, Fehler nicht wahrzunehmen, um interpersonale Beziehungen vor Bedrohungen, Enthüllungen und Verlegenheit zu schützen, was Argyris (1986) als „*skilled incompetence*“ bezeichnet. Der strategische Umgang mit Informationen dient der Vermeidung oder Umgehung von Konfrontationssituationen (vgl. Bruns 1998, S. 179). „Letztlich geht es .. um eine [auf den genannten Verhaltensregeln basierende; *THT*] Handlungsroutine des Oberflächen-Wissens, die mehr oder weniger automatisch abläuft“ (Schüppel 1996, S. 140).

Auf der überindividuellen Ebene verstärken sich solche erlernten Unfähigkeiten zu Inter-Abteilungskonflikten, für die Argyris und Schön (1996, S. 97ff.) die Bezeichnung „secondary inhibitory loops“ geprägt haben. „Issues of inter-group conflict become undiscussable ... Each group sees the other as unmovable, and both see the problem as uncorrectable“ (Argyris und Schön 1996, S. 97). Das Ergebnis ist das Herausbilden *organisationaler defensiver Routinen* („defensive routines“). Dabei handelt es sich um routinisierte Handlungsstrategien von Organisationseinheiten, die verhindern, dass Organisationsmitglieder sich bei wahrgenommenen Fehlern in der organisationalen Theorie in Situationen bringen, die der Handelnde selbst und andere als Belastung oder Bedrohung erfahren könnten, und sich mit der Suche und Behebung der Ursachen solcher Defizite befassen müssen.

¹²⁰ „The message is made undiscussable by the very naturalness with which it is delivered and by the absence of any invitation or disposition to inquire about it“ (Argyris und Schön 1996, S. 100).

Das Zusammenwirken von prohibitiven Verhaltensregeln und defensiven Routinen resultiert in defensiven Argumentationsmustern („defensive reasoning“), welche die Prämissen und Schlussfolgerungen von Organisationsmitgliedern und -einheiten implizit werden lassen und sie gegen „public testing“ (Argyris und Schön 1996, S. 107) immunisieren.

b) Aufbau von Lernkompetenzen

Ein anderer, weniger homogener Ansatz geht von der Überlegung aus, dass bestimmte grundlegende Kompetenzen der Organisation existieren, die leistungsfähiges Organisationales Lernen fördern bzw. erst möglich machen. Diese „Erfolgsgrößen“ sind Gegenstand einer praxisnahen Literatur zum Thema „The Learning Organization“, von deren Vertretern insbesondere *Peter Senge* eine hohe Bekanntheit erlangt hat.¹²¹ Im Hinblick auf eine wissenschaftliche Verwertung der in diesem Teil der Literatur vorgebrachten Vorschläge und Argumente sind jedoch mehrere Nachteile zu berücksichtigen. Zum Ersten stehen die verschiedenen Erfolgsgrößen bzw. Kompetenzen der Organisation in der entsprechenden Literatur weitgehend unverbunden nebeneinander. Zum Zweiten weisen die meisten Arbeiten auf diesem Gebiet eine äußerst geringe theoretische Fundierung bezüglich der von den Autoren geforderten Lernkompetenzen auf, und es mangelt an einer fehlenden Präzision im Umgang mit den jeweiligen Konstrukten.¹²² Schließlich fehlt es an einer empirischen Validierung der z.T. recht absolut formulierten Aussagen bezüglich der verschiedenen Konstrukte, die über den Status von anekdotischer Evidenz oder Fallstudienereferenzen hinausreicht.

Trotz der genannten Schwächen besitzen verschiedene der abwechselnd als Schlüsselkonstrukte, „component technologies“ (Senge 1990, S. 6), „disciplines“ (Senge 1990, S. 1) oder „foundations“ (Tobin 1993, S. 20) bezeichneten Größen eine intuitive Plausibilität, die im Hinblick auf die Gestaltung der organisationalen Rahmenbedingungen für das Organisationale Lernen zu berücksichtigen ist. In diesem Sinne spricht March (1991b, S. 23) davon, dass die Ausdrucksweise der praxisnahen Autoren „may be strange to the ear of an academic, and the attribution and citation procedure a bit alien, but the ideas are

¹²¹ Hult und Ferrell (1997, S. 98) sprechen zurecht davon, dass das Konzept des Organisationalen Lernens „was popularized“ durch Senges Buch „The Fifth Discipline“ (vgl. Senge 1990).

¹²² Ähnlich äußern sich auch Schreyögg und Eberl (1998, S. 520), die auch die praktische Nutzbarkeit der Ergebnisse von Senge anzweifeln, „da die fünf Disziplinen weder theoretisch überzeugen können“ noch für eine konkrete Gestaltungspraxis ausreichend präzise formuliert sind.

sometimes remarkably familiar and sometimes strikingly provocative“. Im Folgenden werden daher stellvertretend für die Vielzahl ähnlicher Veröffentlichungen (vgl. z.B. Garvin 2000; Kline und Saunders 1998) die Überlegungen von Senge (1990) und Tobin (1993) referiert, die jeweils fünf Kompetenzen als zentral für die Leistungsfähigkeit des Organisationalen Lernens anführen, die sich auch (unter etwas abgewandelten Bezeichnungen in den weiteren Praxisveröffentlichungen wiederfinden.

Senge (1990, S. 6) geht davon aus, dass jedes der von ihm identifizierten Merkmale „provides a vital dimension in building organizations that can truly ‚learn‘, that can continually enhance their capacity to realize their highest aspirations“. Senge zufolge beeinflussen die angeführten Merkmale sich in starkem Maße gegenseitig, wobei er diese wechselseitigen Zusammenhänge weder näher begründet noch analysiert. Neben dem Merkmal „personal mastery“ (etwa: „individuelle Meisterschaft“), das auf eine sehr abstrakte und pauschale Weise Anforderungen an die Fähigkeiten und Einstellungen der in einer Organisation handelnden Personen formuliert,¹²³ hält Senge folgende Merkmale für grundlegende Lernkompetenzen der Organisation:

- *Systemorientiertes Denken* („systems thinking“) meint eine ganzheitliche Perspektive zur Lösung von Problemen, die unternehmerisches Handeln als Teil einer komplexen, in vielfacher Hinsicht zusammenhängenden Umwelt auffasst. „Systems thinking is a conceptual framework, a body of knowledge and tools that has been developed over the past fifty years, to make the full patterns clearer, and help us to see them effectively“ (Senge 1990, S. 7).
- *Mentale Modelle* („mental models“) stellen im Wesentlichen auf die Existenz einer Art von organisationalen Theorie ab, welche die Handlungen der Mitarbeiter leitet – und die, wie zuvor geschildert, als Grundlage jeglicher organisationalen Lernprozesse angesehen werden kann.
- Die Existenz einer *gemeinsamen Vision* („building a shared vision“) fördert nach Senge die Bereitschaft der Organisationsmitglieder zum Lernen.
- *Teamlernen* („team learning“) beschreibt ein kooperatives Verständnis innerhalb von Gruppen und Abteilungen einer Organisation, für die ein dialogisches Verständnis von Kommunikation zentrale Bedeutung besitzt. „There are striking examples where the intelligence of the team exceeds the

¹²³ Senges Anforderungsprofil an Organisationsmitglieder umfasst zahlreiche Punkte, denen nahezu jeder Leser intuitiv zustimmen wird: „Personal mastery is the discipline of continually clarifying and deepening our personal vision, of focusing our energies, of developing patience, and of seeing reality objectively“ (Senge 1990, S. 7). Folglich kommt ihm die Rolle eines für normative Zielsetzungen weitgehend unbrauchbaren Slogans zu, was „personal mastery“ auch von den im vorangehenden Kapitel geschilderten Überlegungen u.a. von Argyris und Schön maßgeblich unterscheidet.

intelligence of the individuals in the team, and where teams develop extraordinary capacities for coordinated action“ (Senge 1990, S. 10).

Tobin, wie Senge zugleich als Unternehmensberater tätig, nennt ebenfalls fünf zentrale Anforderungen an eine lernende Organisation. Seine „five foundations“ (Tobin 1993, S. 21) ergänzen z.T. die von Senge genannten Aspekte, weisen aber auch inhaltliche Gemeinsamkeiten auf. So betont auch Tobin die Bedeutung von „learning teams“, wobei er zugleich auf die möglichen Konflikte mit grundlegenden individuellen Verhaltensregeln hinweist und somit eine implizite Verbindung zu Argyris und Schöns Überlegungen herstellt. Ähnlich wie Senge betont auch Tobin die Notwendigkeit qualifizierter Mitarbeiter („thinking literacy“; Tobin 1993, S. 21). Als weitere Merkmale nennt Tobin (1993, S. 21ff.) eine „starke und sichtbare“ Führung („visible leadership“), wobei die Anforderungen, welche Merkmale von Führung im Zusammenhang mit dem Organisationalen Lernen notwendig sind, von Tobin nicht näher expliziert werden, ein an abteilungsübergreifenden gemeinsamen Zielen orientiertes Verhalten der Organisationsmitglieder (was wiederum auf die Grundidee einer organisationalen Theorie zurückgreift, ohne diese weiterzuentwickeln) sowie die Formulierung neuer Aufgabenfelder für das mittlere Management im Rahmen von Restrukturierungsprozessen.¹²⁴

Ersichtlich wird, dass die in der Praxisliteratur genannten Kompetenzen der lernenden Organisation auf recht unterschiedlichen theoretischen Ebenen angesiedelt sind. Neben solchen Merkmalen, die auf allgemeine Aspekte des Lernens von Organisationen abstellen (z.B. „mental models“, „shared vision“) und individuenbezogenen Idealvorstellungen finden sich Hinweise auf grundlegende Lernkompetenzen von Organisationen im Sinne von kulturellen Grundorientierungen, etwa in den Merkmalen des Teamlernens und der Systemorientierung. Die normative Vorgabe solcher Grundorientierungen als Bedingungen für ein leistungsfähiges Organisationales Lernen, wie sie hier faktisch erfolgt, kann als Hinweis auf die Notwendigkeit bestimmter lernbezogener *Inhalte der organisationalen Theorie* einer Organisation gesehen werden; eine Überlegung, die jedoch von den Autoren nicht näher verfolgt wird. Anzumerken bleibt, dass die genannten Lernkompetenzen den Autoren zufolge nicht „erreicht“ werden können, sondern permanent weiterentwickelt und an die dynamische Organisationsumwelt angepasst werden müssen. Senge (2000, S. 25) spricht in diesem Sinne davon, dass die „Kernkompetenzen des Lernens ... eine Grundlage [sind; *THT*], kein Patentrezept“.

¹²⁴ Auch hier zeigt sich eine Ungenauigkeit, die für einen Großteil der „Berater-Literatur“ charakteristisch ist: Weder werden die Zusammenhänge zwischen Restrukturierungsmaßnahmen von Organisationen und dem Organisationalen Lernen näher thematisiert, noch erfolgt eine systematische Erläuterung, *welche* Restrukturierungsmaßnahmen überhaupt für das „middle management“ geeignet sind.

7. Leerstellen der traditionellen Forschung zum Organisationalen Lernen

Für die angestrebte Entwicklung eines Modells des Organisationalen Lernens sind neben den vorangehend geschilderten Erkenntnissen der bisherigen Forschung zum Organisationalen Lernen auch die bisher *nicht gelösten Probleme* und unbeantworteten Fragen von Bedeutung. Nachfolgend werden einige solcher Leerstellen der organisationalen Lernforschung aufgezeigt, wobei der Vernachlässigung der Außenperspektive im Sinne eines marktbezogenen Lernens von Organisationen ein zentraler Stellenwert im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Lernforschung beigemessen wird.

a) Konzeptualisierung der organisationalen Theorie

Die bereits begriffliche Uneinheitlichkeit innerhalb der organisationalen Lernforschung hat dazu beigetragen, dass das Schlüsselkonzept des Organisationalen Lernens, die „organisationale Theorie“, bisher unzureichend intensiv diskutiert und hinterfragt worden ist. Die Durchsicht der bestehenden Literatur verdeutlicht die Dominanz einer „binären“ Auffassung, die auf der nicht ausgesprochenen Prämisse aufbaut, dass eine organisationale Theorie entweder vorhanden ist oder nicht vorhanden ist. Weitaus plausibler erscheint es hingegen anzunehmen, dass es sich bei der organisationalen Theorie um ein komplexes Konzept handelt, dass eine mehr oder minder breite Akzeptanz und Vollständigkeit aufweist und insofern ein qualitativ stark unterschiedlich ausgeprägtes Konzept darstellt. Diesem Aspekt gilt es im Rahmen der Modellentwicklung Rechnung zu tragen.

b) Gleichsetzung von Informationen/Wissen und Problemlösungen

Die in der Lernforschung vorhandenen Überlegungen zum Prozesscharakter des Organisationalen Lernens sind insofern zu kritisieren, als in ihnen der Vorgang der Informationsaufnahme fast durchgängig mit dem Vorgang der Generierung von neuem Problemlösungswissen gleichgesetzt wird. Indes bedarf es nur eines Hinweises auf die umfangreiche Literatur zu Entscheidungsprozessen von Organisationen ebenso wie Konsumenten, um die vielfältigen Unterschiede zwischen Informationen einerseits und Problemlösungen andererseits zu belegen. Diese qualitativen Unterschiede zwischen aufgenommenen Informationen und Problemlösungswissen müssen bei der Entwicklung eines Lernmodells berücksichtigt werden.

c) Trennung von Prozess- und Inhaltsebene

Eine weitere Leerstelle der Forschung zum Organisationalen Lernen besteht darin, dass keine Integration von Prozessüberlegungen und inhaltlichen Überlegungen zu Determinanten des Lernerfolgs vorgenommen wird. Es fehlen Arbeiten, die der Frage nachgehen, welche Determinanten die Funktionsfähigkeit der einzelnen Lernphasen sicherstellen. Die fehlende Integrativität lässt sich zumindest in Teilen als negative Folge der von Argyris und Schön artikulierten Dichotomisierung der Forschungsarbeiten in einen seriösen, wissenschaftlichen Bereich (den des „organizational learning“) und einen anwendungsbezogenen, weniger seriösen Bereich (den der „learning organization“) interpretieren. Während sich wissenschaftliche Arbeiten primär mit dem Verständnis des Lernvorgangs an sich beschäftigen, bleibt die Frage nach den dazu notwendigen Theorieinhalten bzw. Kernkompetenzen der Organisation weitgehend den praxisnahen Arbeiten der angewandten Forscher überlassen. Eine wesentliche, den Fortschritt der Lernforschung beschränkende Konsequenz aus dieser Zweiteilung ist die fehlende Verknüpfung grundlegender konzeptioneller mit prozessualen und inhaltlichen Überlegungen.

d) Fehlende Integration und Vollständigkeit der Determinanten

Die Zahl jener Arbeiten, die sich vor dem Hintergrund der Vielzahl an vorhandenen Arbeiten um eine Integration des vorhandenen Wissens bemühen, ist vergleichsweise gering: „Attempts at integrative theorizing are the exception“ (Pawlowsky 2001, S. 64). Insbesondere mangelt es an der Analyse des Zusammenwirkens der verschiedenen Determinanten leistungsfähigen Lernens im Sinne einer *integrativen Theorie*. Die bisherigen Ansätze etwa von Argyris und Schön und von Senge stehen trotz der vorhandenen Bezugspunkte unverbunden nebeneinander. Auch in diesem Punkt zeigt sich, dass die von Argyris und Schön (1996) vorgenommene Unterscheidung in wissenschaftliche und praktische (= unwissenschaftliche) Veröffentlichungen für den Wissensfortschritt eher kontraproduktiv als hilfreich ist. Zugleich bleiben in der Konsequenz der fehlenden systematischen theoretischen Auseinandersetzung mit den Determinanten des Organisationalen Lernens einige Determinantenfelder, bei denen von einer wichtigen Rolle für das Lernen von Organisationen auszugehen ist, wenig analysiert. Dies betrifft insbesondere den *Führungsstil* in der Organisation und *prozessorganisationale Überlegungen*.¹²⁵

¹²⁵ So weist Klimecki (1997) im Hinblick auf die Untersuchung des Einflusses von Führungsverhalten auf das Organisationale Lernen zurecht darauf hin, dass Führung „bislang kein systematischer Bestandteil der entsprechenden Konzepte [des Organisati-

e) Motivation als Voraussetzung für Lernen

Bei der Durchsicht der Literatur zum Organisationalen Lernen wird ersichtlich, dass sich nur wenige Autoren mit der Bedeutung der *motivationalen Komponente* des Organisationalen Lernens befassen. Dies muss insofern als überraschend erachtet werden, als Motivation im individuellen Kontext als zentrale Verhaltensdeterminante des Verhaltens innerhalb und außerhalb von Organisationen seit langer Zeit etabliert ist (vgl. z.B. Herzberg, Mausner und Bloch-Snyderman 1959; Lawler 1973; Steers und Porter 1991).

Die Rolle der Motivation wird weder in den grundlegenden Arbeiten etwa von Argyris und Schön (1978; 1996) oder Duncan und Weiss (1979) noch in der umfangreichen aktuelleren Literatur näher thematisiert. So gehen etwa Argyris und Schön bei dem von ihnen vorgeschlagenen Modell offensichtlich davon aus, dass jedes Mitglied der Organisation das intrinsische Bestreben aufweist, Schwachstellen („mismatches“) der organisationalen Theorie zu identifizieren und an der Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen mitzuwirken. Die *Möglichkeit* eines fehlenden Interesses an der Mitwirkung an der organisationalen Theorieentwicklung im Sinne einer Bereitschaft, Diskrepanzen zwischen der individuellen Theorie des Mitarbeiters und der organisationalen Theorie hinzunehmen, wird von den Autoren nicht erörtert. Auch in der umfangreichen Bestandsaufnahme des Organisationalen Lernens durch Dierkes et al. (2001) fehlt es an einer Thematisierung der Motivation zum gemeinsamen Lernen.

Hinweise auf die Bedeutung der Motivation im Kontext des Organisationalen Lernens finden sich insbesondere bei Greschner (1996) und Geißler (1991), wobei beide nicht über grundsätzliche Überlegungen hinausgehen. Greschner betrachtet die Motivation als Teil der (kognitiven!) organisationalen Wissensbasis im Sinne eines „Wollen-Wissens“ (Greschner 1996, S. 118), ohne dabei motivationstheoretische Besonderheiten zu beachten. Seine Kernaussage lautet, dass „insbesondere die Teilnahme an kollektiven Argumentationen, in deren Rahmen geteilte Wissensbestände ausgebildet werden, ... die Bereitschaft der Individuen [erfordert; *THT*], neues Wissen und Ideen in diesen Prozess einzubringen und daraus aufzunehmen“ (Greschner 1996, S. 119). Geißler sieht ein „Motivationsproblem“ in Gestalt eines fehlenden Engagements von Organisati-

onalen Lernens ist; *THT*]; ihre Rolle wird exemplarisch illustriert, aber nicht konzeptionell verortet“. Eine Ausnahme stellt die aktuelle Studie von Sadler (2001) dar, bei der der Autor indes den frühen Stand seiner Forschung betont („the purpose ... is to attempt some integration of these two approaches“ [i.e., leadership and organizational learning; *THT*]; Sadler 2001, S. 415) und es weitgehend bei einer isolierten Wiedergabe von grundlegenden Erkenntnissen der beiden Forschungsfelder belässt. Seine „integrativen“ Betrachtungen beschränken sich im Kern auf eine zweiseitige Darstellung, die zudem überwiegend anekdotischen Charakter aufweist.

onsmitgliedern für „ihre“ Organisation, wobei sein (fragmentarisch ausgearbeiteter) Lösungsansatz in der organisationsseitigen Förderung eines „inneren Dialogs“ der Mitarbeiter mit sich selbst besteht. Insgesamt müssen beide Ansätze als wenig aussagekräftig bzw. praktikabel im Hinblick auf das Organisationale Lernen angesehen werden.¹²⁶ Für ein umfassendes Verständnis des Organisationalen Lernens muss es als wichtig angesehen werden, die motivationale Komponente des Lernens stärker als bisher geschehen im Rahmen der Theorieentwicklung zu berücksichtigen.

f) Vernachlässigung von Marktinformationen und Marktorientierung

Eine weitere Leerstelle der organisationalen Lernforschung wird schließlich darin gesehen, dass die vorhandenen Arbeiten marktbezogene Aspekte sowohl in der Außen- als auch der Innenperspektive vernachlässigt haben.¹²⁷ In der Außenperspektive ist dies von Bedeutung, da die Besonderheiten von marktbezogenen Informationen bei der Theorieentwicklung des Organisationalen Lernens trotz ihres exponierten Stellenwertes für den Organisationserfolg unberücksichtigt geblieben sind. In der Innenperspektive findet die Vernachlässigung marktbezogener Aspekte in der Nichtberücksichtigung der Marktorientierung von Organisationen als wichtiger Lernkompetenz ihren Ausdruck. Vor dem Hintergrund der Auffassung von Markthandlungen als Engpass für die organisationale Zielerreichung werden beide Aspekte als besonders schwerwiegend erachtet und bilden die Grundlage für die Schwerpunktsetzung der Arbeit auf ein marktbezogenes Modell des Organisationalen Lernens. Ihre jeweilige Bedeutung wird nachfolgend ausführlicher begründet.¹²⁸

¹²⁶ Hinzu kommt bei Geißler eine Sprache, die Assoziationen an das ebenso unrealistische wie historisch-belastete Ideal einer Verschmelzung von Organisation und Organisationsmitgliedern weckt. So spricht er sich für eine „Kultivierung des Ästhetischen“ mit dem Ziel der Entwicklung einer „humanen Sinnquelle“ für die Organisationsmitglieder aus (vgl. Geißler 1991, S. 27).

¹²⁷ Die Ausführungen beziehen sich an dieser Stelle auf die traditionelle Lernforschung, während die als Reaktion auf die vernachlässigte Behandlung von marktbezogenen Aspekten entstandenen Auseinandersetzungen mit Fragen des Organisationalen Lernens innerhalb der Marketingwissenschaft in dieser Arbeit ausführlich gewürdigt werden.

¹²⁸ Die Ursache für die Vernachlässigung von Marktaspekten in der traditionellen Lernforschung kann im Übrigen in der wissenschaftlichen Herkunft der Forschungsarbeiten zum Organisationalen Lernen gesehen werden. So weist das Themenfeld des Organisationalen Lernens einen hohen Grad an Interdisziplinarität auf (vgl. Berthoin Antal 1998, S. 31; Dodgson 1993, S. 375), wobei der überwiegende Teil der Arbeiten von Wissenschaftlern aus den Disziplinen Managementlehre (z.B. Gilbert Probst; Peter Senge), Personalwirtschaft (z.B. Peter Pawlowsky; Hans-Jürgen Bruns), Organisationswissenschaft (z.B. James March, Georg Schreyögg), Erziehungswissenschaft (z.B. Chris

aa) Vernachlässigung einer marktbezogenen Perspektive

Ein großer Teil der vorhandenen Literatur zum Organisationalen Lernen befasst sich vor allem mit solchen intraorganisationalen Vorgängen, die mit dem Lernen von Organisationen (notwendigerweise) verknüpft sind. „With a few exceptions, ... research on organizational learning has focused on ... intra-organizational systems“ (Lukas, Hult und Ferrell 1996, S. 233). Der Herkunft und Art der den Lernprozess initiiierenden Informationen wird dabei in den allermeisten Fällen wenig bis keine Beachtung zuteil. Zumindest implizit findet eine Art „Gleichbehandlungsprämisse“ Anwendung, welche die Existenz spezifischer Lernprozesse und -anforderungen für einzelne Unternehmensbereiche und Arten von Informationen faktisch negiert und ihren Ausdruck in einem hohen Abstraktheitsgrad der Ausführungen findet.

Folge dieser Prämisse ist insbesondere eine *fehlende Auseinandersetzung mit der Gewinnung und der Verarbeitung von marktbezogenen Informationen*. Diese Vernachlässigung wird deutlich sichtbar, wenn man die von Dodgson (1993, S. 386) in seinem State-of-the-Art-Beitrag genannten unternehmerischen Ziele von Lernprozessen und ihre Veränderung im Zeitablauf betrachtet: „within the initial states of industrial growth, and technology and product development and diffusion, learning may focus on overcoming uncertainties. In later stages, the focus of learning may be attempts to achieve benefits of scale“. Eine Vernachlässigung marktbezogener Informationen ist problematisch für das Verständnis des Lernens in und von Organisationen, da das Vorhandensein marktbezogenen Lernens von *zentraler Bedeutung* für den Organisationserfolg ist und das Erlernen marktbezogener Informationen *verschiedene Spezifika* aufweist, die im Rahmen der traditionellen Forschung zum Organisationalen Lernen nicht angemessen Berücksichtigung finden.¹²⁹

Diese Bedeutung von marktbezogenen Informationen für den Organisationserfolg wird von zahlreichen Autoren betont und muss inzwischen auch als em-

Argyris, Harald Geißler) und Soziologie (z.B. Meinolf Dierkes, Silvia Gherardi) verfasst wird. Hingegen sind Arbeiten, die aus einer Marketingperspektive von Marketingwissenschaftlern geschrieben worden sind, vergleichsweise selten anzutreffen; zudem werden die vorhandenen Arbeiten von den anderen Disziplinen nahezu überhaupt nicht zur Kenntnis genommen.

¹²⁹ Dies sieht im Übrigen auch Dodgson (1993, S. 386) so, wenn er sagt: „ ‚External‘ learning provides an important learning process“. Allerdings beschränkt er sich dabei auf das Lernen im Rahmen von Produktinnovationsprozessen. Zugleich nennt Dodgson keine einzige Literaturquelle und stellt auch im weiteren Verlaufe seiner Überlegungen keine Verknüpfung zu marktbezogenen Informationen und deren organisationsinterner Verwendung her. Vielmehr sieht er die Entwicklungsabteilungen als „departments of firms that provide the major vehicle for learning about *new technological developments*“ (Dodgson 1993, S. 388; Hervorhebung durch den Verfasser, *THT*).

pirisch belegt angesehen werden.¹³⁰ Aus der Marketingwissenschaft kann gelernt werden, dass das Wissen von und über Kunden und andere Marktakteure ein wichtiger Erfolgsfaktor ist.¹³¹ Kundeninformationssysteme im Sinne einer systematischen Verknüpfung von Informationen über Kunden sind heute als ein zentraler Bestandteil des Beziehungsmarketing anerkannt (vgl. z.B. Ahlert 2000).¹³² Vor dem Hintergrund des hohen Stellenwertes von Marktinformationen ist es von Bedeutung, die konzeptionellen Unterschiede des Organisationales Lernen in Bezug auf Marktinformationen und dem Erlernen anderer Informationen zu verstehen. Wichtige Besonderheiten sind u.a. die folgenden Merkmale (vgl. insbesondere Sinkula 1994, S. 37f.):

- *Problem der Datenerhältlichkeit.* Marktbezogenes Lernen von Organisationen erfordert stets die Beobachtung anderer Akteure. Marktbezogenes Lernen erfolgt auf der Grundlage der eigenen Beobachtung von Kunden oder Wettbewerbern oder der Erfahrungen, die andere Akteure (z.B. Wettbewerber, Handelspartner, Medien) in Bezug auf Kunden und/oder Wettbewerber gemacht haben. Entsprechend schwierig und aufwändig ist es, aussagefähige Marktinformationen zu erhalten. Dazu sind in vielen Fällen eigene Untersuchungen notwendig, die oft auch die Verhaltensdispositionen der Kunden zum Gegenstand haben, womit erhebliche Messprobleme verbunden sind, die aus der Komplexität von Konstrukten wie Kundenzufriedenheit und Kundenloyalität resultieren.
- *Problem der fehlenden Überschaubarkeit.* Zusätzlich zur schwierigen Erhältlichkeit von aussagekräftigen Informationen stellt die Vielzahl an vor-

¹³⁰ Nicht gemeint ist damit, dass der *Stellenwert* von Marktinformationen für die Organisation stets gleich ist. Wie Hansen und Stauss (1983) theoretisch belegen, variiert die Relevanz des Marketing und entsprechend von Marktinformationen mit den Rahmenbedingungen des Organisationshandelns.

¹³¹ Vgl. dazu die umfangreiche Literatur zu den grundlegenden Bereichen Kundenorientierung und Kundennähe sowie zu einzelnen Unternehmensbereichen, z.B. Beschwerdemanagement und Neuproduktentwicklung.

¹³² Eine Bestätigung der Bedeutung von marktseitigen Informationen bietet zumindest implizit March (1991a), der zwischen *Exploitation* im Sinne einer Vergrößerung des organisationalen Wissens bezüglich bestehender Kompetenzen und Technologien und *Exploration* als Generierung neuartiger Lösungsansätze und -alternativen und Einsatz solcher Alternativen unterscheidet. March kommt hinsichtlich der Ressourcenaufteilung zwischen beiden Arten des Lernens zu dem Ergebnis, dass Exploration für eine Organisation von lebensnotwendiger Bedeutung ist, da der „Ausnutzung“ vorhandener Kompetenz zwar eine vergleichsweise große Sicherheit und Berechenbarkeit innewohnt, diese jedoch in längerfristiger Perspektive ein selbstzerstörerisches Potenzial aufweist („potentially self-destructive“; March 1991a, S. 73). Insbesondere marktbezogene Informationen, etwa über veränderte Kundenpräferenzen oder Wettbewerberstrategien, liefern Anstöße für grundlegende Veränderungen im Sinne des Marchschen Exploration-Ansatzes (vgl. Slater und Narver 2000, S. 121ff.)

handenen Einzel-Informationen zu marktbezogenen Vorgängen Organisationen vor große Herausforderungen. Bei marktbezogenen Informationen handelt es sich um eine kaum noch überschaubare Datenmenge, was hohe Ansprüche an die Selektion relevanter Marktinformationen stellt. „The sheer volume of data captured by large transaction systems has outstripped the ability of traditional approaches to extract useful or timely insights“ (Day 1991, S. 2). Informationen werden insbesondere durch moderne Efficient Consumer Response-Systeme produziert, die es grundsätzlich ermöglichen, das Einkaufsverhalten jedes einzelnen Konsumenten isoliert auszuwerten.¹³³ Die Qualität der dabei verfügbaren Detail-Informationen steht dabei in Konflikt mit der enormen Komplexität des Verhaltens von Konsumenten, das bis heute trotz erheblicher Forschungsanstrengungen nur teilweise verstanden wird.

- *Problem der Dateninterpretation.* Auch die Interpretation von Marktinformationen ist i.d.R. anspruchsvoller als die Interpretation von organisationsinternen Informationen („more equivocal“, Sinkula 1994, S. 38). Dies betont die Bedeutung der Interpretation von Informationen im Rahmen des Lernvorganges, der in der bisherigen Literatur nur wenig Aufmerksamkeit zuteil wird: „Interpreting market information is key to organizational learning“ (Sinkula 1994, S. 38).
- *Problem der hohen Dynamik.* Marktbezogenes Wissen ist einem rapiden Wandel unterlegen, der Wissen schnell veralten und ein leistungsfähiges organisationales Lernsystem erforderlich werden lässt. Viele Märkte sind durch eine enorme Verkürzung von Produktlebenszyklen und, damit einhergehend, durch eine hohe Innovationsgeschwindigkeit gekennzeichnet (vgl. Hansen, Hennig-Thurau und Schrader 2001, S. 2). Durch Fusionen, Joint Ventures, Kapitalbeteiligungen oder andere Formen der Zusammenarbeit ist die Wettbewerbslandschaft auf zahlreichen Märkten einer permanenten und rasanten Veränderung unterzogen, welche das Handeln eines jeden Marktakteurs unmittelbar betrifft. Day (1991, S. 2) kommt vor diesem Hintergrund zu der Feststellung, dass „it is no longer enough to adapt by making defensive adjustments to these unfolding events“.
- *Problem der hohen Unsicherheit.* Marktinformationen sind durch ein hohes Maß an Unsicherheit gekennzeichnet; dies gilt auf Grund der genannten Dynamik insbesondere für zukunftsgerichtete Informationen. Die Zusammenhänge zwischen Variablen des Konsumentenverhaltens sind in vielen Fällen unbekannt bzw. nicht-linear, was u.a. seinen Ausdruck in der An-

¹³³ In den USA haben vor dem Hintergrund der nicht mehr zu bearbeitbaren Datenmenge erste Unternehmen ihre Versuche eines kundenindividualisierten Marketing eingestellt und geben keine Kundenkarten mehr aus.

wendung von chaostheoretischen Modellen zur Analyse von Marktzusammenhängen (vgl. Oliva, Oliver und MacMillan 1992; Weiber 1993) und der Entwicklung von Methoden zur Beherrschung von Nichtlinearität und Interaktionseffekten durch verschiedene Marketingforscher findet (vgl. Buckler 2001).

Hinsichtlich des Verhältnis von marktbezogenen Informationen zu unternehmensinternen Informationen verweist Day (1994a, S. 41f.) auf die *Orientierungsfunktion* von marktbezogenem Wissen und die damit verbundene Priorisierung. Vor dem Hintergrund seiner Unterscheidung von „inside-out“-Ressourcen (Wissen in den internen Bereichen Finanz- und Kostenmanagement; Personal, Technologie und Produktion etc.) und „outside-in“-Ressourcen der Organisation (das marktbezogene Wissen der Organisation) betont Day (1994a, S. 41f.), dass eine sinnvolle und erfolgreiche Nutzung interner Ressourcen stets an das Vorhandensein von „outside-in“-Ressourcen geknüpft ist.¹³⁴ Er verdeutlicht den Zusammenhang zwischen beiden Arten des Lernens: „internally oriented competencies cannot be productively harnessed unless the organization has an equally well-honed ability to learn about its markets and diffuse the knowledge widely“ (Day 1991, S. 3). Mit Sinkula (1994, S. 37) kann daher festgestellt werden, dass es sich bei marktbezogenem Organisationales Lernen um die Voraussetzung für effektives internes Organisationales Lernen handelt.

bb) Vernachlässigung der Schlüsselgröße Marktorientierung

Neben der Vernachlässigung des besonderen Charakters von marktbezogenen Informationen hat die weit gehende Nichtberücksichtigung des Marketingkonzeptes in der Theorie des Organisationalen Lernens noch eine weitere Konsequenz. Während auf organisationsinterne Vorgänge bezogene Konstrukte wie Teamorientierung und Systemorientierung in der organisationalen Lernforschung ein wichtiger Stellenwert für den Lernerfolg beigemessen wird, hat die *Marktorientierung* (z.B. Jaworsky und Kohli 1993) von Organisationen keine Beachtung in der traditionellen Literatur zum Organisationalen Lernen gefunden. Dabei handelt es sich bei der Marktorientierung (auch im Hinblick auf den *Innenbezug* von Organisationen) um einen zentralen Erfolgsfaktor für alljene Institutionen, bei denen der Markt den Engpass darstellt (vgl. Fritz 1992; Thurnau 2001). Hier wird davon ausgegangen, dass dies auch für den Bereich des Lernens von Organisationen zutrifft, da Marktorientierung eine wichtige orga-

¹³⁴ „There has to be a matching ‚outside-in‘ capability to sense ...[external; *THT*] possibilities and decide how best to serve them“ (Day 1991, S. 41f.).

nisationsinterne Voraussetzung für ein leistungsfähiges Lernen von marktbezogenen Informationen ist.

Die geschilderte Vernachlässigung einer marktbezogenen Interpretation des Organisationalen Lernens in der traditionellen Lernforschung und ihr besonderer Stellenwert haben dazu geführt, dass sich in den letzten Jahren im Rahmen der Marketingliteratur verschiedene Autoren um eine Erweiterung des Konzeptes des Organisationalen Lernens um marktbezogene Aspekte bemüht haben, ohne dass dieses jedoch auf die traditionelle Lernforschung zurückgewirkt hätte. Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die im Rahmen der Forschung zum marktbezogenen Organisationalen Lernen entwickelten Modelle gegeben und diese auf potenzielle Beiträge für ein integriertes marktbezogenes Lernmodell der Organisation überprüft.

III. Eine marktbezogene Sichtweise des Organisationalen Lernens: Überblick über vorhandene Modellansätze

In den vergangenen Jahren haben sich verschiedene Marketingwissenschaftler mit der Entwicklung von Modellen des Organisationalen Lernens aus Marketingperspektive befasst. Von der Oelsnitz (1999, S. 86) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass diese Arbeiten das Konzept des Organisationalen Lernens „aus dem Dunstkreis der allgemeinen Systemtheorie in einen direkten Zusammenhang mit der Erfüllung des unternehmerischen Marketingpostulats rücken“. Ein wesentlicher Anstoß für die Beschäftigung mit der Forschungsthematik bestand dabei in der Einstufung des Organisationalen Lernens als wichtigstem Forschungsthema der Jahre 1989 bis 1991 durch das Marketing Science Institute, die mit entsprechenden monetären und statusbezogenen Anreizen versehen ist. Auf diese Einstufung beziehen sich zahlreiche der entstandenen Forschungsarbeiten auch unmittelbar (vgl. Slater und Narver 1995).¹³⁵

Wie die nachfolgende Wiedergabe der wesentlichen Ergebnisse und Thesen der vorliegenden Arbeiten zeigt, sind die entstandenen Modelle von unterschiedlicher Aussagekraft und Reichweite. Im Hinblick auf die im Rahmen die-

¹³⁵ Das *Marketing Science Institute* (MSI) mit Sitz in Cambridge, USA, ist eine 1961 gegründete Not-for-Profit-Organisation, deren Ziel es ist „bringing together business leaders and academics to create knowledge that will improve business performance“ (aus dem Selbstzweck des Institutes, zit. nach Wensley 2000, S. 20). Die Forschungsaktivitäten des MSI werden finanziell von einer großen Zahl von namhaften Mitgliedsfirmen unterstützt. In zweijährigen Abständen erstellt und publiziert das Institut eine Rangliste von Forschungsthemen, die Einfluss auf die Verteilung der Förderungsmittel hat (vgl. dazu auch die Analyse von Wensley 2000). Das Marketing Science Institute stellt eine der einflussreichen Institutionen auf dem Gebiet des Marketing dar. Für weitere Informationen vgl. <http://www.msi.org>.

ser Arbeit angestrebte Entwicklung eines umfassenden Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens ist keines der Modelle geeignet, als Referenzmodell unverändert übernommen zu werden. Wo die traditionelle Lernforschung den Aspekt des Marktbezugs vernachlässigt, leiden die marktbezogenen Arbeiten in den meisten Fällen unter einer verkürzten Interpretation des Verständnisses von Organisationalem Lernen. Allerdings finden sich in allen Modellen Ansatzpunkte, welche die bisherigen Ergebnisse der organisationalen Lernforschung um den Umgang mit Marktinformationen und die entsprechenden organisationsinternen Abläufe und Strukturen ergänzen. Insofern stellen die nachfolgend referierten Modelle einen zusätzlichen Schritt auf dem Weg zu einem aussagekräftigen Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens dar, das im sich anschließenden Kapitel D vorgestellt wird.

1. Der Ansatz des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Day

George S. Day hat in seiner Zeit als „executive director“ des Marketing Science Institutes das Konzept des marktbezogenen Organisationalen Lernens zu einem wichtigen Forschungsfeld innerhalb der englischsprachigen Marketingforschung erhoben. Seine eigenen Publikationen zum Thema sind in den Kontext der ressourcenorientierten Ansätze einzuordnen (vgl. Kapitel I). Ziel der Arbeiten von Day ist es, strategische Ressourcen aufzuzeigen, die marktorientierte Organisationen auszeichnen und für deren Erfolg von zentraler Bedeutung sind. Obwohl das marktbezogene Lernen in seinen Arbeiten nur Mittel zur Steigerung der Marktorientierung von Organisationen ist, befasst sich Day recht intensiv damit.

Day identifiziert verschiedene strategische Ressourcen bzw. „capabilities“, die er für zentral für den Erfolg marktorientierter Organisationen erachtet.¹³⁶ Zwei Ressourcen behandelt er ausführlich: „market sensing“, d.h. die Fähigkeit der Organisation, Marktentwicklungen frühzeitig zu antizipieren und entsprechende Reaktionen zu entwickeln, und „customer linking“, d.h. die Fähigkeit der Organisation, stabile Geschäftsbeziehungen zu wichtigen Austauschpartnern aufzubauen. Der Aspekt des „market sensing“ betrifft unmittelbar die marktbezogene Lernfähigkeit der Organisation, da die Fähigkeit zur frühzeitigen Antizipation von Marktveränderungen nach Day auf der Überlegenheit der Unternehmung in jeder Phase des organisationalen Lernprozesses („superiority in each step of the process“, Day 1994a, S. 44) basiert. Day entwickelt für die-

¹³⁶ Day (1994a) spricht präzise von „market-driven organizations“, nimmt aber unmittelbaren Bezug auf die Arbeiten zur Marktorientierung. Vgl. auch die Anmerkung bei Slater und Narver (1995, S. 63) zum Verhältnis der Begriffe market-oriented und market-driven und die dort angegebene Literatur.

sen Zweck ein eigenes Prozessmodell des Organisationalen Lernens im Hinblick auf Marktinformationen („processes for learning about markets“), wobei er auf die Überlegungen von Huber und anderen zurückgreift (Day 1994a, S. 43; vgl. Kapitel II).

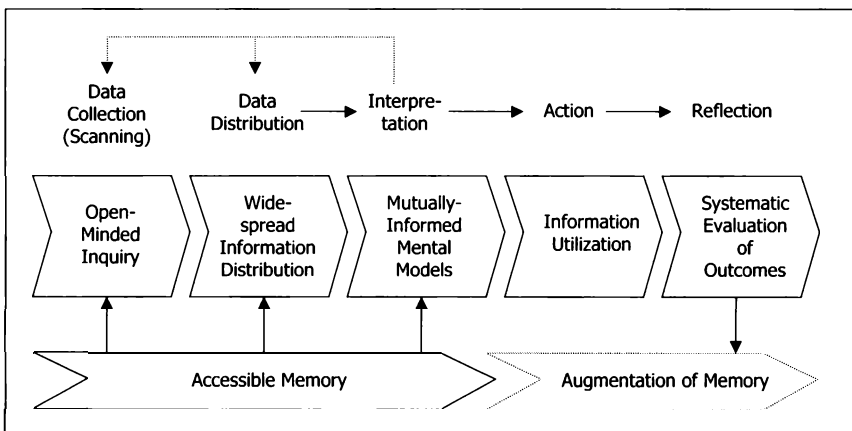
Die von Day postulierte Überlegenheit von marktorientierten Organisationen basiert auf verschiedenen „Merkmalen“ der idealen Organisation, die jeweils einen engen Bezug zu einzelnen Lernphasen aufweisen. Diese „Merkmale“ sind im Einzelnen:

- „*Open-minded inquiry*“. Für Day liegt ein Unterschied zwischen am Markt erfolgreichen und weniger erfolgreichen Organisationen in der Art und Weise begründet, wie Organisationen Informationen über Märkte einholen. Erfolgreiche Organisationen „approach these activities in a more thoughtful and systematic fashion“ (Day 1994a, S. 44). Ausschlaggebend ist die grundlegende Überzeugung der Organisation „that all decisions start with the market“, was weitgehend mit dem Verständnis von Marktorientierung als organisationskultureller Variable übereinstimmt (vgl. Deshpandé, Farley und Webster 1993). Marktorientierung fördert in diesem Zusammenhang: die Sensibilität der Kundenkontaktmitarbeiter und der Manager für die Wahrnehmung und die Weiterleitung von Kundenproblemen (bottom-up-Informationsprozesse), die Ernsthaftigkeit von Marktforschungsaktivitäten,¹³⁷ die kritische Reflexion von „attitudes, values, and management processes“, ein systematisches Controlling der Folgen des organisationalen Handelns und die systematische Beobachtung und Analyse des Verhaltens der wichtigsten Wettbewerber (vgl. Day 1994a; 1994b).
- „*Synergistic information distribution*“. Ein zentrales Problem von Organisationen sieht Day (1994a, S. 44) in der Verteilung der Informationen innerhalb der Unternehmen und der Kenntnis ihres Vorhandensein. Im Hinblick auf marktorientierte Organisationen sieht Day einen deutlichen Vorteil, da Informationen nicht innerhalb einzelner Abteilungen gelagert bzw. „versteckt“ werden, sondern weithin verfügbar sind: „information is widely distributed, its value is mutually appreciated, and those functions with potentially synergistic information know where else it could be used beneficially“ (Day 1994a, S. 44).

¹³⁷ Day (1994b, S. 13f.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Marketingpraxis zahlreiche Marktforschungsstudien nur bestätigender Charakter aufweisen („security blanket research“; Day 1994b, S. 13), ein Hinterfragen vorhandener Ideen jedoch nicht erfolgt. Marktorientierte Organisationen „view research as decision insurance: a premium that is paid to wider and deepen the understanding of customer, competitor, and channel factors; anticipate changes; and ensure poor decision alternatives are eliminated“ (Day 1994b, S. 14).

- „*Mutually informed interpretations*“. Day verweist darauf, dass die mentalen Modelle, die als individuelle Repräsentationen der organisationalen Theorie angesehen werden können (und insofern gewissen Parallelen zum Konzept der individuellen theories-in-use von Argyris und Schön besitzen; vgl. Argyris und Schön 1996, S. 15ff.), i.d.R. Leerstellen und inhaltliche Schwächen aufweisen („are incomplete, unfounded, or seriously distorted“; Day 1994a, S. 44). In marktorientierten Organisationen besteht seiner Ansicht nach die Tendenz zur Reduktion solcher Schwachstellen, da hier eine intensivere Auseinandersetzung mit dem marktbezogenen Theorieinhalten besteht.¹³⁸
- „*Accessible memory*“: Schließlich betont Day (1994a, S. 44) den hohen Stellenwert der Zugänglichkeit des organisationalen Gedächtnisses. Allerdings gibt er hier keine Begründung, die sich auf die Überlegenheit marktorientierter Organisationen in diesem Punkt bezieht, sondern stellt vielmehr grundsätzliche Überlegungen an. Insofern kommt diesem Aspekt ein gewisser Sonderstatus zu.

In einer seiner Publikationen nimmt Day (1994b) eine explizite Gleichsetzung seiner „Merkmale“ mit den Phasen seines Lernprozessmodells vor; sein Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens ist in Abbildung 7 wiedergegeben.



Quelle: Day (1994b, S. 11)

Abbildung 7: Marktbezogenes Lernmodell nach Day

¹³⁸ Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Day mit der Unvollständigkeit von organisationalen Theorien einen Aspekt anspricht, der in der traditionellen Literatur weithin unbeachtet geblieben ist.

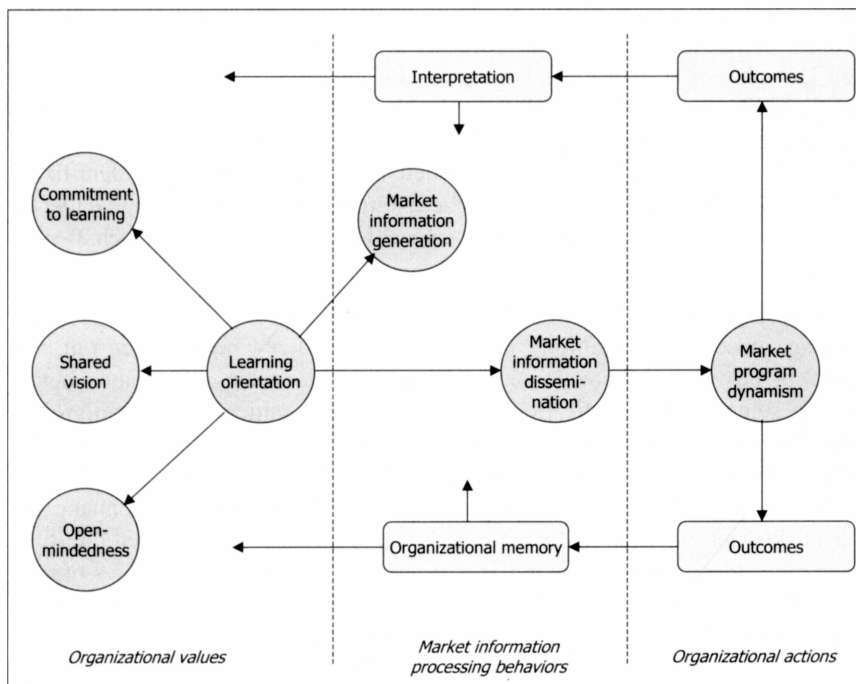
Die Abbildung verdeutlicht, dass Day (ebenso wie weite Teile der traditionellen Forschung zum Organisationalen Lernen; vgl. Kapitel II) keine Unterscheidung zwischen den Konzepten Information, Wissen und Problemlösungen vornimmt. Die Notwendigkeit zur Verarbeitung von Informationen und Daten im Rahmen von *Problemlösungsarbeitungsprozessen* wird insofern auch bei Day nicht betrachtet, was als eine Schwachstelle seiner Überlegungen anzusehen ist, denn eine Gleichsetzung der genannten Strukturmerkmale mit einzelnen Lernphasen ist bei Einbeziehung der Informationsverarbeitung nicht mehr möglich. Ein weiteres Defizit der Arbeiten von Day ist zudem der fehlende theoretische Fokus seiner Überlegungen: Day geht offensichtlich von einem „Idealmodell“ der marktorientiert handelnden Organisation aus und identifiziert verschiedene Merkmale, die eine solche Institution auszeichnen, ohne dabei eine theoretische Begründung für die Auswahl der gewählten Eigenschaften zu geben.

Insgesamt können die Überlegungen von Day jedoch als ein wichtiger früher Beitrag zur Zusammenführung marketingtheoretischer Überlegungen mit dem Konzept des Organisationalen Lernen angesehen werden. Zum einen betont Day in seinen Arbeiten die Bedeutung der Marktorientierung für erfolgreiche organisationale Lernprozesse, wobei er eine Konzentration auf den Bezug zwischen Marktorientierung und der Phase der Informationssammlung („open-minded inquiry“) vornimmt. Zum anderen zeigt Day im Zusammenhang mit der Diskussion von „mutually-informed mental models“ in Ansätzen die Relevanz einer formalen Dimension der organisationalen Theorie (bzw. des organisationalen Gedächtnisses) auf; ein Aspekt, dem bei der Entwicklung des eigenen Lernmodells weiter nachgegangen werden soll.

2. Der Ansatz des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Sinkula et al.

Die Forschungsarbeiten von *James Sinkula* und Kollegen verkörpern den ersten Versuch einer systematischen Modellierung des marktbezogenen Organisationalen Lernens. Sinkula (1994) wählt, ebenso wie Day, die Konzeptualisierung des Lernprozesses von Huber (1991) als Ausgangspunkt für die Analyse der Aufnahme und Verarbeitung von Marktinformationen. Er verdeutlicht dabei den spezifischen Charakter des marktbezogenen Organisationalen Lernens. Das Kernstück seiner Arbeiten stellt jedoch die Entwicklung eines „framework for market-based organizational learning“ dar, welches neben dem Prozess der organisationalen Informationsverarbeitung auch wertebezogene sowie verhaltensbezogene Aspekte berücksichtigt (vgl. Sinkula, Baker und Noordewier 1997). Die Autoren folgen dabei der Überlegung, dass „these three elements [d.h. Prozess, Werte und Verhalten; *THT*] are necessary to maximize

the efficiency and ultimate productivity of organizational learning“ (Sinkula, Baker und Noordewier 1997, S. 305), wobei die Steigerung der Lern- und Leistungsfähigkeit von Unternehmen zugleich die Zielgröße ihrer Arbeiten darstellt.¹³⁹



Quelle: Sinkula, Baker und Noordewier (1997, S. 307)

Abbildung 8: Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Sinkula et al.

Sinkula, Baker und Noordewier (1997, S. 306) legen ihrem in Abbildung 8 wiedergegebenem Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens das grundsätzliche Lernverständnis von Argyris und Schön zu Grunde, ohne jedoch

¹³⁹ Dem Modell kommt insofern, ebenso wie dem in dieser Arbeit entwickelten, explizit ein *praktisch-normativer Anspruch* zu: „Normatively, [the model; *THT*] is a starting point for prescribing an optimal organizational learning process, one that has the greatest capacity to identify and correct errors in theory in use...“ (Sinkula, Baker und Noordewier 1997, S. 306).

dessen Wesensmerkmale bei der Modellierung näher zu berücksichtigen.¹⁴⁰ Im Einzelnen beinhaltet das Modell von Sinkula et al. folgende *drei Inhaltsbereiche*, für deren Zusammenwirken spezifische Überlegungen angestellt werden:

- *Organisationale Werte*. Sinkula, Baker und Noordewier (1997, S. 308) führen mit dem Commitment der Organisationsmitglieder zum Lernen („commitment to learning“), der „open-mindedness“ der Mitarbeiter und dem Vorhandensein einer gemeinsamen Vision („shared vision“) drei Aspekte an, die sie als „routinely associated“ (S. 308) mit der *Lernorientierung* von Unternehmen bzw. als deren Kernkomponenten bezeichnen. Lernorientierung fassen die Autoren als organisationaler Wert auf, wenn sie von den drei Variablen als einem „set of organizational values“ sprechen, welche die Neigung des Unternehmens zur Aufnahme und Verwendung von marktbezogenem Wissen positiv beeinflussen.
- *Der Lernprozess*. In wörtlicher Übertragung des Phasenmodells von Huber unterscheiden Sinkula, Baker und Noordewier (1997, S. 308) zwischen „information generation“, „information dissemination“, „information interpretation“ und „organizational memory“ als Elementen des Verarbeitungsprozesses von Marktinformationen. Im Modell finden allerdings nur die beiden erstgenannten Phasen des Lernprozesses Berücksichtigung; beide werden von der Lernorientierung der Unternehmung kausal beeinflusst. Die Autoren begründen die Auslassung der anderen Lernphasen insbesondere mit der schwierigen Messbarkeit von organisationalen Interpretations- und Speichervorgängen.¹⁴¹
- *Organisationales Verhalten*. Sinkula, Baker und Noordewier (1997, S. 306ff.) gehen davon aus, dass Organisationales Lernen sich in unternehmerischen Verhaltensänderungen niederschlägt, die auf Modifikationen der organisationalen Theorie basieren bzw. im Modell auf der organisationsinternen Verbreitung von zusätzlichen Informationen über den Markt. Im Kontext des marktbezogenen Organisationalen Lernens (und mit Blick auf die empirische Erfassung der unternehmerischen Verhaltensanpassung) schlagen die Autoren vor, zwischen einem langfristigen und einem kurzfristigen Verständnis organisationalen Verhaltens zu unterscheiden. Während in

¹⁴⁰ So finden sich etwa keinerlei Ausführungen zum Zusammenhang von organisationaler Theorie (bzw. „theory-in-use“) und den von Sinkula et al. angesprochenen organisationalen Werten.

¹⁴¹ Darüber hinaus sprechen sie an einer Stelle auch die Komplexität der Zusammenhänge zwischen diesen beiden Lernphasen und anderen Konstrukten des Modells an, ohne jedoch nähere Präzisierungen vorzunehmen: „Interpretation and memory have a more ubiquitous reciprocal relationship with organizational values, organizational actions, and the more overt market information-processing behaviors“ (Sinkula, Baker und Noordewier 1997, S. 309).

langfristiger Perspektive traditionelle Indikatoren des Unternehmenserfolges als geeignet angesehen werden, halten Sinkula et al. (1997, S. 307) in kurzfristiger Perspektive das Ausmaß an Veränderungen im Marketingmix der Organisation („marketing program dynamism“)¹⁴² für „the most appropriate short-term measure of organizational learning“.

Sinkula, Baker und Noordewier (1997) haben ihr Modell einer kausalanalytischen Prüfung unterzogen und die postulierte Modellstruktur bestätigen können;¹⁴³ allerdings wurde in diesem Zusammenhang die Konzeptualisierung des Konstruktes Lernorientierung nicht getestet. Insgesamt können die Arbeiten von Sinkula et al. als wichtiger Schritt im Hinblick auf die Entwicklung eines umfassenden Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens angesehen werden, wobei der Integration der drei Lernbereiche Werte, Prozesse und Verhalten besondere Bedeutung beigemessen werden kann. Ohne dies in ihrer Arbeit hervorzuheben haben Sinkula et al. im Rahmen ihrer Modellentwicklung mit ihrer Berücksichtigung des Konstruktes Lernorientierung von Mitarbeitern zudem einen Ansatz zur Integration *motivationstheoretischer Aspekte* aufgezeigt. Lernmotivation setzt bei der Notwendigkeit des Vorliegens eines entsprechenden wertbasierten Interesses der Organisationsmitglieder an der Aufnahme und organisationalen Verarbeitung von neuen Wissens-elementen an.

Zugleich sind mit dem Ansatz von Sinkula et al. jedoch auch *verschiedene Limitationen* verbunden. Mit dem Konstrukt der Lernorientierung greifen Sinkula et al. die grundsätzlichen Überlegungen von Senge und anderen praxisnahen Autoren auf und integrieren Werte- und Prozessaspekte. Vor dem Hintergrund ihrer Zielsetzung „[to; THT] not attempt to explicate all the constructs that may be involved in the learning process“ (Sinkula, Baker und Noordewier 1997, S. 306) werden jedoch weitere Werte, die einen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, nicht betrachtet. Zudem fehlt es einer präzisen Definition und überzeugenden Konzeptualisierung des Konstruktes Lernorientierung. Insbesondere im Fall der „open-mindedness“ erscheint es angemessener, mit Day von einem Indikator einer leistungsfähig lernenden Organisation zu sprechen, anstelle sie als Sub-Dimension von Lernorientierung aufzufassen, und auch die gemeinsame Vision scheint nur lose mit der Lernorientierung verbunden zu sein. In späteren Arbeiten haben Baker und Sinkula (1999a; 1999b) ihre Aus-

¹⁴² Unter „marketing program dynamism“ verstehen die Autoren „the frequency with which program modifications are made“ (Sinkula, Baker und Noordewier 1997, S. 307). Allerdings erfolgt keine Klärung, was genau unter einem Marketing-„Programm“ zu verstehen ist.

¹⁴³ Grundlage der Untersuchung war eine schriftliche Befragung von 125 Führungskräften von US-amerikanischen Unternehmen unterschiedlicher Größenordnung (vgl. Sinkula, Baker und Noordewier 1997, S. 311). Vgl. zur Aussagekraft die Anmerkungen in Fußnote 89 auf S. 100.

fürungen zur Lernorientierung etwas konkretisiert, wobei ihre Interpretation als „set of knowledge-questioning values“ (Baker und Sinkula 1999a, S. 413) nur Teile des Konstruktes umfasst,¹⁴⁴ und gewisse Überlegungen zur Marktorientierung als organisationalem Wert angestellt.¹⁴⁵ Ungeklärt bleiben im Modell von Sinkula et al. die Zusammenhänge von organisationalen Werten und organisationaler Theorie.

Eine weitere Limitation besteht in der Beschränkung des Modells auf zwei Phasen des Lernprozesses. Zudem übernehmen die Autoren in prozessbezogener Hinsicht ähnlich wie Day die in der traditionellen Forschung zum Organisationalen Lernen verbreitete Gleichsetzung von „Information“ und „Problemlösung“, die insbesondere vor dem Hintergrund der Notwendigkeit komplexer und ganzheitlicher Problemlösungen im Hinblick auf Markthandlungen kritisiert werden muss. Schließlich ist auch die Wahl des Indikators „marketing program dynamism“ als Ergebnis von marktbezogenen Lernprozessen mit erheblichen konzeptionellen Problemen versehen, da ein entsprechendes Verständnis von Organisationalem Lernen qualitative Aspekte ausblendet und *jedwede* Form von Veränderungen des marktbezogenen Agierens einer Organisation als Lernen interpretiert.

3. Der Ansatz des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Slater und Narver

Die Überlegungen von *Stanley Slater* und *John Narver* stellen eine Weiterentwicklung von früheren Arbeiten der beiden Autoren zum Konzept der Marktorientierung dar. Im Unterschied zu verhaltensbezogenen Begriffsauffassungen, etwa von Kohli und Jaworski (1990), interpretieren Slater und Narver Marktorientierung als *kulturelle Größe*, die eine wichtige Determinante des Unternehmenserfolg darstellt (vgl. Narver und Slater 1990).¹⁴⁶ Auf der Grundlage

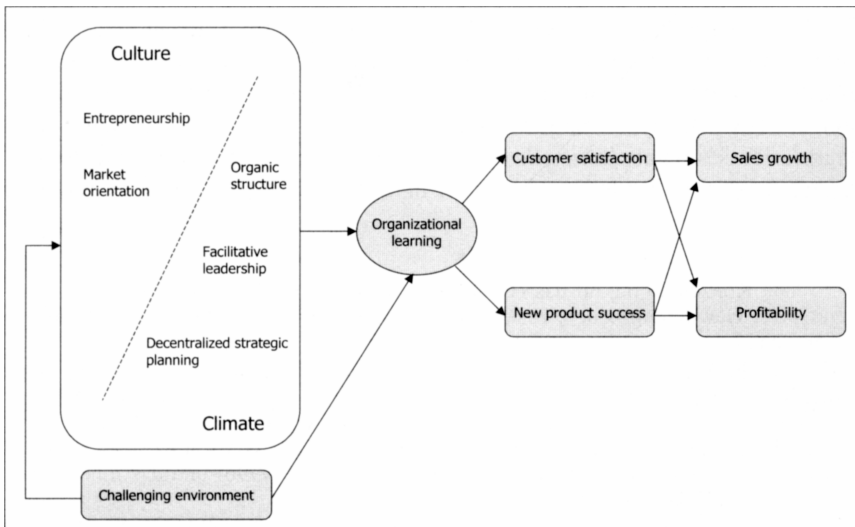
¹⁴⁴ Die Konzentration auf das Hinterfragen vorhandenen Wissens lässt die Notwendigkeit der Gewinnung neuen, zusätzlichen Wissens bzgl. neuer Fragen und Probleme außer Acht.

¹⁴⁵ Die diesbezüglichen Ausführungen von Baker und Sinkula sind jedoch für diese Arbeit von geringer Relevanz, da die Autoren keine Verbindung zwischen der Marktorientierung von Unternehmen und deren Fähigkeit zum Organisationalen Lernen hergestellt haben. Vielmehr untersuchen sie den Zusammenhang von Marktorientierung auf den Unternehmenserfolg (vgl. Baker und Sinkula 1999a; 1999b) und das Innovationsverhalten (vgl. Baker und Sinkula 1999b).

¹⁴⁶ Vgl. zur Frage, ob es sich bei Marktorientierung um eine Kultur- oder eine Verhaltensgröße handelt, die Anmerkungen bei Slater und Narver (1995, Fußnote 3 auf S. 67). Siehe aber auch die Anmerkungen zur Messung von Marktorientierung durch Slater und Narver in Fußnote 231 auf S. 309.

eines von Marketing Science Institute unterstützten Forschungsprojektes kommen Slater und Narver (1995, S. 63) zu der Erkenntnis, dass „creating a market orientation is only a start“ und betonen die zentrale Bedeutung der organisationalen Lernfähigkeit bezüglich marktbezogener Informationen: „The critical challenge for any business is to create the combination of culture and climate that maximizes organizational learning on how to create superior customer value in dynamic and turbulent markets“ (Slater und Narver 1995, S. 63). Die Autoren konzipieren ein komplexes Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens, in dem der Marktorientierung der Organisationsmitglieder eine fokale Rolle beigemessen wird, diese aber zugleich um andere kulturelle Elemente sowie strukturelle bzw. klimatische Konstrukte ergänzt wird (vgl. Slater und Narver 1994b; 1995).

Aufbauend auf einer (von den Autoren anschließend nicht weiter verfolgten) Unterscheidung verschiedener Lernphasen, welche die Autoren von Sinkula (1994) bzw. Huber (1991) übernehmen, entwickeln Slater und Narver ein „Idealmodell“ der marktbezogen lernenden Organisation. Anders als bei Sinkula et al. handelt es sich dabei weniger um ein Strukturmodell im kausalanalytischen Sinne, sondern vielmehr um eine Systematisierung verschiedener Konstrukte, welche die Autoren als wesentlich im Hinblick auf die Fähigkeit des marktbezogenen Organisationalen Lernens erachten (vgl. Abbildung 9).



Quelle: Slater und Narver (1995, S. 67)

Abbildung 9: Modell der lernenden Organisation nach Slater und Narver

Slater und Narver differenzieren grundsätzlich zwischen kulturellen und klimatischen Variablen, wobei sie die Organisationskultur in Anlehnung an Schein (1990) sowie Deshpandé und Webster (1989) als „deeply rooted set of values and beliefs that provide norms for behavior in the organization“ (Slater und Narver 1995, S. 67) definieren. Das Organisationsklima bezeichnet nach Slater und Narver (1995, S. 67) die Operationalisierung der Unternehmenskultur, der Strukturen und jener Prozesse „that facilitate the achievement of the desired behaviors“. Die Autoren nennen insgesamt fünf Faktoren („critical components of the learning organization“), die Einfluss auf das Organisationale Lernen ausüben sollen. Von diesen ordnen sie zwei (Marktorientierung und „entrepreneurial culture“) der Kultur und drei (organische Struktur, „facilitative leadership“ und dezentralisierte Planung) dem Klima der Organisation zu:

- Im Zentrum des Lernmodells von Slater und Narver steht das Konstrukt der *Marktorientierung*. Die Autoren sprechen von Marktorientierung als „the culture that (1) places the highest priority on the profitable creation and maintenance of superior customer value while considering the interest of other key stakeholders; and (2) provides norms for behavior regarding the organizational development of and responsiveness to market information“ (Slater und Narver 1995, S. 67). Diese Auffassung ist vor allem im Hinblick auf das gewählte Marktverständnis bemerkenswert. Die in der Literatur verbreiteten Sichtweisen von Kunden- bzw. Marktorientierung lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Während die erste Autorengruppe ein vergleichsweise enges Marktverständnis zugrundelegt und den Marktbegriff mit dem Kundenbegriff gleichsetzt (vgl. insbesondere Kohli und Jaworski 1990) und Marktorientierung als Synonym für Kundenorientierung ansieht, fassen andere Autoren den Marktbegriff weiter und schließen neben den Kunden auch die Wettbewerber des Unternehmens ein (vgl. Day und Wensley 1988; Narver und Slater 1990; Slater und Narver 1994a). Im Zusammenhang mit der Verortung des Konstruktes Marktorientierung im Kontext des Organisationalen Lernens nehmen Slater und Narver nun eine nochmalige Erweiterung des Marktbegriffes vor und beziehen *sämtliche Anspruchsgruppen* („all stakeholders and constituencies“; Slater und Narver 1995, S. 68) der Institution mit ein. Die Relevanz der Marktorientierung für das Organisationale Lernen leiten Slater und Narver aus der durch zahlreiche Untersuchungen belegten positiven und signifikanten Korrelation einer Orientierung der Gestaltung von Produkten und Dienstleistungen von Organisationen an den Bedürfnissen der Nachfrager mit dem Unternehmenserfolg ab (vgl. auch die Studien von Fritz 1990, 1992; Homburg 1998; Narver und Slater 1990). „This ability to ... anticipate the developing needs of its customers and respond to them through the addition of innovative products and services ... gives the market-driven business an advantage in the speed and effective-

ness of its response to opportunities and threats“ (Slater und Narver 1995, S. 67).

- Slater und Narver sehen in dem Vorhandensein einer „unternehmerischen“ Kulturdimension im Sinne einer „*entrepreneurial culture*“ (Slater und Narver 1994b, S. 13) eine für ein leistungsfähiges marktbezogenes Organisationales Lernen notwendige Ergänzung von Marktorientierung. „*Entrepreneurial culture*“ fassen die Autoren dabei auf als „A culture that ... provides the environment in which learning from exploration and experimentation is most likely to take place“ (Slater und Narver 1995, S. 68). Als wichtige Komponenten einer derartigen Orientierung erachten sie eine hohe Risikotoleranz bzw. Risikoneigung der Mitglieder der Organisation, proaktives Handeln, Innovationsoffenheit und Widerstand gegen Bürokratie (vgl. Slater und Narver 1995, S. 68). Slater und Narver betonen die Gemeinsamkeiten zwischen den Größen Marktorientierung und Entrepreneurship, sehen in dem Konstrukt Entrepreneurship jedoch eine Ergänzung der Außenorientiertheit des Marktorientierungsbegriffs um eine interne Dimension, welche auf das Entwickeln und Durchsetzen proaktiver Ideen abstellt, welche geeignet sind, *latente* Kundenbedürfnisse zu befriedigen.
- Neben die genannten kulturellen Elemente treten im Ansatz von Slater und Narver andere Faktoren, welche die Autoren dem Organisationsklima zurechnen. Im Hinblick auf die Gestaltung der Organisationsstruktur schlagen Slater und Narver eine „*organische Struktur*“ vor, die durch ein hohes Maß an Dezentralisierung und individueller Eigenständigkeit, variable („fluid and ambiguous“; 1995, S. 69) Verantwortlichkeiten und ausgeprägte laterale Kommunikationsmöglichkeiten gekennzeichnet ist (vgl. Slater und Narver 1995, S. 69f.). Die funktionale Linienorganisation wird im Fall der organischen Struktur um gleichberechtigte Elemente der Projektorganisation in Gestalt von Arbeitsgruppen, Teams oder Task Forces ergänzt. Die Überlegenheit einer organischen Struktur gegenüber anderen Organisationsstrukturen hinsichtlich des Organisationalen Lernens begründen Slater und Narver mit der Notwendigkeit des intensiven abteilungsübergreifenden Informationsaustausches, der ihnen zufolge eine wichtige Bedingung für Organisationales Lernen darstellt. Neben den Projektelementen wird die Kommunikation auch dadurch gefördert, dass das Prinzip der Koordination zwischen den verschiedenen Organisationsmitgliedern und -einheiten an die Stelle der Hierarchie als Koordinationsmechanismus treten soll. Im Hinblick auf externe Schnittstellen sieht die organische Struktur eine „openness to external ‚learning partners‘“ (Slater und Narver 1995, S. 70) vor (z.B. in Gestalt von Netzwerken), die den für marktbezogenes Organisationales Lernen essenziellen Input an marktbezogenen Informationen sicherstellen und unterstützen sollen.

- Als zweites lernförderndes Element des Organisationsklimas führen Slater und Narver eine *dezentrale strategische Planung* an. Ausgehend von der Existenz einer starken unternehmerischen Vision, welche die Organisation „enables ... to learn and adapt“ (Slater und Narver 1995, S. 70; vgl. im Übrigen auch die ähnlichen Überlegungen bei Senge 1990 und Sinkula, Baker und Noordewier 1997) betonen die Autoren die Überlegenheit einer bottom-up-Strategieformulierung, die auf den dezentral von und bezüglich Marktpartnern akquirierten Informationen aufsetzt. „Learning-based strategies are most effectively formed, not formulated, through a relatively unstructured, emergent process in which the top managers primarily provide general guidance“ (Slater und Narver 1995, S. 70). Dem Top Management kommt somit vor allem die Aufgabe zu, Strategieformulierungen im Hinblick auf ihre „Visionsadäquanz“ zu prüfen und somit die Kohärenz des unternehmerischen Strategiekonzepts sicherzustellen.
- Schließlich nennen Slater und Narver auch die Notwendigkeit eines *spezifischen Führungsstils* im Hinblick auf die Lernfähigkeit von Organisationen. Sie argumentieren, dass Lernen vor diesem Hintergrund nicht autoritär verordnet werden kann, sondern die Motivation der Mitarbeiter erfordert, die für ein kontinuierliches Beobachten von Marktentwicklungen im Sinne eines Hinterfragens der organisationalen Theorie unabdingbar ist.¹⁴⁷ Dies gilt insbesondere in dynamischen Umweltsituationen, also solchen Konstellationen, die zugleich dem Organisationalen Lernen eine besondere Relevanz zukommen lassen. Im Hinblick auf die Ausgestaltung des Führungsstils führen Slater und Narver (1995, S. 69) daher aus, dass „A complex environment calls for a complex style of leadership and a transformational or facilitative leader“. Unter dem Konzept des „*facilitative leadership*“ verstehen die Autoren einen Führungsansatz, der die Mitarbeiter motiviert, bestehendes organisationales Wissen zu hinterfragen und sich neues Wissen zu erschließen. Ein Schwerpunkt der Tätigkeiten des „*facilitative leaders*“ wird darin gesehen, die Lernpotenziale der Mitarbeiter der Organisation zu erschließen und weiter zu entwickeln. „They [*facilitative leaders*; *THT*] are adept at motivating people to want to learn“ (Slater und Narver 1995, S. 69).

Ähnlich wie das Modell von Sinkula et al. beinhalten die Arbeiten von Slater und Narver *zahlreiche innovative und plausible Überlegungen*, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens leisten und eine wichtige Grundlage für das weitere Vorgehen darstellen. Insbesondere bei der Einführung der Kulturgrößen Marktorientie-

¹⁴⁷ Vgl. zum Aspekt der Motivation im Rahmen von Organisationalen Lernprozessen auch die Ausführungen bei Sinkula.

rung und „entrepreneurial culture“ als Determinanten des marktbezogenen Organisationalen Lernens handelt es sich um eine wesentliche Erweiterung der bisherigen Ansätze. Auch die von Slater und Narver begründeten Zusammenhänge von unternehmensstrukturellen und führungsbezogenen Variablen und dem Lernerfolg tragen zu einem besseren Verständnis der Funktionsweise des Organisationalen Lernens von Marktinformationen bei und geben wichtige Impulse für die angestrebte Entwicklung eines Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens.

Im Hinblick auf diese Modellentwicklung ist zugleich wichtig, auf einige *Restriktionen* hinzuweisen, die mit den Überlegungen verbunden sind. Ein wesentliches Defizit kann darin gesehen werden, dass Slater und Narver sich in ihrem Ansatz nur vergleichsweise oberflächlich mit dem Konzept des Organisationalen Lernens selbst auseinander setzen. Dies resultiert u.a. in einer fehlenden Verknüpfung der von den Autoren genannten Elemente mit dem grundlegenden Konzept der organisationalen Theorie. Weiterhin mangelt es dem Modell von Slater und Narver an einer Verbindung der nur fragmentarisch berücksichtigten Lernprozessphasen mit den genannten Lernelementen, was insbesondere im Zusammenhang mit dem Aspekt der strategischen Planung offensichtlich wird. Die von Slater und Narver vorgenommene Konzeptualisierung des Konstruktes Organisationsklima und insbesondere die darauf basierende Interpretation der Elemente Struktur, Planung und Führung als „Klimadimensionen“ muss vor dem Hintergrund der intensiven organisationswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich als zumindest problematisch angesehen werden,¹⁴⁸ was jedoch nicht die Relevanz der einzelnen Merkmale für das Organisationale Lernen einschränkt. Im Hinblick auf die von den Autoren vorgenommene Erweiterung des zentralen Konstruktes Marktorientierung auf die Stakeholder der Organisation ist zu kritisieren, dass die damit verbundenen Konsequenzen in dem Modell keine Berücksichtigung finden. Schließlich unterscheiden Slater und Narver zwischen Marktorientierung und Entrepreneurship als kulturellen Erfolgsfaktoren, ohne dass sie eine präzise Abgrenzung der beiden Konzepte vornehmen. Hier erscheint es notwendig, neben dem Grad der

¹⁴⁸ Die von Slater und Narver vorgenommene Instrumentalisierung des Klimabegriffes und seine Interpretation als „Operationalisierung“ der Unternehmenskultur bereitet in sofern Schwierigkeiten, da es sich bei dem Klima analog zur Kultur um eine recht schwer greifbare Größe handelt. Im Unterschied zur Kultur ist das Klima einer Organisation jedoch besser steuerbar: „Climate reflects the tangibles that produce a culture, the kinds of things that happen to and around employees that they are able to describe“ (Schneider, Brief und Guzzo 1996, S. 12). Insofern wäre es angemessener, von den genannten Aspekten (Führung etc.) im Sinne von Ansatzpunkten zur Gestaltung des Organisationsklimas statt wie Slater und Narver (1995, S. 67) von „elements of climate“ zu sprechen. Vgl. auch die grundlegende theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept des Organisationsklimas und dessen Abgrenzung vom Kulturkonzept bei Denison (1996).

Konkretisierung von Kundenbedürfnissen weitere Abgrenzungsmerkmale heranzuziehen.

4. Der Ansatz des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hult et al.

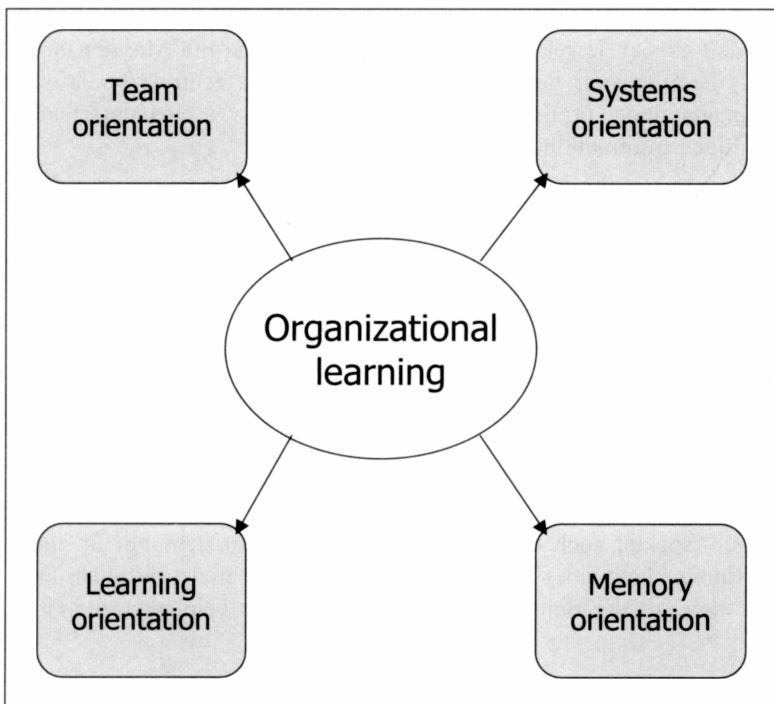
Thomas Hult und Kollegen haben sich in drei Aufsätzen im *Journal of Business Research* mit dem Organisationalen Lernen von Marktinformationen auseinander gesetzt (vgl. Hult und Ferrell 1997a; 1997b; Lukas, Hult und Ferrell 1996). Die Artikel weisen einen geringen Zusammenhang auf und verfolgen weitgehend eigenständige Ziele. Der von Hult et al. gewählte Ansatz unterscheidet sich auf Grund seiner *institutionellen Perspektive* von den Arbeiten von Sinkula et al. und Slater und Narver, die jeweils auf die besonderen Charakteristika von absatzmarktseitigen Informationen abstellen. Hult et al. hingegen stellen die Organisationseinheit in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen; dabei handelt es sich jeweils um Unternehmensbereiche mit Marktbezug.¹⁴⁹ Im Ergebnis bestehen nur geringe Unterschiede, da die zentrale Funktion einer Marketingabteilung in der Beschaffung von und Auseinandersetzung mit marktseitigen Informationen besteht.

Lukas, Hult und Ferrell (1996) zielen auf die Identifizierung der Elemente leistungsfähigen Organisationalen Lernens von Marktinformationen, wobei sie eine deskriptive Vorgehensweise wählen. Die Autoren entwickeln ein Modell, das Organisationales Lernen abbilden soll und überprüfen die Gültigkeit ihrer Überlegungen im Rahmen einer Fallstudie, für die eine Unternehmung gewählt wurde, die nach Ansicht der Autoren weithin als „lernende Organisation“ anerkannt ist. Das Modell beinhaltet im Wesentlichen eine Prozesskomponente, die engen Bezug zu den Phaseneinteilungen von Sinkula und Slater und Narver aufweist, sowie eine Unterscheidung von verschiedenen Lernarten, die der Differenzierung von Single-Loop- und Double-Loop-Lernen durch Argyris und Schön (1978; 1996) entspricht. Die Überlegungen enthalten insofern wenig neuartige Aspekte; auch erscheint die deskriptive Ausrichtung für die angestrebte Entwicklung eines normativen Modells nur begrenzt hilfreich. Dies gilt umso stärker, als der Beitrag keinerlei Informationen beinhaltet, die eine Ein-

¹⁴⁹ Lukas, Hult und Ferrell (1996) betrachten die Strategischen Geschäftseinheiten im Vertriebsbereich eines Unternehmens, die jeweils „perform traditional marketing channel activities“ (S. 233). Hult und Ferrell (1997a) betrachten den Zusammenhang zwischen den Strategischen Geschäftseinheiten von Großunternehmen und deren Einkaufsabteilungen; der Fokus liegt hier auf der Berücksichtigung von Marktanforderungen bei beschaffungsmarktbezogenen Entscheidungen.

ordnung des gewählten Unternehmens als „lernende Organisation“ rechtfertigen.

Von größerer Bedeutung für die vorliegende Untersuchung sind die Arbeiten von Hult und Ferrell (1997a; 1997b). Die Autoren identifizieren auf der Grundlage einer Durchsicht der Literatur zum Organisationalen Lernen *vier Grundorientierungen*, die ihrer Ansicht nach vorhanden sein müssen, um leistungsfähiges Organisationales Lernen von Marktinformationen zu ermöglichen (Hult und Ferrell 1997a). Sie berücksichtigen dabei sowohl die o.g. Arbeiten aus dem Bereich der Marketingwissenschaft (von Day, Sinkula sowie Slater und Narver) als auch aus dem Bereich der traditionellen Forschung zum Organisationalen Lernen (u.a. von Senge und Tobin). Bei den ermittelten Grundorientierungen handelt es sich um folgende Merkmale (vgl. Abbildung 10):



Quelle: Hult und Ferrell (1997a, S. 99)

Abbildung 10: Grundorientierungen des Organisationalen Lernens nach Hult und Ferrell

- *Teamorientierung* („team orientation“) fassen Hult und Ferrell (1997a, S. 99) auf als „the degree to which the ... [members of the organization; *THT*] stress collaboration and cooperation“ im Rahmen der Erfüllung ihrer jeweiligen Aufgaben. Teamorientierung konkretisiert sich in einem intensiven Dialog der Teammitglieder, der sich auf die grundsätzlichen Annahmen und die Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten für Probleme konzentriert. Die Relevanz einer Teamorientierung leiten Hult und Ferrell (1997a, S. 99) aus der Internalisierung von Zielen und Visionen durch teamorientierte Mitarbeiter ab, „because the employees feel that they are pursuing their own goals“.
- *Lernorientierung* („learning orientation“) definieren Hult und Ferrell (1997a, S. 101) als „the degree to which the [members of the organization; *THT*] stress the value of organizational learning for the long-term benefits“ der Organisation. Die Mitglieder der Organisation haben insofern die Überlegenheit einer lernenden Organisation verinnerlicht, was insbesondere in der unternehmensinternen Weitergabe von Informationen („dissemination“) zum Ausdruck gelangt.
- Unter *Gedächtnisorientierung* („memory orientation“) verstehen Hult und Ferrell (1997a, S. 101) eine innere Verhaltensprädisposition der Mitarbeiter, die bestrebt ist, ein Klima herzustellen „where organizational memory is readily accessible“. Die Autoren betonen die Notwendigkeit einer intensiven Kommunikation zwischen den Mitarbeitern und der internen Weitergabe von Wissen. Ihre weiteren Ausführungen zeigen indes, dass es den Autoren hier primär um die Verinnerlichung der Idee einer durch die Mitarbeiter erzeugten und permanent veränderten Art von organisationaler Theorie geht, deren Inhalte die Grundlage des zukünftigen Verhalten von Organisationsmitgliedern darstellt.
- Auf den Überlegungen von Senge basiert schließlich das Konzept der *Systemorientierung* („systems orientation“). Hult und Ferrell (1997a, S. 100) sind um eine begriffliche Präzisierung bemüht und definieren Systemorientierung als „the degree to which the [members of the organization; *THT*] stress the broad picture of the activities“. Systemorientierung fassen die Autoren als Verbindung der anderen drei Grundorientierungen auf, wobei insbesondere das Bestreben der Mitarbeiter um eine *ganzheitliche* Strukturierung und Interpretation der komplexen und vielfältigen Marktinformationen Bedeutung besitzt.

Hult und Ferrell haben die Struktur ihres Modells auf der Grundlage einer Befragung von 216 US-amerikanischen Managern empirisch getestet. Unter Einsatz der konfirmatorischen Faktorenanalyse konnten sie zeigen, dass das vier-faktorielle Modell, das die genannten Orientierungen als eigenständige Faktoren interpretiert, sowohl einem ein-faktoriellen Modell als auch allen Va-

rianten von drei-faktoriellen Modellen in statistischer Hinsicht überlegen ist. Anhand des von Fornell und Larcker (1981) entwickelten Diskriminationskriteriums konnten Hult und Ferrell zudem auch nachweisen, dass zwischen den vier Orientierungen jeweils *Diskriminanzvalidität* besteht.

Ohne auf diese Erkenntnisse Bezug zu nehmen, haben Hult und Ferrell (1997b) in einem zweiten Beitrag weitere Merkmale benannt, die sie ebenfalls als Determinanten des leistungsfähigen Lernens von Marktinformationen durch Organisationen modellieren. Dabei handelt es sich zum einen um das Merkmal „Offenheit“ („openness“), das die Autoren als eine Kombination von Teamorientierung und Lernorientierung schildern, und zum anderen um die Größe „localness“.¹⁵⁰ Letztere Variable bezeichnet die Verlagerung von Entscheidungen auf eine niedrige Hierarchieebene; es handelt sich insofern eher um eine Strukturmerkmal, das dem Aspekt der dezentralen Planung von Slater und Narver (1995) nicht unähnlich ist.¹⁵¹

Insbesondere die von Hult et al. ermittelten Grundorientierungen des Lernens von Marktinformationen stellen eine *wichtige Ergänzung* der zuvor geschilderten Überlegungen zu den von anderen Autoren postulierten Determinanten erfolgreichen Organisationalen Lernens dar, auf die auch im weiteren Verlauf der Modellentwicklung zurückgegriffen wird. Die Begründungen der Bedeutung der vier Grundorientierungen besitzen ein hohes Maß an Plausibilität und rechtfertigen die Annahme eines signifikanten Einflusses der Orientierungen auf die Leistungsfähigkeit einer lernenden Organisation.

Zugleich sind aber auch mit den Arbeiten von Hult und Ferrell (1997a; 1997b) einige kritische Fragen verbunden. Neben der fehlenden inhaltlichen Abstimmung ihrer verschiedenen Beiträge betrifft dies vor allem die *konzeptionelle Unklarheit*, die mit einzelnen Ausführungen zu den Grundorientierungen und insbesondere der Systemorientierung und der Gedächtnisorientierung verbunden ist. Die Definition wie auch die Beschreibung des Konstruktverständnisses von Systemorientierung bleibt vage und eng an der „Beratersprache“ von Senge angelehnt, den Hult und Ferrell (1997a, S. 100) auch im Rahmen ihrer Definition bemühen („systems thinking is a discipline for seeing wholes“). Im

¹⁵⁰ Hult und Ferrell (1997b, S. 157) sprechen dabei wenig präzise von Offenheit, die gegeben ist, wenn „the SBUs... become willing to suspend their certainty when communicating with each other about purchasing phenomena“, betonen aber an anderer Stelle zugleich, dass „the SBUs [must; *THT*] recognize their interdependence and are willing to cooperate and share information to sustain the effectiveness of ...the organization“.

¹⁵¹ Das Merkmal „localness“ resultiert aus dem spezifischen Design der von Hult und Ferrell (1997a; 1997b) zugrundegelegten empirischen Untersuchung. Diese berücksichtigte neben den US-amerikanischen Managern auch eine internationale Teilstichprobe, die für kulturvergleichende Analysen herangezogen wurde, jedoch für die vorliegende Arbeit nicht von Bedeutung ist.

Fall der Gedächtnisorientierung thematisieren die Autoren die Wissensverbreitung, die Zugänglichkeit von Wissen und die Entwicklung des organisationalen Gedächtnisses, ohne die jeweilige Bedeutung für das Konstrukt Gedächtnisorientierung zu verdeutlichen. Als Interpretationshilfe können hier allerdings die von Hult und Ferrell im empirischen Teil verwendeten Indikatoren herangezogen werden.

Von ebenso großer Bedeutung für die hier angestrebte Modellentwicklung ist die Feststellung, dass die von Hult und Ferrell (1997a) vorgenommene Synthese der Literatur wenig Transparenz aufweist und auch im Ergebnis nicht durchweg überzeugen kann. Die Autoren unterscheiden drei Schritte des Syntheseprozesses (Redundanzen eliminieren, Merkmale ohne theoretische Fundierung entfernen, Merkmale ohne Praxisrelevanz entfernen), ohne jedoch im Einzelnen zu erläutern, in welchem Schritt welches Konstrukt entfallen bzw. mit einem anderen Konstrukt verschmolzen worden ist (vgl. Hult und Ferrell 1997a, S. 99). Zwar erscheinen die genannten Grundorientierungen plausibel und lassen sich auch in der herangezogenen Literatur weitgehend wiederfinden; jedoch muss die Aussage der Autoren, dass die verschiedenen anderen genannten Orientierungen nicht eigenständig bzw. nicht relevant sind, vor diesem Hintergrund kritisch hinterfragt werden. Dies gilt insbesondere für die von Slater und Narver eingeführten Konstrukte Marktorientierung und „entrepreneurial culture“.

IV. Zusammenfassung des Kapitels

Aufgabe des vorangehenden Kapitels war es, einen Überblick über den Stand der Forschung zum Organisationalen Lernen zu geben und solche Erkenntnisse herauszuarbeiten, die als Grundlage für die Entwicklung eines Modells des Organisationalen Lernens geeignet sind, das der großen Bedeutung von Marktinformationen für Organisationen Rechnung trägt. Der eigentlichen Beschäftigung mit dem Organisationalen Lernen wurde dabei die Frage nach der Erfolgsrelevanz des Organisationalen Lernens für Organisationen vorangestellt. Auf der Grundlage einer ressourcenorientierten Perspektive konnte gezeigt werden, dass die Lernfähigkeit einer Organisation einen bedeutsamen, nur langfristig zu imitierenden Vorteil im Wettbewerb mit Konkurrenzorganisationen darstellt.

Die Sichtung der Literatur zum Organisationalen Lernen hat verdeutlicht, dass mit der Vielzahl der in der Zwischenzeit zum Thema veröffentlichten Beiträge ein hohes Maß an theoretischer, konzeptioneller und perspektivischer Heterogenität und wechselseitiger Außerachtlassung einher geht, sodass von der Theorie des Organisationalen Lernens nicht länger gesprochen werden kann. Mit Bezug auf konzeptbildende Arbeiten insbesondere von Argyris und Schön,

Huber sowie Senge wurden zentrale Aussagen zum Wesen des Organisationalen Lernens extrahiert und der Versuch einer rekonstruktiven Interpretation und Synthese des Konzeptes des Organisationalen Lernens vorgenommen. Vor dem Hintergrund der vorhandenen Literatur wurden anschließend Leerstellen der organisationalen Lernforschung identifiziert, deren Überwindung als notwendig für die Entwicklung eines funktions- und leistungsfähigen Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens angesehen wird.

Als eine zentrale Leerstelle der traditionellen Forschung zum Organisationalen Lernen wurde die mit der Dominanz einer organisationsinternen Perspektive einhergehende Vernachlässigung der Besonderheiten des Lernens von Marktinformationen erkannt. Mit dem Ziel der Beseitigung dieser Leerstelle wurde auf eine Anzahl von jüngeren Arbeiten zurückgegriffen, die Organisationales Lernen aus einer Marketingperspektive betrachten. Die Auswertung dieses von der traditionellen Lernforschung kaum zur Kenntnis genommenen Forschungszweiges zeigte, dass verschiedene alternative Modelle des marktbezogenen Organisationalen Lernens existieren, die jeweils einen Beitrag zum umfassenden Verständnis eines solchen Organisationslernens beisteuern können. So zeigen Sinkula und Kollegen die positive Wirkung einer Lernorientierung der Organisationsmitglieder auf das Organisationale Lernen von Marktinformationen, Slater und Narver begründen die Notwendigkeit der Marktorientierung der Organisationsmitglieder und einer „entrepreneurial culture“ sowie anderer Strukturvariablen, und Hult und Kollegen belegen die Bedeutung von zusätzlichen Grundorientierungen für die lernende Organisation (Team-, Gedächtnis-, und Systemorientierung). Zugleich verdeutlichte die Literaturanalyse, dass jedes der entwickelten Modelle z.T. erhebliche Auslassungen oder Schwächen aufweist, die in den meisten Fällen auf eine begrenzte Beschäftigung der Autoren mit dem Konzept des Organisationalen Lernens selbst zurückzuführen sind und daher in der vorliegenden Gestalt nicht als Referenz für das zu entwickelnde Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten geeignet ist. Folglich bedarf es im Folgenden einer Integration der Ergebnisse der traditionellen und der jüngeren marktbezogenen Forschung zum Organisationalen Lernen und einer Übertragung der Ergebnisse in den Kontext der Hochschule.

D. Ein eigenes Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens: Allgemeine Modellentwicklung und Übertragung des Modells in den Kontext der Hochschule

Die vorangehenden Ausführungen haben deutlich gemacht, dass mit dem Organisationalen Lernen grundsätzlich ein leistungsfähiges Konzept vorliegt, um den Erfolg von Organisationen positiv und langfristig zu beeinflussen. In Märkten, in denen das Verhalten der Organisation am Markt deren Erfolg maßgeblich beeinflusst und Marktinformationen entsprechend einen kritischen Engpass darstellen, gilt dies insbesondere für solche Formen des Lernens von Organisationen, die den Erwerb von Marktinformationen betreffen. Trotz des großen Umfangs an Literatur zum Organisationalen Lernen und der (erheblich geringeren) Zahl an Arbeiten zum marktbezogenen Organisationalen Lernen wurde deutlich, dass bisher kein einzelner Ansatz vorliegt, der geeignet wäre, die verbliebenen Leerstellen der organisationalen Lernforschung zu schließen. Zugleich enthalten aber insbesondere die Arbeiten zum marktbezogenen Organisationalen Lernen zahlreiche interessante Aspekte, die es bei einem solchen Modell zu berücksichtigen gilt. Im Folgenden soll es nun darum gehen, ein eigenes Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens zu entwickeln, dass zum einen der traditionellen Literatur zum Organisationalen Lernen als auch zum anderen den Erkenntnissen der Literatur zum marktbezogenen Organisationalen Lernen Rechnung trägt. Dieses Modell wird zunächst allgemein, d.h. organisationsübergreifend formuliert, um in einem weiteren Schritt auf den spezifischen Organisationstyp Universität übertragen zu werden. Der Weg über die Entwicklung eines allgemeinen Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens wird gewählt, da das hohe Maß an Heterogenität und vorhandener konzeptioneller Unklarheit, das sowohl die Literatur zum Organisationalen Lernen als auch der Hochschulmanagementforschung kennzeichnet, eine direkte Modellentwicklung erheblich erschwert, wenn nicht gänzlich verbietet. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass das allgemeine Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens als Weiterentwicklung der Forschung auf diesem Gebiet auch für andere Organisationen Ansatzpunkte zur Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit bereitstellt.

I. Ein allgemeines Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens

Ein grundlegendes Problem der in Kapitel A geschilderten Arbeiten, die Organisationales Lernen jeweils aus einer Marketingperspektive behandeln, muss darin gesehen werden, dass die genannten Marketingansätze zwar äußerst wichtige Impulse geben, aber in allen Fällen nur unzulänglich auf die theoretischen Grundlagen des Organisationalen Lernens Bezug nehmen. In der Folge gelingt es den Ansätzen zwar, mit der Integration marktbezogener Überlegungen eine wesentliche Leerstelle der Forschung zum Organisationalen Lernen zu schließen. Zugleich scheitern die vorhandenen Beiträge aber im Hinblick auf die Entwicklung eines umfassenden Modells des Organisationalen Lernens, das marktbezogene und traditionelle Erkenntnisse verbindet. Gerade an einem solchen Modell, welches die Wirkung organisationaler Handlungen auf die Lernfähigkeit der Organisation erklärt und dem Top-Management Ansatzpunkte zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit aufzeigt, mangelt es jedoch (vgl. Schreyögg und Eberl 1998, S. 520).

Im weiteren Verlauf des Kapitels sollen die traditionelle Forschung zum Organisationalen Lernen und die aus einer Marketingperspektive verfassten Arbeiten miteinander verbunden und ein Strukturmodell des Organisationalen Lernens entwickelt werden. Als Ausdruck einer praktisch-normativen Perspektive informiert das Modell darüber, was in einer Institution vorhanden sein muss, damit organisationales Lernen von Marktinformationen auf hohem Niveau funktionieren kann. Das Modell stellt die Grundlage für die Entwicklung eines spezifischen Modells des Organisationalen Lernens von Hochschulen unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Institution Hochschule dar, die Gegenstand von Kapitels D ist.

Eine Grundüberlegung des nachfolgend dargestellten Modells ist, dass marktbezogenes Organisationales Lernen auf dem Zusammenwirken von drei zentralen Elementen basiert, deren jeweilige Bedeutung in den vorangehenden Kapiteln deutlich geworden ist. Dabei handelt es sich zum Ersten um einen *mehrphasigen Prozesscharakter* des Lernens, zum Zweiten um die *organisationale Theorie* der Institution und zum Dritten um verschiedene *weitere strukturelle Determinanten* der Organisation. In den nächsten Kapiteln werden diese drei Modellelemente näher analysiert und zusammengeführt.

1. Der Lernprozess als Element des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens

Die Notwendigkeit der Unterscheidung verschiedener Phasen des Organisationalen Lernens wird sowohl von der traditionellen Lernforschung (vgl. Huber

1991; Pawlowsky 1992) als auch von verschiedenen Marketingwissenschaftlern, die sich mit dem Organisationalen Lernen befassen (vgl. Sinkula 1994; Sinkula, Baker und Noordewier 1997; Slater und Narver 1995), betont. Während die Bezeichnungen der verschiedenen Phasen des organisationalen Lernprozesses zwischen den Autoren variieren (wobei dem Phasenmodell von Huber eine vergleichsweise große Verbreitung attestiert werden kann), so weisen doch die verschiedenen Prozessunterscheidungen eine wesentliche Gemeinsamkeit auf. Unabhängig von der konkreten Anordnung der Prozessphasen erfolgt stets eine (implizite) Gleichsetzung der Gewinnung und Verarbeitung von Informationen mit der Entwicklung von Lösungen für jene Probleme der Organisation, die den Ausgangspunkt für „mismatches“ zwischen organisationaler Theorie und den tatsächlichen Umweltreaktionen auf das organisationale Verhalten darstellen.

Gerade der Vorgang der *Transformation von Informationen in Problemlösungen bzw. Problemlösungswissen* muss jedoch als konstitutives Merkmal des Lernens von Organisationen erachtet werden. So erfordert das Ausarbeiten von neuen Strategien bzw. eine Veränderung der Wertebasis der Institution auf der Grundlage neuer Informationen oder Erkenntnisse ein hohes Maß an organisationsinterner Abstimmung und Diskussion, die für den Lernfortschritt der Organisation als essenziell angesehen werden müssen. Die Multipersonalität von Organisationen als deren konstitutives Merkmal hat zudem zur Folge, dass der Vorgang der Transformation von Informationen in Problemlösungskompetenz weitaus komplexer und langwieriger ausfällt als im Fall des ausschließlich individuellen Lernens. Duncan und Weiss (1979) haben diesen Aspekt angedeutet, indem sie nicht jegliche Art von Information, die in die Organisation gelangt, als Organisationales Lernen ansehen, sondern *drei Anforderungen* an das Organisationale Lernen knüpfen. Neben den grundlegenden Anforderungen der Kommunikation bzw. Kommunizierbarkeit der neuen Informationen und der Integration bzw. Integrierbarkeit der neuen Informationen in die bestehende Theorie der Organisation müssen neu gewonnene Informationen nach Duncan und Weiss (1979) auch konsensual sein („consensual“; Duncan und Weiss 1979, S. 86). Allerdings sind Duncan und Weiss in diesem Punkt insofern nicht konsequent, als dass sie den mit der multipersonalen Erörterung von Informationen unmittelbar verbundenen Aspekt der *Erarbeitung von Problemlösungen* für identifizierte „mismatches“ zwischen organisationaler Theorie und Organisationsumwelt in ihrer Arbeit nicht thematisieren.

Im Rahmen des hier zu entwickelnden Lernmodells wird davon ausgegangen, dass marktbezogenes Organisationales Lernen einen erkenntnisbezogenen Transformationsprozess impliziert, der in einer Vielzahl von Fällen keine einfache Einbindung neuer Informationen oder Daten in die organisationale Theorie zum Gegenstand hat (im Sinne eines „Austausches“ von Bestandteilen der Theorie), sondern vielmehr eine Überführung der gewonnenen Informationen

über Märkte in Problemlösungen einschließt. Die Berücksichtigung dieses Transformationsprozesses, der u.a. in Modellen zum organisationalen Beschaffungsverhalten zum Ausdruck gelangt (vgl. z.B. Choffray und Lilien 1978), wird als notwendig angesehen, um der Komplexität von organisationalen Lernvorgängen Rechnung zu tragen und eine ausreichende Realitätsnähe zu geben. Dies gilt insbesondere für Lernprozesse, bei denen die Wertebasis der Organisation Gegenstand des Lernens ist („Double-Loop-Lernen“; vgl. Kapitel C).

Organisationales Lernen wird in dieser Arbeit nicht als dichotomes, sondern als *mehrstufiges prozessuales Konzept* verstanden. Dem Lernen im Sinne einer Anpassung des Verhaltens an eine veränderte organisationale Theorie sind demnach verschiedene anderen Lernphasen vorgelagert, deren jeweilige Ausführung für eine „erlernte“ Verhaltensänderung unabdingbar ist. Eine solche Differenzierung des Lernprozesses hat (zusätzlich zur größeren Realitätsnähe) den Vorteil, dass sie eine „punktgenaue“ Ermittlung von Lerndefiziten in der Organisation ermöglicht und insofern Hinweise auf etwaige Schwächen bzw. Suboptimalitäten innerhalb des Lernprozesses liefert. Als Phasen des organisationalen Lernens werden dabei unterschieden:

- die Informationsaufnahme, Identifizierung von „mismatches“ und Informationsweitergabe,
- die Erarbeitung einer Problemlösung,
- die Erörterung der erarbeiteten Lösung und ihre Verabschiedung,
- die gemeinsame Interpretation der Lösung durch die Organisationsmitglieder und die entsprechende Modifikation der organisationalen Theorie,
- die Anpassung des Verhaltens.

Die einzelnen Phasen werden in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert und ihre jeweilige Funktion für das Ergebnis des Lernprozesses von Organisationen aufgezeigt.

*a) Lernen, Teil I: Informationsaufnahme, Identifizierung von
„mismatches“ und Informationsweiterleitung*

aa) Zur Aufnahme von marktbezogenen Informationen durch die Organisation

Die Aufnahme von Informationen markiert stets den Beginn eines Lernprozesses.¹⁵² Im Fall des marktbezogenen Organisationalen Lernens kommt der In-

¹⁵² Wobei die Informationsaufnahme keine hinreichende, sondern eine notwendige Bedingung für erfolgreiches Lernen darstellt.

formationsaufnahme die Aufgabe zu, die Aktualität und Gültigkeit der organisationalen Theorie zu prüfen. Dabei muss es der Organisation darum gehen, die Gewinnung neuer Informationen nicht zufällig, sondern systematisch geschehen zu lassen, um nicht länger aktuelle Theorieinhalte schnellstmöglich zu identifizieren und aussagekräftigere Inhalte an ihre Stelle treten zu lassen. Veraltetes und somit ungültiges organisationales Wissen einer Organisation in Bezug auf Marktsachverhalte bietet den Wettbewerbern Ansatzpunkte für eigene Marketingaktivitäten, ohne dass die Organisation (auf Grund ihrer „Unwissenheit“) frühzeitige Gegenmaßnahmen einleiten kann und impliziert die Gefahr einer falschen Planung von Unternehmensaktivitäten.

Im Hinblick auf die Frage, an welchem Ort und durch wen die Aufnahme von marktbezogenen Informationen als Grundlage eines Abgleichs mit den Inhalten der organisationalen Theorie erfolgen sollte, bieten sich verschiedene Bereiche der Organisation an. Betrachtet man das „lernende“ Personal der Organisation, so lässt sich unter Rückgriff auf die Dienstleistungsforschung grundsätzlich zwischen solchen Mitarbeitern bzw. Organisationsbereichen unterscheiden, die in unmittelbarem Kontakt mit den Kunden stehen (sog. „front-office personnel“), und organisationsinternen Mitarbeitern bzw. Organisationsbereichen ohne unmittelbaren Kundenkontakt (sog. „back-office personnel“). Organisationsbereiche mit Kundenkontakt, die Möglichkeiten zur Sammlung von kunden- und marktbezogenen Informationen aufweisen, sind insbesondere der Kundenservice, das Beschwerdemanagement, Verbraucherabteilungen und der Vertrieb. Die Möglichkeiten der Informationsaufnahme werden für die verschiedenen Bereiche nachfolgend erörtert.

Neben der eigentlichen Leistungserbringung (bei Dienstleistungsunternehmen, z.B. Friseuren) kommt dem Kundenkontaktpersonal vor allem im Rahmen des *Kundenservice* eine wichtige Rolle zu. Kundenservice (vgl. Hansen 1990, S. 433ff.) umfasst die Betreuung des Kunden vor, während und vor allem nach dem Kauf, wobei es sich nicht um eine eigenständige Leistung handelt, sondern diese stets einen komplementären Charakter im Verhältnis zur (Haupt-) Leistung aufweist.¹⁵³ Obwohl Kundenkontaktpersonal eine hohe räumliche Kundennähe aufweist und insofern dazu prädestiniert ist, Informationen über

¹⁵³ Beispiele für Kundenservices in der Nachkaufphase sind die Beantwortung von Fragen zur Bedienung, Wartung oder Reparatur des erworbenen Produktes; vgl. für einen Überblick über verschiedene Servicearten auch Hansen, Hennig-Thurau und Schrader (2001, S. 164ff.). Hansen (1990, S. 433) und Jeschke (1995, S. 244) weisen darauf hin, dass das Instrument Kundenservice in der Marketingliteratur überaus uneinheitlich definiert wird. In jüngerer Zeit findet zunehmend der Begriff „value-added service“ Verwendung, der ähnlich konzeptualisiert wird; so sprechen Meyer und Blümelhuber (2000, S. 114) von „value-added services“ als „additional complementary components of a product or service package. Their purpose is to gain customers and/or customer loyalty“.

Kundenwünsche zu erfassen und im Hinblick auf die Gültigkeit der organisationalen Theorie zu überprüfen, wird in der Unternehmenspraxis dieses Informationsgewinnungspotenzial vergleichsweise selten systematisch genutzt. Der Grund kann darin gesehen werden, dass der Aufgabenzuteilung des Kundenkontaktpersonals in den meisten Fällen eine *inside-out-Perspektive* des Managements zu Grunde liegt, die einen Informationsfluss vom Mitarbeiter zum Kunden im Hinblick auf eine Erzielung von Kundenzufriedenheit, aber nicht *vice versa* impliziert. Für die systematische Nutzung von Kundenkontaktmitarbeitern im Rahmen des marktbezogenen Organisationalen Lernens bedarf es jedoch gerade einer *outside-in-Perspektive* (d.h. einem Informationsfluss vom Kunden zum Mitarbeiter), bei der die Informationsgewinnung neben die traditionellen Aufgaben der Mitarbeiter tritt. Ansätze für eine derartige Verwendung des Kundenkontaktpersonals finden sich vor allem im Zusammenhang mit dem Management von Kundenbeschwerden und anderen Verbraucherangelegenheiten sowie im Zusammenhang mit der Steuerung von Außendienstmitarbeitern.

Neben Fragen, welche die Beschwerdestimulierung, die Fallbearbeitung und das Feed-back an den Kunden betreffen, hat sich die Beschwerdemanagementforschung auch mit der Informationsgewinnungsfunktion von *Beschwerdemanagementsystemen* befasst (vgl. Hansen und Hennig-Thurau 2001, S. 146f.; Stauss und Seidel 1996, S. 173ff.). Als wesentliche Informationsinhalte, die sich im Rahmen des Beschwerdemanagements gewinnen lassen, werden Ursachen von Kundenunzufriedenheit, Qualitätsveränderungen im Zeitablauf (z.B. durch die mengenmäßige Zu-/Abnahme von Beschwerden in Bezug auf einen Leistungsbereich) sowie Informationen über segmentspezifische Problemanlässe genannt (vgl. Hansen, Jeschke und Schöber 1995, S. 83; Jeschke, Schulze und Bauersachs 2000, S. 197). Zugleich wird aber auch die Unvollständigkeit und Disproportionalität von auf diesem Wege gewonnenen Informationen betont (vgl. Hansen, Jeschke und Schöber 1995, S. 83).

Bei *Verbraucherabteilungen* bzw. „consumer affairs departments“ handelt es sich um ein dem Beschwerdemanagement verwandtes Konzept. Hansen und Schoenheit (1985, S. 19) verweisen auf die vielfältige Ausgestaltung von Verbraucherabteilungen in der unternehmerischen Praxis und die damit verbundene Schwierigkeit einer begrifflichen Präzisierung. In einer weiten Begriffsfassung kann unter Verbraucherabteilungen eine organisationale Einheit verstanden, deren wesentliche Aufgaben darin bestehen „improving their companies' relations and communications with consumers, and making their companies more responsive to the valid needs and grievances of consumers“ (McGuire 1973, S. 4). Neben externen Funktionen, die auf die Erzielung von Vorteilen für den Konsumenten (z.B. durch den Abbau von Kommunikationsschwellen) als auch des Unternehmens (z.B. Imagefunktion) abstellen, wird Verbraucherabteilungen auch eine wichtige Rolle für die Gewinnung und unternehmensinterne Verarbeitung von kundeninitiierten Informationen („interne

Informationsfunktion“; vgl. Hansen und Stauss 1985, S. 156) zugewiesen und entsprechend von der Verbraucherabteilung als unternehmerischem „Frühwarnsystem“ gesprochen (vgl. Hansen 1979). Als zentraler Problemerkennungsbereich wird die Unzufriedenheit von Kunden angesehen, wobei diese nicht nur auf der Mikroebene, sondern auch auf der Meso- und Makroebene durch Verbraucherabteilungen erfasst werden soll (Hansen 1979, S. 129; vgl. Abbildung 11). Zudem sollen Verbraucherabteilungen auch als Anlaufstellen für Anfragen und Vorschläge von Kundenseite fungieren und die damit verbundenen Informationen einsammeln (vgl. Hansen und Stauss 1985, S. 153; Wikström 1985, S. 178).

Problemerkennungsbereich	Artikulationsform (K = Konsument; D = Drittinstitution)	Geschätzte Bedeutung für die Tätigkeit der Verbraucherabteilung	Zeithorizont der Information
Mikromarketing- Unzufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Beschwerde (K) • Vorschlag (K) • Produkt- bzw. unternehmensspezifischer Bericht (D) 	+++ + +	operativ
Mediummarketing- Unzufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Vorschlag (K) • Meinungsäußerung in Befragungen (K) • Produktbereichs- bzw. unternehmensgruppenspezifischer Bericht (D) • Verbraucherpolitische Forderungen (D) 	+ + ++ ++	
Makromarketing- Unzufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Meinungsäußerung in Befragungen (K) • Marketingsystem-betreffender Bericht (D) • Verbraucherpolitische Forderungen (D) 	+ +++ +++	↓ strategisch

Quelle: in Anlehnung an Hansen (1979, S. 129)

Abbildung 11: Gegenstandsbereiche von Verbraucherabteilungen

Setzt eine Organisation *Außendienstmitarbeiter* zum Vertrieb der eigenen Produkte und/oder zum persönlichen Management der Beziehungen zu wichtigen Kunden ein, stellt auch die Nutzung der Erfahrungen und Erkenntnisse dieser Mitarbeiter eine mögliche marktbezogene Informationsquelle dar (vgl. Plinke 1995). Auf Grund ihrer engen Beziehungen zur Zielgruppe sind Außendienstmitarbeiter „hervorragend geeignet, Informationen über die Bedarfsträger zu beschaffen und an sein Unternehmen weiterzuleiten“ (Grafers 1980, S. 137). Die Informationen konzentrieren sich dabei auf die Bewertung der eigenen Produkte und Leistungen durch die Kunden des Unternehmens sowie auf Veränderungen der Kundenpräferenzen und Rahmenbedingungen. Probleme beste-

hen in der Filterung der Informationen durch die Vertriebsmitarbeiter im Fall von Interessenkollisionen und darin, dass bei Außendienstmitarbeitern i.d.R. eine stark verkauforientierte Interessenlage gegeben ist, die mit der Akquisition und Weitergabe von Informationen u.U. konfligiert (vgl. Grafers 1980, S. 137).¹⁵⁴

Die Möglichkeit der Gewinnung marktbezogener Informationen bleibt in der Organisation nicht auf jene Bereiche beschränkt, die einen direkten Kontakt zum Kunden besitzen. Vielmehr kommt auch verschiedenen *internen Bereichen und Abteilungen* der „lernenden Organisation“ die Verantwortung zu, im Rahmen ihrer Tätigkeit marktbezogene Informationen einzuholen und zu bewerten. Von besonderer Bedeutung sind dabei das strategische Markt-Management, das Marketing-Controlling und das Innovationsmanagement.

Eine zentrale interne Quelle für Marktinformationen stellen die Beobachtungen und Analysen des *strategischen Markt-Managements* dar,¹⁵⁵ das Informationen über Marktsachverhalte und Kunden im Rahmen von Marktforschungsaktivitäten akquiriert, wobei eine große Bandbreite von Fragestellungen denkbar ist und auch in der Praxis zur Anwendung gelangt. Ein wichtiges Instrument im Hinblick auf die systematische Gewinnung von Informationen über Marktentwicklungen stellen Verfahren der *Umwelttrendanalyse* bzw. des darauf aufbauenden *Issue Monitoring* dar. Hier geht es jeweils darum, relevante „Umwelttrends“, d.h. ökonomische, soziale, technologische, rechtliche, ökologisch Entwicklungen, welche die Gültigkeit der organisationalen Theorie in Frage stellen können, systematisch und frühzeitig zu erfassen (vgl. Hansen, Hennig-Thurau und Schrader 2001, S. 135f.; Wind 1982, S. 267ff.). Während Wind die Bedeutung eines solchen Informationssystems für die Produktpolitik und speziell für mögliche Neuprodukte herausstellt, sehen Vertreter des Issue Monitoring-Ansatzes eine umfassendere Relevanz für strategische Fragestellungen mit Marktbezug. Konkret wird angestrebt, „gesellschaftliche Meinungsbildungsprozesse zu aus Unternehmenssicht strategisch relevanten Themenstellungen“ (Häßler und Dahle 1997, S. 17) regelmäßig zu beobachten, zu analysieren und zu interpretieren. Dieser systematischen Vorgehensweise wird eine Auswahl von solchen gesellschaftlichen Anspruchsgruppen vorgeschaltet, deren Hand-

¹⁵⁴ Ein Grund für die Schwierigkeit der Einbindung von Außendienstmitarbeitern in den Lernprozess kann in dem besonderen Status gesehen werden, den diese Gruppe von Mitarbeitern häufig aufweist. Unabhängig von der rechtlichen Ausgestaltung (Außendienstmitarbeiter als Angestellter der Organisation oder Selbstständiger) sind Außendienstmitarbeiter oftmals zu einem hohen Grade eigenständig, was ihr „organizational commitment“ tendenziell abschwächt.

¹⁵⁵ Die Bezeichnung „strategisches Markt-Management“ wird hier gewählt, um all jene Unternehmensbereiche zu erfassen, die sich in Organisationen mit der Planung und Steuerung von Marktbeziehungen befassen. Neben der Marketingabteilung können dies auch Kommunikationsabteilungen, Stabsstellen und Vorstandsmitglieder sein.

lungen und Äußerungen bezüglich der verschiedenen Themenstellungen als besonders einflussreich erachtet werden.

Das *Marketing-Controlling* weist Gemeinsamkeiten mit dem strategischen Markt-Management auf, wobei eine eindeutige Abgrenzung beider Bereiche ebenso wenig möglich ist wie die Zuweisung bestimmter thematischer „Informationsgewinnungskompetenzen“. Im Rahmen des Marketing-Controlling wird ex post analysiert, in wieweit die mit Marketingaktivitäten verfolgten Zielsetzungen tatsächlich realisiert wurden (vgl. ter Haseborg 1995; Böcker 1988). Die Kontrolle von Marketingplänen als wesentlicher Bestandteil des Marketing-Controlling¹⁵⁶ erfasst neben speziellen Maßnahmen einzelner Marketingmixbereiche (z.B. Werbeerfolgskontrollen, Sonderpreisaktionen, Sonderauflagen von Produkten) auch grundsätzliche Abweichungen im Hinblick auf Marktziele sowie Informationen über das Marktumfeld, die eine Beurteilung der Adäquanz der gewählten Ziele und Strategien ermöglichen (vgl. Böcker 1988, S. 25).¹⁵⁷ Im Hinblick auf die Erfolgswirksamkeit eines marktbezogenen Organisationalen Lernens kommt dem Marketing-Controlling in seiner Rolle als Kontrollinstanz im Hinblick auf die Gültigkeit der organisationalen Theorie folglich eine große Bedeutung zu.

Schließlich befasst sich auch das *Innovationsmanagement* im Zusammenhang mit der Entwicklung und Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen mit Marktvorgängen und marktseitigen Anforderungen. Im Rahmen des Innovationsmanagements geht es vor allem um Informationen, welche die leistungsbezogenen Präferenzen von Kunden bezüglich mehr oder minder weit entwickelter Produktkonzepte betreffen. Eine spezielle Form des Gewinnung von Kundeninformationen im Rahmen des Innovationsmanagements stellt die Konsumenteneinbindung in Produktentwicklungsprozesse mit dem Ziel der Reduktion des sog. „Floprisikos“, das aus der unsicheren Marktakzeptanz neu entwickelter Produkte erwächst (vgl. v. Hippel 1978; Hansen 1982, S. 27). Die durch Konsumenteneinbindung zu gewinnenden Informationen variieren mit dem Fortschreiten des Innovationsprozesses. Während es in den ersten Phasen des Innovationsprozesses vor allem darum geht, auf einer vergleichsweise abstrakten Ebene die aktuellen, aber vor allem die latenten und zukünftigen Be-

¹⁵⁶ Vgl. zum Konzept des Controlling auch die Ausführungen zum Stand des Hochschul-Controlling insbesondere Fußnote 51 auf S. 71. Für die hier behandelte Fragestellung stellt die Gewinnung von Informationen zum Zwecke der Durchführung von Soll-Ist-Abgleichen die wesentliche Funktion dar; folglich wird Controlling hier auf den Kontrollaspekt reduziert.

¹⁵⁷ Auf einer grundsätzlichen Ebene (d.h. unabhängig von konkreten Sollvorgaben) wird dem Marketing-Controlling zudem z.T. die Gewinnung von Informationen zum besseren Verständnis von „Marktgesezmäßigkeiten“ (Böcker 1988, S. 21) zugewiesen, was jedoch faktisch eine sämtlicher Marktforschungsmaßnahmen zur Folge hat und insofern eine konzeptionelle Überdehnung des Marketing-Controlling-Ansatzes darstellt.

dürfnisse der Konsumenten zu ermitteln und entsprechende Produktideen zu entwickeln (vgl. Geschka 1988),¹⁵⁸ erfährt die Informationsgewinnung im Prozessverlauf eine zunehmende Konkretisierung, die bis hin zur Beurteilung einzelner Elemente des konzipierten Neuproduktes als auch der Akzeptanz des fertigen Produktes insgesamt reicht. Die Verfahren und Methoden der Informationsgewinnung durch Kundeneinbindung variieren ebenfalls mit der jeweiligen Phase des Innovationsprozesses. In frühen Phasen sind vor allem qualitative Methoden geeignet, den kundenbezogenen Informationsbedarf des Unternehmens zu befriedigen; neben sog. Kreativtechniken (z.B. Brainstorming, Synektik; vgl. Schlicksupp 1992) weisen vor allem Gruppen- und Tiefeninterviews eine hohe Leistungsfähigkeit auf, wobei der Frage nach der Auswahl von Kunden eine kritische Rolle zukommt.¹⁵⁹ In späteren Phasen des Entwicklungsprozesses steigt die Leistungsfähigkeit quantitativer Verfahren wie der Conjoint-Analyse (Messung der Akzeptanz von Produktkonzepten) und von Testmarktsimulatoren (Messung der Marktakzeptanz fertiger Produkte) (vgl. Hansen, Hennig-Thurau und Schrader 2001, S. 144ff.).

bb) Zur Weiterleitung von marktbezogenen Informationen

Ist derjenige Mitarbeiter, der eine Information aufgenommen hat, nicht zugleich für die Problemlösung zuständig (wie es z.B. bei Call-Center-Mitarbeitern, Webmastern, und Marktforschern i.d.R. der Fall ist), dann bedarf es im Hinblick auf das Ziel des Organisationalen Lernens einer *Weiterleitung* der entsprechenden Information an die zuständige Person bzw. Organisationsabteilung. Dieser Vorgang der organisationsinternen Informationsweiterleitung weist sowohl sachlich wie zeitlich eine große Nähe zur Gewinnung von Informationen auf. Erfährt etwa ein Kundenkontaktmitarbeiter von den Schwierigkeiten eines Kunden im Umgang mit einzelnen Produktfunktionen, so erfordert das Organisationale Lernen über die Reflexion des Problems durch den einzelnen Mitarbeiter auch die Interaktion mit dem Vorgesetzten bzw. der Produktentwicklungsabteilung. Ausschlaggebend für eine leistungsfähige Weiterleitung

¹⁵⁸ Brockhoff (1998, S. 358) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kunden nicht nur als Lieferant für Ideen für neue Produkte fungieren können, sondern auch „als Quellen für Anwendungswissen“ auftreten können. Eine solche Nutzung von „Referenzkunden“ resultiert i.d.R. in einer Verbesserung der Nutzbarkeit von Produkten. Vgl. auch die Ausführungen zur Nutzung von sog. „usability labs“ bei Lohrum (2000).

¹⁵⁹ So hat etwa das Lead-User-Konzept von v. Hippel (1986; 1988) breite Bekanntheit erfahren. Beim Lead-User-Konzept handelt es um einen Ansatz zur Auswahl von Personen mit spezifischen Merkmalen, die besonders für die Aufspürung von in der Zielgruppe verbreiteten latenten und zukünftigen Kundenbedürfnissen geeignet sind.

von marktbezogenen Informationen sind (über das Verständnis der Informationen selbst hinaus) die folgenden Aspekte:

- die *Einsicht* des Mitarbeiters in die Notwendigkeit der Informationsweiterleitung,
- die *Motivation* des Mitarbeiters zur Weiterleitung der Informationen,
- die *Kenntnis* des Mitarbeiters der für die weitere Behandlung der Informationen zuständigen Stelle und die Kenntnis der Möglichkeit der Informationsweiterleitung an diese Stelle,
- die *Erlaubnis* zur Weiterleitung der Informationen. Dieser Aspekt wird zu-
meist bei der Erörterung der lernenden Organisation unberücksichtigt gelas-
sen, kann aber gerade vor dem Hintergrund der originären Informationsflüs-
se (vom Mitarbeiter zum Kunden, inside-out-Perspektive; siehe oben) als
wichtiges Hindernis für das Organisationale Lernen gesehen werden.

Die Informationsweiterleitung wird von einigen Autoren im Zusammenhang mit dem Beschwerdemanagement und dem Management von Verbraucherabteilungen behandelt. So sprechen Hansen und Stauss (1985, S. 158) von einer unternehmensinternen „Bildungsfunktion“ der Verbraucherabteilung im Sinne einer „Unterrichtung des Personals über Verbraucherprobleme und verbraucherpolitische Forderungen“. Ebenso wie im Fall des Beschwerdemanagement erfolgt jedoch keine nähere Erörterung der organisationalen Implikationen, die aus einer solchen Weiterleitungsaufgabe erwachsen.

Die Ausführungen belegen, dass Organisationen über unterschiedliche Quellen Zugang zu Informationen über Märkte erhalten, die sie sich systematisch aneignen können. Bei keinem der genannten Bereiche erfolgt in der vorhandenen Literatur eine Auseinandersetzung mit der Frage, auf welche Weise innerhalb der Organisation mit den gewonnenen Informationen im Hinblick auf die Generierung von dauerhaftem organisationalem Problemlösungswissen umgegangen werden soll. Es wird zwar vereinzelt über die Nutzung von Informationen von Kunden gesprochen (z.B. bei Stauss und Seidel 1996, S. 173ff.), aber der Verbleib der Informationen innerhalb der Organisation und die Möglichkeit des Zugriffs durch andere Personen der Organisation wird nicht erörtert. In gewisser Weise spiegelt sich hierin das der Marketingwissenschaft von verschiedenen Seiten attestierte Defizit in der Auseinandersetzung mit Fragen der Implementierung (vgl. Klee 2000, S. 4f.; Köhler 2000, S. 254f.).

b) Lernen, Teil II: Erarbeitung einer Problemlösung

Im Anschluss an den Erwerb neuer Informationen ist es für Organisationen notwendig, deren Relevanz für die Lösung bestehender Probleme oder die Be-

seitigung von Schwachstellen im Hinblick auf die Erfüllung marktseitiger Bedürfnisse zu überprüfen. Als relevant können grundsätzlich solche Informationen angesehen werden, die

- Abweichungen von erwarteten Marktreaktionen auf das Handeln der Organisation zum Gegenstand haben. Im Rahmen eines Abgleichs von erwarteten, auf der organisationalen Theorie basierenden Handlungskonsequenzen und den tatsächlich eintretenden Handlungskonsequenzen werden Abweichungen festgestellt und zum Ausgangspunkt eines Problemlösungsprozesses gemacht (*reaktives Vorgehen*).
- Erkenntnisse beinhalten, die solche zukünftigen Veränderungen der Organisationsumwelt thematisieren, bei denen von einem Einfluss auf die Gültigkeit der Inhalte der organisationalen Theorie („mismatch-Gefahr“) und somit den Organisationserfolg ausgegangen werden kann. Im Sinne eines *proaktiven Vorgehens* stellt sich hier die Aufgabe für das Organisationale Lernen, in der Zukunft mit hoher Wahrscheinlichkeit auftretende „mismatches“ von erwarteten und eintretenden Verhaltenswirkungen auf Grund entsprechender Informationen frühzeitig zu erkennen und Lösungen zu entwickeln, die ein Eintreten der antizipierten „mismatches“ zum Ergebnis haben.

Unabhängig vom reaktiven oder proaktiven Charakter der aufgenommenen Informationen bedarf es im Rahmen des organisationalen Lernprozesses in jedem Fall einer Veränderung bestimmter Inhalte der organisationalen Theorie. Für eine solche Änderung, der organisationalen Werte, Strategien oder Kausalannahmen ist eine *Überführung der vorliegenden Informationen in Problemlösungen* notwendig. Ergibt z.B. die Auswertung der Beschwerdeinformationen eines Veranstalters von Ferienreisen, dass die Abflugzeiten der Reisen zu einem spezifischen Flugziel von zahlreichen Kunden kritisiert werden (Information), so gilt es alternative Lösungsansätze (z.B. Möglichkeit und Kosten einer evtl. Zeitenverlegung; Kompensation durch andere Leistungen, evtl. Preisreduktion) unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren aufzuzeigen. Weisen die rückläufigen Absatzzahlen das Management einer Kulturzeitschrift auf eine nicht länger zeitgemäße inhaltliche Positionierung hin, so müssen die strategische Ausrichtung im Hinblick auf Zielgruppen bzw. die Art und der Vermittlungsstil der Inhalte überdacht und leistungsfähigere („zeitgemäße“) Alternativen generiert werden.¹⁶⁰ Eine solche Problemlösung kann entweder durch einen

¹⁶⁰ Als Beispiel mag hier die Jugendzeitschrift „Bravo“ des Heinrich Bauer-Verlages dienen, die seit den 50-Jahren einen festen Bestandteil der deutschen Zeitschriftenlandschaft bildet. Seit Beginn der 90er-Jahre ist die verkaufte Auflage der Zeitschrift von 1,5 Millionen Exemplaren im Monat auf einen Tiefststand von 680.000 Exemplaren im zweiten Quartal 2000 gefallen, was auf das veränderte Interesse der jugendlichen Zielgruppe und ein erweitertes Wettbewerbsumfeld zurückgeführt werden kann (Neue Medien etc.). Die Re-Positionierung der Zeitschrift und die Integration von Online- und

einzelnen Mitarbeiter oder von einer Gruppe von Mitarbeitern erarbeitet werden. Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit individueller und multipersonaler Lösungsansätze kann keine generelle Aussage formuliert werden; vielmehr variiert dies mit der jeweiligen Fragestellung bzw. Marktinformation. Unter Berücksichtigung der bei Gruppenentscheidungen zu erschließenden synergetischen Effekte kann allerdings davon ausgegangen werden, dass bei Entscheidungen von vergleichsweise großer Komplexität und Reichweite Gruppenentscheidungen überlegen sind.

Eine wichtige Frage im Hinblick auf die Erarbeitung von Problemlösungen auf der Grundlage von Marktinformationen betrifft die Auswahl der bei der Lösungsgenerierung zu beteiligenden Personen bzw. Bereiche. Ähnlich wie im Fall der Entscheidung zwischen Ein- und Mehrpersonen-Entscheidungen lassen sich auch hier keine allgemein gültigen Aussagen formulieren. Im Hinblick auf die Interpretation von Wissen als organisationale Ressource, der eine Steuerungs- und Orientierungsfunktion für einen großen Teil der Organisationsmitglieder zukommt, sollten aber vor allem Entscheidungen, welche die Wertebasis der Organisation, aber auch grundlegende Unternehmensstrategien und -annahmen betreffen, unter Beteiligung verschiedener Interessengruppen erfolgen. Je nach Fristigkeit und Komplexität ist die Einrichtung von Projektgruppen zur Ausarbeitung von Problemlösungen in Betracht zu ziehen (vgl. zu grundlegenden Fragen der Projektorganisation z.B. die Beiträge in Steinle, Bruch und Lawa 1998).

In der im Zusammenhang mit der Informationsgewinnung angeführten Literatur finden sich einzelne Ansatzpunkte für die organisationale Gestaltung von Problemlösungsprozessen. In der Literatur zu *Verbraucherabteilungen* wird Verbraucherabteilungen eine „Impulsfunktion“ im Sinne eines Ausarbeitens und Vorlegens von verbraucherorientierten Veränderungsvorschlägen zugewiesen (vgl. Hansen und Stauss 1985, S. 157). Dieser Aspekt ist jedoch nicht weiter aufgegriffen worden; insbesondere wird die Frage der Generierung von Lösungen für komplexe Probleme nicht thematisiert. De Ruyter und Kasper (1997, S. 326) sprechen in ihrer State-of-the-Art-Betrachtung von der Verbraucherabteilungsforschung insgesamt als „still an ‚underresearched‘ field of academic interest“, was umso stärker auf die Impulsfunktion von Verbraucherabteilungen zutrifft. Eine intensivere Auseinandersetzung mit der organisationalen Dimension der Entwicklung von Problemlösungen erfolgt im Kontext des *Innovationsmanagements*. Hauschildt (1997) unterscheidet zwischen drei Teilprozessen, die für die Entwicklung von Problemlösungen (hier konkret: für marktfähige Produkte) relevant sind und die grundsätzlich auf das allgemeine

Offlineangeboten hat zu einem Anstieg der verkauften Auflage auf über 830.000 im zweiten Quartal 2001 beigetragen.

Erlernen von marktbezogenem Wissen zu übertragen sind. Dabei handelt es sich um

- die *Problemdefinition*,
- die *Zielbildung* und
- die *Findung von Lösungsalternativen*.

Alle drei Elemente bzw. Teilprozesse sind entsprechend zu gestalten, soll das übergeordnete Ziel, d.h. eine leistungsfähige und situationsadäquate Problemlösung, erreicht werden. Im Rahmen der Problemdefinition geht es zunächst nicht darum, bereits eine Lösung für die entdeckten Schwachstellen zu liefern, sondern den Prozess der Problemlösung zu initiieren (vgl. Hauschildt 1997, S. 247). Hauschildt verweist dabei auf Simon (1962, S. 67), der argumentiert, dass „Problem solving involves not only search for alternatives, but search for the problems themselves“. Die Problemdefinition hat zur Folge, dass die Bedeutung der gewonnenen Informationen kritisch reflektiert wird und diese in den Kontext der organisationalen Theorie eingeordnet werden. Es erfolgt eine Konkretisierung und damit einhergehend eine Strukturierung der vorliegenden Problemsituation. „Diese Strukturierung soll möglichst überschneidungsfrei und lückenlos erfolgen. Eine Klassifikation der Teilprobleme nach ihrer Relevanz, nach ihrem Engpass-Charakter, nach ihrer (Inter-)Dependenz und nach ihrer Lösungswahrscheinlichkeit ist zweckmäßig“ (Hauschildt 1997, S. 248f.).¹⁶¹ Betrachtet man etwa eine Unternehmung, deren Markthandlungen bisher auf der Grundannahme einer Überlegenheit transaktionsbezogener gegenüber beziehungsbezogener Strategien basierten und die diese Annahme durch eigene Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in Frage gestellt sieht, dann bedarf es zunächst einer Konkretisierung der aus den neuen Informationen resultierenden Probleme und Herausforderungen.

Im Anschluss an die Definition eines Problems gilt es dann, die Ziele des Problemlösungsprozesses festzulegen. Ist die gegenwärtige strategischen Ausrichtung der Organisation als Schwachstelle identifiziert, kann die daraus resultierende Zielformulierung etwa in der Findung einer alternativen Handlungsstrategie in Bezug auf den Umgang mit Kunden bestehen. Im Anschluss an eine Formulierung des Ziels kommt schließlich dem Individuum bzw. der Gruppe die Aufgabe der Erarbeitung von Lösungsalternativen zu. Hier lassen sich zwei Grundtypen von Arten der Lösungserarbeitung unterscheiden: die *systematisch-analytische* und die *kreative Vorgehensweise*. Im Rahmen der systematisch-analytischen Methode geht es um die systematische Abwägung und Modifikation alternativer Lösungsansätze, wie sie etwa von anderen Unternehmen ein-

¹⁶¹ Im Original sind die Worte „Klassifikation der Teilprobleme“ durch Fettdruck hervorgehoben.

gesetzt werden.¹⁶² Bei der kreativen Methode geht es im Prinzip darum, durch ein temporäres Verlassen traditioneller Denkweisen neuartige Lösungspotenziale zu erschließen.¹⁶³ Die Leistungsfähigkeit der Methoden richtet sich im Hinblick auf die organisationale Theorie nach der jeweiligen Fragestellung bzw. dem Anwendungsbereich. Betrachtet man das angeführte Beispiel, dann stellt insbesondere die Ausrichtung der Unternehmensaktivitäten an langfristigen Geschäftsbeziehungen mit Kunden eine wertbezogene und strategische Alternative zur Transaktionsorientierung dar (vgl. Hennig-Thurau und Hansen 2000a, S. 16f.). Zudem bedarf es konkreter Vorschläge hinsichtlich der Implikationen für die Wertebasis der Organisation sowie weitere innen- wie marktgerichtete Strategien und Maßnahmen (z.B. Veränderung von Anreizsystemen), die aus der entwickelten Problemlösung resultieren.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es für das Organisationale Lernen notwendig ist, erhaltene bzw. gewonnene Informationen über relevante Marktsachverhalte im Rahmen von individuellen oder multipersonalen Lösungserarbeitungsprozeduren in Problemlösungen zu überführen. Jedoch ist damit noch nicht die Frage der dauerhaften Speicherung von Problemlösungen in der Organisation im Sinne eines Organisationalen Lernens geklärt. Um einen dauerhaften Lernfortschritt für die Organisation zu erzielen, wird es in einem nächsten Schritt nötig, die Geeignetheit der entwickelten Problemlösung(en) zu überprüfen und diese zu verabschieden oder zu verwerfen.

c) Lernen, Teil III: Erörterung der erarbeiteten Lösung

Sind ein oder mehrere Problemlösungsvorschläge für einen festgestellten „mismatch“ ausgearbeitet worden, bedarf es, um die Einheitlichkeit und Konsistenz der organisationalen Theorie zu Gewähr leisten, einer Überprüfung der Geeignetheit dieser Lösung(en) für die Organisation. Ein solches Verständnis basiert auf der Trennung von Lösungserarbeitung und Lösungsakzeptanz, wie sie in der organisationalen Lernforschung in der vereinzelt anzutreffenden Unterscheidung verschiedener Rollen im organisationalen Lernprozess zum Ausdruck kommt. Duncan und Weiss (1979, S. 86) unterscheiden zwischen dem „staff personal“, dem die Aufgabe der Lösungsentwicklung bzw. Entscheidungsvorbereitung zukommt („explanation of specialized organizational know-

¹⁶² Beispiele für ein solches analytisches Vorgehen bei der Entwicklung von Problemlösungen sind das Bench Marking (auf der Ebene von Unternehmensstrategien) und die Morphologie (auf der Ebene der Neuproduktentwicklung).

¹⁶³ Konkrete kreative Methoden sind z.B. das Brainstorming, Brainwriting und Synektik (vgl. Hauschildt 1997, S. 311ff.; zu den einzelnen Methoden ausführlich Schlick-suppl 1977).

ledge“; Duncan und Weiss 1979, S. 86) und der „dominant coalition“ der Organisation, die Entscheidungen fällt.

Die Überprüfung der Geeignetheit von Lösungsvorschlägen kann formalisiert oder auf informellem Wege erfolgen. Die Art und Weise der Lösungserörterung wird vor allem durch die lösungserarbeitende Person bzw. Institution und die Bedeutung und Dringlichkeit des Problems determiniert. Geht mit der Problemlösung die Notwendigkeit einer Modifizierung des Wertebereichs der organisationalen Theorie einher, die grundsätzlich sämtliche Mitarbeiter der Organisation betrifft, dann sollte die Lösungserörterung durch die Führungsebene (Top-Management bzw. „dominant coalition“, Duncan und Weiss 1979, S. 77) der Organisation erfolgen. Bei Problemen hingegen, die nur organisationale Teileinheiten betreffen, fällt die Aufgabe der Bewertung von Lösungsvorschlägen der jeweiligen Bereichsleitung zu, die auch für eine Weiterleitung des Ergebnisses an die Unternehmensführung zuständig ist.

Im Hinblick auf die Erörterung und ggf. Befürwortung von Lösungsvorschlägen stellt sich die Frage nach der geeigneten *Methodik der Entscheidungsfindung*. Unter Bezugnahme auf Vroom und Yetton (1973) kann zwischen verschiedenen Arten von Entscheidungsmethoden für „Gruppenprobleme“ differenziert werden. Die Autoren unterscheiden je nach dem Ausmaß der Einbindung von Mitarbeitermeinungen zwischen autokratischen („autocratic“), beratenden („consultative“) und gruppenzentrierten („group process“) Entscheidungen (vgl. Vroom und Yetton 1973, S. 13; Staehle 1994, S. 807), wobei z.T. unterschiedliche Ausgestaltungen der grundlegenden Entscheidungstypen vorgenommen werden (vgl. *Tabelle 2*).

Tabelle 2
Entscheidungstypen und Ausgestaltung

<i>Entscheidungstyp</i>	<i>Ausgestaltung</i>
Autokratische Entscheidung, Variante I	Der Vorgesetzte löst das Problem selbst oder trifft selbst die Entscheidung; dabei nutzt er die Informationen, die ihm zur Verfügung steht.
Autokratische Entscheidung, Variante II	Der Vorgesetzte holt die notwendigen Informationen von seinen Mitarbeitern ein und entscheidet dann selbst über die Lösung des Problems. Die Rolle der Mitarbeiter bei der Entscheidung ist, dem Vorgesetzten notwendige Informationen zu geben, aber nicht, alternative Lösungen zu entwickeln oder zu bewerten.
Beratende Entscheidung, Variante I	Der Vorgesetzte diskutiert das Problem mit einzelnen Mitarbeitern, holt Vorschläge und Ideen ein, ohne die Mitarbeiter aber als Gruppe zusammenzuziehen. Dann trifft er die Entscheidung, die von den Mitarbeitern beeinflusst sein kann oder nicht.

<i>Entscheidungstyp</i>	<i>Ausgestaltung</i>
Beratende Entscheidung, Variante II	Der Vorgesetzte diskutiert das Problem mit den Mitarbeitern der Gruppe und holt deren gemeinsamen Ideen und Vorschläge ein. Dann trifft er die Entscheidung, die vom Einfluss der Mitarbeiter geprägt sein kann oder auch nicht.
Gruppenzentrierte Entscheidung	Der Vorgesetzte diskutiert das Problem mit den Mitarbeitern als Gruppe. Zusammen entwickelt und bewertet er Alternativen und versucht, Konsens für eine Lösung zu erreichen. Seine Rolle ähnelt der eines Diskussionsleiters. Er versucht nicht, die Gruppe zur Annahme „seiner“ Lösung zu beeinflussen und ist bereit, jede Lösung zu akzeptieren und auszuführen, die die Zustimmung der gesamten Gruppe findet.

Quelle: in Anlehnung an Vroom und Yetton (1973, S. 13)

Die Frage ist nun, *welcher Entscheidungstyp* für den Fall der Lösungserörterung im Hinblick auf die Lernfähigkeit der Organisation am leistungsfähigsten ist. Vroom und Yetton (1973) haben Entscheidungsregeln formuliert, die zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Entscheidungstypen herangezogen werden können und jeweils den Ausschluss einer oder mehrer Entscheidungstypen zur Folge haben.¹⁶⁴ Für das Organisationale Lernen komplexer Sachver-

¹⁶⁴ Im Einzelnen handelt es sich dabei um folgende Entscheidungsregeln: Informationsregel, Vertrauensregel, Strukturregel, Akzeptanzregel, Konfliktregel, Fairnessregel, Priorität der Akzeptanzregel. Vgl. dazu ausführlich Staehle (1994, S. 809f.). Die Informationsregel besagt, dass bei hoher Wichtigkeit der Qualität einer Entscheidung und gleichzeitig nicht ausreichender Sachkenntnis des Führers die erste Variante der autokratischen Entscheidung ausscheidet. Die Vertrauensregel sagt, dass bei hoher Wichtigkeit der Qualität einer Entscheidung und gleichzeitig fehlendem Vertrauen in die Entscheidungsfähigkeit der Mitarbeiter die gruppenzentrierte Entscheidung nicht gewählt werden sollte. Die Strukturregel besagt, dass bei unstrukturierten Problemen, bei denen die Qualität der Entscheidung wichtig ist und der Führer nicht über ausreichende Informationen verfügt, beide Formen der autokratischen und die erste Variante der beratenden Entscheidung ungeeignet sind. Die Akzeptanzregel besagt, dass wenn die Akzeptanz einer Entscheidung durch die Mitarbeiter wichtig ist und nicht sicher ist, dass autokratische Entscheidungen akzeptiert werden, beide Formen der autokratischen Entscheidung ausscheiden. Die Konfliktregel besagt, dass bei Wichtigkeit der Akzeptanz einer Entscheidung und einem Konfliktpotenzial die autokratischen und die erste beratende Entscheidungsformen ausscheiden. Die Fairnessregel besagt, dass bei geringer Wichtigkeit der Qualität der Entscheidung, einer hohen Wichtigkeit der Entscheidungsakzeptanz und einer Ablehnung autokratischer Entscheidungen nur die gruppenzentrierte Entscheidung in Frage kommt. Die Priorität der Akzeptanzregel besagt schließlich, dass bei Wichtigkeit der Akzeptanz, einer Ablehnung autokratischer Entscheidungen und Vertrauen in die Mitarbeiter ebenfalls die gruppenzentrierte Entscheidung die beste Form der Entscheidung darstellt.

halte kann die Geeignetheit der verschiedenen Entscheidungstypen wie folgt beurteilt werden:

- Die *erste Variante der autokratischen Entscheidung* verstößt u.a. auf Grund der Komplexität der benötigten Informationen und der für effektives Lernen unabdingbaren Mitarbeiterakzeptanz gegen die Informationsregel, die Strukturregel, die Akzeptanzregel sowie u.U. die Konfliktregel und ist somit ungeeignet. Darüber hinaus widerspricht ein solches Entscheidungsverhalten gegen das Grundprinzip des Organisationalen Lernens, da die dezentrale Informationsgewinnung eine zentrale Voraussetzung für Organisationales Lernen darstellt.
- Auch die *zweite Variante der autokratischen Entscheidung* muss als ungeeignet abgelehnt werden, da sie gegen die Strukturregel, die Akzeptanzregel und in solchen Fällen, in denen Konflikte über bevorzugte Lösungen im Mitarbeiterkreis vorstellbar sind, gegen die Konfliktregel verstößt. Dieser Entscheidungstyp ist somit ebenfalls als ungeeignet anzusehen.
- Die *erste Variante der beratenden Entscheidung* konfligiert mit der Strukturregel und der Konfliktregel und wirkt sich insofern leistungshemmend auf das Organisationale Lernen aus.
- Die *zweite Variante der beratenden Entscheidung* ist hingegen grundsätzlich geeignet, Organisationales Lernen zu fördern. Allerdings lässt sie dem Vorgesetzten die Möglichkeit, gegen die Präferenzen der Mitarbeiter zu entscheiden – was u.U. die Akzeptanz der Problemlösung in der Organisation verringern und die formale Qualität der organisationalen Theorie negativ beeinflussen kann.
- Die *gruppenzentrierte Entscheidung* integriert die Mitarbeiter in den Entscheidungsprozess und fordert deren Zustimmung zur jeweiligen Alternative. Zugleich setzt die gruppenzentrierte Entscheidung eine hohe fachliche Kompetenz und eine entsprechende strategische Orientierung auf Seiten der Organisationsmitglieder sowie deren (zumindest teilweises) Abstrahieren von ihren jeweiligen Individualinteressen voraus, da ansonsten die Gefahr suboptimaler Entscheidungen besteht.¹⁶⁵ Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann ein solches Vorgehen als überlegen im Hinblick auf das Organisationale Lernen angesehen werden.

Trotz der grundsätzlichen Überlegenheit gruppenorientierter Entscheidungen besteht kein „single best way of decision making“ mit Blick auf die Lernfähigkeit einer Organisation, da diese Art der Entscheidungsfindung hohe Anforde-

¹⁶⁵ Vgl. zum letzten Punkt auch die Ausführungen von Argyris und Schön (1978) zur Grundhaltung von Organisationsmitgliedern, die in dieser Arbeit referiert werden.

rungen an die Entscheidungsfähigkeit der Mitarbeiter stellt. Vielmehr bedarf es jeweils der Abwägung *situativer Merkmale* (z.B. Zeitdruck, Arbeitsbelastung, Fachkompetenz) um eine Verbesserung der organisationalen Theorie zu ermöglichen. Deutlich wird, dass die Interessen und Ansichten der Mitarbeiter von großer Bedeutung für die Akzeptanz der getroffenen Entscheidung sind; ein Aspekt, der im Zusammenhang mit der formalen Qualität der organisationalen Theorie aufgegriffen wird.

Organisationale Lernprozesse verlaufen selten linear, wobei die Phase der Lösungserörterung in vielen Fällen Nichtlinearitäten erfordert. So bedarf es für den Fall, dass die ausgearbeiteten Lösungsentwürfe nicht den Erwartungen der Entscheidungspersonen entsprechen, einer Überarbeitung der vorhandenen Alternativen bzw. einer vollständigen Neuentwicklung. Ist eine Problemlösung jedoch von der jeweiligen Entscheidungsinstanz als geeignet beurteilt worden, die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Organisation zu steigern, bedarf es einer Anpassung der organisationalen Theorie und der entsprechenden organisationsweiten Information der Organisationsmitglieder. Dieser Anpassungsvorgang, der im folgenden Kapitel geschildert wird, bildet das Kernelement des organisationalen Lernprozesses und ermöglicht erst die langfristige Verfügbarkeit von Wissen in der Organisation.

d) Lernen, Teil IV: Gemeinsame Interpretation und Modifikation der organisationalen Theorie

Damit eine Problemlösung „gelernt“ wird und den Erfolg der Organisation durch leistungsfähiges Organisationales Lernen steigern kann, bedarf es einer Aufnahme des Problemlösungswissens in die organisationale Theorie. Eine solche Aufnahme ist an die Erfüllung zweier Voraussetzungen gebunden:

- Die Problemlösung muss *all jenen Mitarbeitern bekannt* sein, für die ihre Inhalte Verhaltensrelevanz aufweisen. Ist eine Problemlösung den zuständigen Organisationsmitgliedern nicht bekannt, so ist deren Verhaltenswirksamkeit nicht bzw. nur teilweise gegeben. Je nach Reichweite der Problemlösung sind dies einzelne Bereiche der Organisation (z.B. im Fall konkreter preispolitischer Strategien die Marketingabteilung), verschiedene Organisationsbereiche (z.B. Marketing und Technik bei Innovationsstrategien) oder auch sämtliche Organisationsmitglieder. Letzteres ist i.d.R. dann sinnvoll, wenn die Problemlösung die Werteebene der Organisation betrifft und verändert, da organisationale Werte und Ziele die Art und Weise des Umgangs mit nahezu sämtlichen in einer Organisation anfallenden Entscheidungen beeinflussen. Hiermit ist die Frage der Kommunikation von neuem Wissen in der Organisation angesprochen.

- Das Problemlösungswissen muss zudem *langfristig* vorhanden sein, um ein kontinuierliches und systematisches Handeln der Organisation zu Gewähr leisten. Verlassen jene Personen, welche die Problemlösung ausgearbeitet bzw. ihr zugestimmt haben, die Organisation, besteht die Gefahr des Verlustes des entsprechenden Problemlösungswissen für zukünftige Handlungen. Von organisationalem Lernen kann nur dann gesprochen werden, wenn Problemlösungen personenunabhängig in der Organisation vorhanden sind. Insofern ist hiermit die Frage der Speicherung von neuem Wissen in der Organisation angesprochen.

Im Hinblick auf die *Kommunikation* der neuen Wissens Elemente ist zu klären, wer die Zielgruppe der Kommunikationsmaßnahmen darstellt und auf welchen Wegen und mit welchen Instrumenten die Vermittlung geschehen soll. Bezüglich der Zielgruppenfestlegung ist zwischen einer zu engen und einer zu breiten Zielgruppe abzuwägen. Einerseits hat die Nichtinformation solcher Organisationsmitgliedern, die ein begründetes Interesse an den jeweiligen Informationen besitzen, nicht nur deren „Fehlverhalten“ mit den entsprechenden negativen Konsequenzen für den Organisationserfolg zur Folge, sondern trägt auch die Gefahr der Demotivation dieser Organisationsmitglieder in sich. Insofern ist das Kriterium der Verhaltensrelevanz von Informationen grundsätzlich weit auszulegen. Für eine weite Auslegung der Zielgruppe spricht auch, dass nicht nur Mitarbeiter der Bereiche Marketing und Vertrieb auf marktbezogene Informationen angewiesen sind, um Hochleistungen zu erbringen. So spricht Gummeson davon, dass alle Mitarbeiter einer Organisation außerhalb des eigentlichen Marketingbereiches „part-time marketer“ seien, die jeweils „einen Einfluss auf die Marketingtätigkeit des Unternehmens ausüben“ (Gummeson 1997, S. 79).¹⁶⁶

So sind etwa Kundenkontakte nicht auf die Mitarbeiter der Marketingabteilung einer Organisation begrenzt, sondern finden in einer Vielzahl von informellen und ungeplanten Kontakten statt. Zudem ist zu beachten, dass Mitglieder einer Organisation auch andere gesellschaftliche Rollen ausüben, welche die Außendarstellung der Organisation beeinflussen. So sollte vermieden werden, dass ein Mitarbeiter in seinem Freundes- und Bekanntenkreis über die (für ihn) unverständlichen Preiserhöhungen bzw. Sonderangebote für ausgewählte Kundensegmente etc. negativ berichtet. Mit einem solchen Verhalten ist die Gefahr eines Reputationsverlustes der Organisation verbunden, der in Zeiten des Internet weit über das unmittelbare soziale Umfeld der Mitarbeiter hinaus wirken kann (vgl. Stauss 2000).

¹⁶⁶ Vgl. auch Thureau (2001), die nachweist, dass auch sog. Backoffice-Mitarbeiter einen Einfluss auf die Kundenorientierung eines Unternehmens ausüben.

Andererseits muss aber auch innerhalb einer Organisation der Einsatz von Kommunikationsmedien sorgfältig geprüft werden, um eine Informationsüberlastung der Organisationsmitglieder und die damit einhergehende Demotivation bzw. fehlende Bereitschaft zur Aufnahme weiterer Informationen zu verhindern.¹⁶⁷ Sinnvoll erscheint eine Differenzierung der Kenntnis der organisationalen Theorie in Abhängigkeit von deren verschiedenen Inhalten. So sollten die Inhalte der Werteebene allen Mitarbeiter bekannt sein, da sie grundlegenden Informationen für das alltägliche Verhalten darstellen. Gleiches gilt für die Mehrzahl strategischer Aspekte, wobei allerdings die jeweilige Reichweite der Strategie von Bedeutung ist. Im Bereich der organisationalen Annahmen über Kausalzusammenhänge muss hingegen eine Konzentration auf einzelne Organisationsbereiche vorgenommen werden. So sollten etwa marketingtheoretische Grundlagen auf den Bereich der im Marketing tätigen Organisationsmitglieder und technisches Wissen (etwa bzgl. der Wirkungen des Einsatzes bestimmter Materialien) auf die in technischen Anteilen tätigen Mitglieder konzentriert werden. Kritisch ist daher die Sichtweise von Rehäuser und Krcmar (1996, S. 19) zu bewerten, die den Endzustand des „von allen geteilten Wissens“ als „wünschenswert“ (S. 19) ansehen.

Hinsichtlich der Frage, *auf welche Weise* eine Verbreitung von neuem Wissen innerhalb der Organisation erfolgen kann, sind vor allem die verschiedenen Formen der internen Kommunikation zu nennen (vgl. Bruhn 1997a, S. 176). Zum einen bietet die *interne Medienkommunikation* dem Top-Management die Möglichkeit, über interne Medien wie Mitarbeiter- bzw. Firmenzeitschriften, ein Firmenradio oder -fernsehen, über Aushänge an Informationstafeln und „schwarzen Brettern“ sowie über das organisationseigene Intranet die Organisationsmitglieder von veränderten Werten, Strategien oder Annahmen und, damit korrespondierend, der Ungültigkeit von bisherigen Theorieinhalten in Kenntnis zu setzen. Ein wichtiger Nutzen solcher Medienkommunikation besteht in der Möglichkeit, eine Vielzahl von Mitarbeitern gleichzeitig anzusprechen. Zumindest einige der genannten Kommunikationsformen bieten zudem die Möglichkeit einer vergleichsweise ausführlichen Information, die insbesondere bei der Änderung von Organisationswerten notwendig ist. Während die interne Medienkommunikation i.d.R. einseitig ausgerichtet ist (Sender → Empfänger), ermöglichen es *Intranetsysteme*, im Rahmen von Mitarbeiterchats u.ä. mit den Organisationsmitgliedern in den Dialog zu treten. Besonders im Hinblick auf angestrebte Werteänderungen besteht für Organisationen die Gelegenheit, auch Mitarbeiter-zu-Mitarbeiter-Kommunikation zu stimulieren, etwa

¹⁶⁷ Vgl. zu den aus einer Informationsüberlastung von Organisationsmitgliedern resultierenden Konsequenzen Bork (1994).

durch die Einrichtung interner, themenbezogener Chatrooms oder virtueller Diskussionsforen. Eine kritische Diskussion neuer Inhalte der organisationalen Theorie und der damit verbundenen Neuausrichtung der Organisation ist in solchen Medien durch das Top-Management nur begrenzt steuerbar („Many-to-Many-Charakter“) und birgt entsprechende Risiken, ermöglicht aber zumindest ein Monitoring und eine Lenkung von mitarbeiterseitigen Meinungsartikulationen. Neben diese mediengestützten und jeweils an eine Vielzahl an Mitarbeitern gerichteten Kommunikationsformen können Maßnahmen der *direkten internen Kommunikation* eine Übermittlung neuer Theorieinhalte unterstützen. Dazu zählen u.a. Mitarbeitergespräche, Arbeitssitzungen und Betriebsversammlungen als zweiseitige sowie individualisierte Rundschreiben als einseitige Kommunikationsmaßnahmen (vgl. Bruhn 1997a, S. 176).

Für die dauerhafte Verfügbarkeit von Problemlösungswissens in der Organisation bedarf es einer *Speicherung* des Wissens. Hier stehen verschiedene materielle und immaterielle Speichermedien zur Verfügung (vgl. den Überblick in Kapitel C). Unabhängig von der Leistungsfähigkeit einzelner Speichermedien ist von zentraler Bedeutung für den Lernfortschritt der Organisation, dass das Wissen langfristig vorhanden und für die Organisationsmitglieder ein jederzeitiger und unaufwändiger Zugang zu den Wissensinhalten möglich ist. Zudem sollte die Speicherung eine spätere Änderung des Wissens grundsätzlich zulassen.¹⁶⁸ Dies ist immer dann von Bedeutung, wenn Elemente der organisationalen Theorie zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr zeitgemäß sind und dem veränderten Erkenntnissen bzw. der veränderten Umwelt angepasst werden müssen („Ver-Lernen“). Endgültig manifestiert sich leistungsfähiges Organisationales Lernen in einer Änderung des Verhaltens der Organisationsmitglieder, die den Lernprozess abrundet und Gegenstand des nächsten Kapitels ist.

e) Lernen, Teil V: Anpassung des Verhaltens

Die vorangehenden Phasen des organisationalen Lernprozesses zielen jeweils auf die entweder reaktive oder proaktive Anpassung des Verhaltens der Organisationsmitglieder an Veränderungen der Organisationsumwelt bzw. die Beseitigung von marktbezogenen Leerstellen oder Fehlern in der organisationalen Theorie. Bei der Verhaltensanpassung des Verhaltens handelt es sich um

¹⁶⁸ Hier bietet sich der Vergleich mit den Speichermedien CD-R (CD-Read Only) und CD-RW (CD Re-Writeable) aus dem Computersektor an: Während es sich bei der CD-R um ein einmal beschreibbares Speichermedium handelt, dessen Inhalte nachträglich nicht verändert werden können, ohne den Datenträger zu zerstören, erlaubt die CD-RW grundsätzlich die nachträgliche Änderung der gespeicherten Inhalte.

das Ergebnis des organisationalen Lernprozesses, anhand dessen letztendlich die Fähigkeit der Organisation zum Lernen gemessen wird. Betrachtet man das Zusammenwirken von Theorieanpassung und Verhaltensanpassung, so handelt es sich dabei um einen auch in anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern (z.B. Einstellungsforschung, Umweltbewusstseinsforschung, Sozialkompetenzforschung) erörterten Zusammenhang von Verhaltensprädisposition und tatsächlichem Verhalten. Dichotomisiert man beide Größen aus Veranschaulichungsgründen, dann sind grundsätzlich vier Konstellationen denkbar, die jeweils eine unterschiedliche Beurteilung der Leistungsfähigkeit des Organisationalen Lernens zur Folge haben (vgl. Abbildung 12):

- *Feld A* in Abbildung 12 beschreibt eine Konstellation, in der weder Theorie- noch Verhaltensanpassung erfolgt und die Organisation nicht lernt. Es besteht die Notwendigkeit einer Steigerung sowohl von Theorie- als auch von Verhaltenslernen.

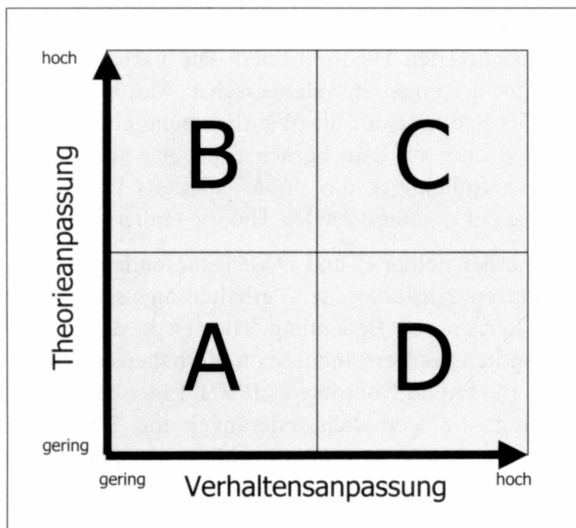


Abbildung 12: Zusammenhang von Theorieanpassung und Verhaltensanpassung im Kontext des Organisationalen Lernens

- *Feld B* charakterisiert einen Zustand, bei dem es einer Organisation gelingt, vorhandene Umweltveränderungen zu verarbeiten und neues Wissen in die organisationale Theorie zu integrieren. Jedoch führt diese Anpassung der organisationalen Theorie nicht zu einer entsprechenden Änderung des organisationalen Verhaltens. Ursache für eine solche Lücke zwischen Wissen und Verhalten der Organisationsmitglieder kann die mangelnde Motivation

der Organisationsglieder zur Umsetzung ihres vorhandenen Wissens sein. Ein anderer Grund kann in der geringen bzw. fehlenden Verhaltensrelevanz der organisationalen Theorie liegen, die eine praktische Nutzung des vorhandenen Wissens verhindert. Schließlich ist auch denkbar, dass die Mitglieder nicht in der Lage sind, den Transfer des theoretischen Wissens in praktisches Handeln vorzunehmen, weil der benötigte Handlungsspielraum nicht gegeben ist. Diese Ursachen stellen zugleich Ansatzpunkte für personelle und organisationsstrukturelle Maßnahmen zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit dar, die in späteren Kapiteln näher erörtert werden.¹⁶⁹

- *Feld C* beschreibt den Idealzustand der „lernenden Organisation“: Sowohl die organisationale Theorie als auch das organisationale Verhalten werden jeweils dem neu gewonnenen Erkenntnissen über Marktentwicklungen angepasst.
- In *Feld D* schließlich erfolgt eine Änderung des Verhaltens der Organisationsmitglieder, wobei diese *nicht* auf einer vorangehenden Änderung der Inhalte der organisationalen Theorie basiert. Die Verhaltensänderung kann in diesem Fall entweder einen unsystematischen Aktionismus der Organisationsmitglieder als Reaktion auf die Wahrnehmung einer Änderungsnotwendigkeit darstellen oder auf dem Lernen eines einzelnen Mitarbeiters basieren, mit dem kein kollektiver, d.h. organisationaler Lernfortschritt im Sinne einer Anpassung der organisationalen Theorie einhergeht.

Die Unterscheidung der Felder C und D ist insbesondere im Hinblick auf die Frage nach der Konzeptualisierung der Verhaltensanpassung als Ausdruck von Organisationalem Lernen von Bedeutung. Hier ist in der Literatur häufig ein ausschließlich quantitatives Verständnis von Verhaltensanpassung anzutreffen (vgl. z.B. Sinkula, Baker und Noordewier 1997). Eine solche Interpretation der Verhaltensanpassung, die Verhaltensänderungen mit Lernvorgängen gleichsetzt, trägt jedoch der qualitativen Komplexität des organisationalen Lernvorgangs nicht angemessen Rechnung. Vielmehr bedarf es für die Beurteilung, ob eine Verhaltensänderung der Organisation Ausdruck eines Lernvorgangs der Organisation ist, einer Differenzierung des Lernverständnisses im Sinne des hier geschilderten Phasenmodells des Organisationalen Lernens.

¹⁶⁹ Eine fehlende Motivation der Mitarbeiter zur Umsetzung von Kenntnissen bezüglich des Organisationalen Lernens betrifft die inhaltliche Dimension der organisationalen Theorie. Die Unfähigkeit der Umsetzung auf Grund von Verständnisproblemen bzw. einer fehlenden Verhaltensnähe betrifft hingegen die formale Qualität der organisationalen Theorie.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Organisationales Lernen im Rahmen des Modells als komplexer mehrphasiger Prozess aufgefasst wird, der auf der systematischen Akquirierung von Informationen, welche die organisationale Theorie betreffen, und deren organisationsinterner Weiterleitung aufbauend die Entwicklung und Erörterung von Problemlösungen, deren Implementierung in die organisationale Theorie und eine entsprechende Veränderung des Organisationsverhalten zum Gegenstand hat. Die folgende Abbildung 13 fasst die Ausführungen zum Prozess des Organisationalen Lernens zusammen.

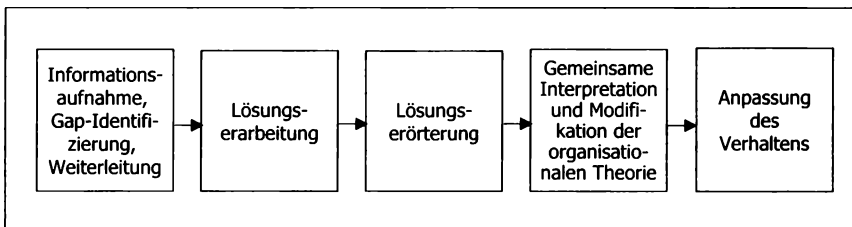


Abbildung 13: Phasen des organisationalen Lernprozesses im Modell

In den nachfolgenden Kapiteln soll nun der Frage nachgegangen werden, welche inhaltlichen und formalen Variablen Einfluss auf die Güte des organisationalen Lernprozesses ausüben und bei der Steigerung der Lernfähigkeit einer Organisation primär zu berücksichtigen sind.

2. Die organisationale Theorie als Element des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens

Das Herzstück des hier zugrundegelegten Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens ist die *organisationale Theorie* der Institution. Die Durchsicht der existierenden Literatur zum Organisationalen Lernen hat gezeigt, dass trotz der Zentralität der organisationalen Theorie die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Konzept auf eine vergleichsweise wenig differenzierte Weise erfolgt. Während die grundsätzliche Notwendigkeit der Existenz einer solchen Theorie als Bezugsgröße für die Identifikation von „mismatches“ zwischen Organisationswissen und Umweltreaktionen von den allermeisten Autoren anerkannt wird, wird die Frage, welche Inhalte eine organisationale Theorie aufweisen sollte, weitaus seltener im Rahmen der Forschung zum Organisationalen Lernen erörtert. Gleiches gilt für die formale Qualität der organisationalen Theorie, die i.d.R. als gegeben angesehen wird und nur in wenigen Fällen problematisiert wird. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sowohl der inhaltlichen als auch der formalen Ausgestaltung der organisationalen Theorie wichtige Rollen im Hinblick auf die Erringung

von dauerhaften Wettbewerbsvorteilen durch marktbezogenes Organisationales Lernen zukommen. Beide Aspekte sind Teil des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens und werden nachfolgend erörtert.

a) Grundorientierungen als lernbezogene Inhalte der organisationalen Theorie

Als Bezugspunkt für das Lernen von Organisationen beinhaltet die organisationale Theorie nicht nur Aussagen über das Verhalten der Organisationsmitglieder in deren jeweiligem Aufgabenbereich (z.B. Bearbeitung von Kundenbeschwerden, Entwicklung aussagekräftiger Personalbewertungsverfahren), sondern darüber hinaus Aussagen die sich mit dem Lernen selbst befassen. Im Hinblick auf die Lernfähigkeit der Organisation bedarf es solcher Elemente innerhalb der organisationalen Theorie, welche ein systematisches und geplantes Lernen der Organisation Gewähr leisten. Während die aufgabenbereichsbezogenen Inhalte von Organisation zu Organisation und von Marktsituation zu Marktsituation variieren und keine allgemein gültige „ideale“ Ausgestaltung der organisationalen Theorie existiert, werden im Folgenden verschiedene Grundorientierungen der Organisation vorgestellt, für deren Vorhandensein in der organisationalen Theorie ein grundsätzlich positiver Einfluss auf die Leistungsfähigkeit des Organisationalen Lernens begründet werden kann.

aa) Zur Auswahl relevanter Grundorientierungen

Während die Existenz inhaltlicher Ebenen der organisationalen Theorie u.a. von Argyris und Schön (1978, S. 10ff.) erörtert wird, befassen sich vergleichsweise wenige Autoren mit der Frage, welche konkreten Inhalte die organisationale Theorie umfassen sollte. So enthält die grundlegende Unterscheidung von wertebezogenen Aussagen, Strategien sowie kausalen Annahmen als Inhaltsebenen der organisationalen Theorie, wie sie z.B. von Argyris und Schön vorgeschlagen wird, keine Aussagen darüber, *welche* Werte, Strategien oder Annahmen für Organisationen im Einzelnen besonders „erfolgsversprechend“ sind und welche für den Erfolg der Institution eher hinderlich sind. Zumeist erfolgt ein Verweis auf den Bereich der Werte- und Strategieforschung als Bestandteil des strategischen Managements (vgl. z.B. Becker 1993, S. 27ff.; Ulrich 1981), sodass faktisch diesem Forschungsbereich die Aufgabe einer konkreten inhaltlichen Ausgestaltung der organisationalen Theorie die Verantwortung übertragen wird.

Die Interpretation von Organisationalem Lernen als wichtigem Erfolgsfaktor von Organisationen macht es notwendig, sich mit der Frage auseinander zu set-

zen, ob bestimmte Inhalte der organisationalen Theorie existieren, die für die Lernfähigkeit der Organisation förderlich bzw. notwendig sind und die konsequenterweise Teil der organisationalen Theorie sein sollten bzw. müssen. Existieren solche Elemente (gleich auf welcher Ebene der organisationalen Theorie), dann liefert ihre Identifizierung wichtige und äußerst praxisrelevante Hinweise für die Ausgestaltung einer organisationalen Theorie. Entsprechend dem postulierten positiven Einfluss des Organisationalen Lernens auf den Organisationserfolg tragen solche Elemente zu einer Steigerung des Organisationserfolges bei.

Allerdings ist ein solcher positiver Einfluss auf den Organisationserfolg aus zwei Gründen zu relativieren. Zum einen muss geprüft werden, welche *Kosten* mit der Implementierung der jeweiligen lernfördernden Inhalte in die organisationale Theorie verbunden sind. Übersteigen die aus der Implementierung eines Elementes resultierenden Kosten die aus der Implementierung resultierenden (langfristigen) Lern- und Erfolgszuwächse, so ist eine Implementierung des Elementes in die organisationale Theorie ökonomisch nicht angeraten. Insofern hat (dem situativen Ansatz entsprechend) auch die Theorie des Organisationalen Lernens den Rahmenbedingungen der Organisation Rechnung zu tragen. Zum anderen ist zu untersuchen, welche *Wirkungsbeziehungen* zwischen den Inhalten der organisationalen Theorie und anderen Verhaltensgrößen der Organisation vorliegen. So ist es möglich, dass zwischen jenen Inhalten der organisationalen Theorie, die eine Steigerung der Lernfähigkeit zur Folge haben, und anderen Inhalten der organisationalen Theorie insbesondere auf der Wertebene konfliktäre Zielbeziehungen auftreten, die in der Konsequenz den positiven Einfluss der Inhalte auf den Organisationserfolg vermindern oder gar ins Negative verkehren.

Das in Abbildung 14 wiedergegebene Strukturmodell berücksichtigt neben dem als gegeben angesehenen und nachfolgend begründeten positiven Einfluss der lernfördernden Inhalte der organisationalen Theorie sowohl die Kosten der Implementierung als auch Wirkungsbeziehungen zu anderen Theorieinhalten. Unter Verwendung der in der Abbildung angegebenen Notationen kann formal festgestellt werden, dass ein positiver Gesamteffekt immer dann gegeben ist, wenn

$$(I) \quad E_{IE \rightarrow UE} = \beta_1 \cdot \beta_2 + \beta_3 \cdot \beta_5 + \beta_4 \cdot \beta_6 - \beta_7$$

bzw.

$$(II) \quad \beta_1 \cdot \beta_2 + \beta_3 \cdot \beta_5 + \beta_4 \cdot \beta_6 > \beta_7$$

wobei $E_{IE \rightarrow UE}$ den Gesamteffekt des lernfördernden Elementes der organisationalen Theorie bezeichnet. Bei der Interpretation der Gleichungen ist zu be-

achten, dass der Einfluss des jeweiligen Elementes der organisationalen Theories auf bestehende Strategien der Organisation (in der Abbildung β_3 und β_4) sowohl positiv als auch negativ ausfallen kann.

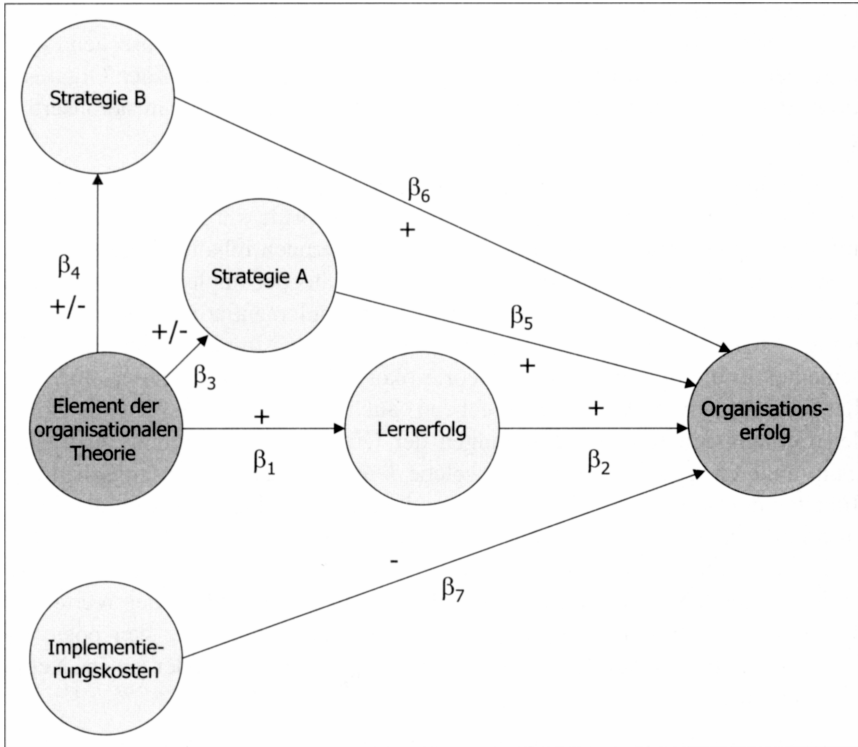


Abbildung 14: Zusammenhang von Nutzen, Kosten und Wirkungsbeziehungen lernfördernder Inhalte der organisationalen Theorie

Den weiteren Ausführungen liegt die Überlegung zu Grunde, dass in langfristiger Perspektive unter Berücksichtigung von Implementierungskosten und Wirkungsbeziehungen die Implementierung der nachfolgend vorgestellten Elemente der organisationalen Theorie einen *signifikant positiven Einfluss* auf den Organisationserfolg ausübt. Damit verbunden ist die Überlegung, dass langfristig eine Ausrichtung an Marktgegebenheiten für Organisationen auf Wettbewerbsmärkten unabdingbar für ihre Fortexistenz ist. Im Umkehrschluss gilt, dass für Organisationen, die nicht auf Wettbewerbsmärkten agieren, ein marktbezogenes Verhalten keine Notwendigkeit darstellt und die vorgestellten Elemente nicht notwendigerweise positiv auf den Organisationserfolg wirken. Das Erkennen von möglichen Relevanzverlusten der Elemente im Zeitablauf sollte Aufgabe eines funktionierenden Double-Loop-Lernens der Organisation

sein im Sinne der Ermittlung von Gaps zwischen organisationaler Theorie und dem Ergebnis des Unternehmensverhaltens.

Bei der Suche nach grundlegenden Elementen bzw. Determinanten der organisationalen Lernfähigkeit liefern die oben ausgewerteten marktbezogenen Forschungsarbeiten wichtige Hinweise. Dabei ist zunächst auf die vor dem Hintergrund einer Marketingperspektive vorgenommene Synthese verschiedener Basisorientierungen der Organisation von Hult und Ferrell (1997a) hinzuweisen. Hult und Ferrell führen die Elemente *Teamorientierung*, *Lernorientierung*, *Gedächtnisorientierung* und *Systemorientierung* als wesentlich für die marktbezogene Lernfähigkeit von Organisationen an und belegen die jeweilige konzeptionelle Eigenständigkeit der Konstrukte empirisch mittels kausalanalytischer Diskriminanzvalidierung. Einen zweiten für die Identifizierung von grundlegenden lernfördernden Inhalten der organisationalen Theorie bedeutsamen Ansatz stellen die Arbeiten von Slater und Narver (1994; 1995) dar, welche die Bedeutung einer in der Organisation verankerten *Marktorientierung* sowie einer „*entrepreneurial culture*“ theoretisch nachweisen. Die übrigen in diesem Kontext angeführten Arbeiten bestätigen und betonen die Relevanz einzelner Grundorientierungen, führen jedoch keine zusätzlichen Orientierungen ein.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Leistungsfähigkeit des Organisationalen Lernens einer Institution durch das Vorhandensein der genannten Elemente Teamorientierung, Lernorientierung, Gedächtnisorientierung und Systemorientierung und Marktorientierung in der organisationalen Theorie gefördert wird. In Anlehnung an Slater und Narvers Überlegungen zur *entrepreneurial culture* wird zudem für das eng verwandte Konstrukt Unternehmertumorientierung ein positiver Einfluss auf das marktbezogene Lernvermögen der Organisation postuliert. In den nächsten Kapiteln werden das gewählte Verständnis der sechs Grundorientierungen näher ausgeführt, ihr Einfluss auf den Lernerfolg begründet und die Zusammenhänge zwischen diesen Grundorientierungen systematisch analysiert.

bb) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Marktorientierung

Wie zuvor geschildert besteht hinsichtlich der Konzeptualisierung des Konstruktes *Marktorientierung* in der Literatur keine einheitliche Auffassung. Eine Betrachtung der allgemeinsprachlichen Bedeutung des Orientierungsbegriff zeigt, dass dieser weniger auf konkrete Verhaltensweisen, sondern auf verhaltensprädisponierende „geistige Einstellungen“ von Lebewesen abstellt.¹⁷⁰ Ent-

¹⁷⁰ Vgl. z.B. das DUDEN-Fremdwörterbuch, das Orientierung als „geistige Einstellung, Ausrichtung“ definiert. Vgl. DUDEN 1997, S. 577.

sprechend erscheint es angemessen, den Begriff der Marktorientierung mit Narver und Slater als innere Grundhaltung der Mitglieder einer Organisation aufzufassen und die etwa von Kohli und Jaworski gewählte verhaltensbezogene Interpretation von Marktorientierung abzulehnen.¹⁷¹

In dieser Arbeit wird Marktorientierung als intrinsische Motivation der Organisationsmitglieder zur Gewinnung von Informationen über marktrelevante Sachverhalte aufgefasst, die auf einer positiven Bewertung der Gewinnung von Marktinformationen basiert. Eine zentrale Größe ist in diesem Zusammenhang die Kundenorientierung, d.h. das Interesse der Organisationsmitglieder an den *Bedürfnissen und Wünschen der Kunden* der Organisation sowie dem Ausmaß der Befriedigung dieser Bedürfnisse durch die Leistungen der Organisation (vgl. Deshpandé, Farley und Webster 1993; Thureau 2001). Die besondere Bedeutung des Marktakteurs Kunde leitet sich unmittelbar aus dessen Rolle als Abnehmer der Organisationsleistungen ab, deren Ausmaß letztlich über den Erfolg der Organisation am Markt entscheidet. In der hier zu Grunde gelegten, an Slater und Narver angelehnten weiten Begriffsfassung berücksichtigt das Konstrukt Marktorientierung über die Kundenbedürfnisse hinaus das valenzbasierte Interesse der Organisationsmitglieder an den *Verhaltensweisen von Wettbewerbern*, die für die eigene Organisation vor allem im Hinblick auf ihren Einfluss auf die Kaufentscheidungen von Konsumenten von Bedeutung sind sowie das Interesse der Mitglieder an den *Anforderungen und Bedürfnissen anderer Anspruchsgruppen* (Stakeholder) (vgl. Slater und Narver 1995).

Der Marktorientierung wird eine besondere Rolle im Hinblick auf die Entwicklung einer lernfähigen Organisation zugesprochen (vgl. Bea und Haas 1995, S. 409). Ähnlich wie bei Slater und Narver (1995, S. 67), die von Marktorientierung als „the principle ... foundation of the learning organization“ sprechen, wird auch hier davon ausgegangen, dass die Orientierung der Organisationsmitglieder an den Bedürfnissen der Kunden und der anderen Austauschpartner eine notwendige, wenngleich auch keine hinreichende Bedingung für leistungsfähiges Organisationales Lernen von Marktinformationen darstellt. Eine fehlende Orientierung an Marktvorgängen und -partnern kann folglich durch das Vorliegen der anderen lernfördernden Orientierungen im Hinblick auf die Lernfähigkeit der Organisation nur begrenzt kompensiert werden. Der Einfluss der Marktorientierung auf das Organisationale Lernen von Marktinformationen fällt für die verschiedenen Phasen des organisationalen Lernprozesses unter-

¹⁷¹ Der Rückgriff auf das allgemeine Begriffsverständnis ermöglicht keine Klassifikation von wissenschaftlichen Begriffsdefinitionen als „richtig“ oder „falsch“. Zieht man jedoch in Betracht, dass die allgemeine Verständlichkeit wissenschaftlicher Sprache eine wichtige Funktion von Wissenschaft darstellt, kann das gesellschaftliche Verständnis eines Begriffs als Argument für die Geeignetheit einer spezifischen Begriffsdefinition speziell in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften angesehen werden.

schiedlich stark aus. Es wird davon ausgegangen, dass eine marktorientierte Grundhaltung der Organisationsmitglieder als Bestandteil der organisationalen Theorie insbesondere die *Aufnahme von marktseitigen Informationen* durch die Mitarbeiter beeinflusst (Phase I des Lernprozesses). Die Verarbeitung von marktbezogenen Informationen ist stets an das Vorhandensein solcher Informationen geknüpft, was nur im Fall einer stark ausgeprägten Marktorientierung der Organisation Gewähr leistet ist. Hier kann auf die von Day (1994a; 1994b) angeführten Formen einer „open-minded inquiry“ von besonders marktorientierten Organisationen verwiesen werden, welche u.a. die Wahrnehmung und das Weiterleiten von Kundenproblemen durch entsprechend sensibilisierte Organisationsmitglieder, die Ernsthaftigkeit von Marktforschungsaktivitäten sowie ein systematisches Beobachten des eigenen Handelns und des Handelns der Wettbewerber beinhalten, die jeweils eng mit der Aufnahme wichtiger marktbezogener Informationen verbunden sind. Des Weiteren kann auch erwartet werden, dass eine marktorientierte organisationale Theorie die *Erarbeitung von leistungsfähigen Problemlösungen* für identifizierte marktbezogene Probleme oder Defizite erleichtert bzw. fördert (Phase II des Lernprozesses). Ist den Organisationsmitgliedern die Bedeutung von Marktinformationen und einer marktorientierten Unternehmensführung bewusst, dann steigert dies grundsätzlich die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen zum Zwecke der Entwicklung von Problemlösungen sowie deren Güte. Im Hinblick auf die *Lösungserörterung und -verabschiedung* (Phase III) beeinflusst das Ausmaß der Marktorientierung der Entscheidungspersonen („dominant coalition“) über die aktive Förderung und Unterstützung entwickelter marktbezogener Problemlösungskonzepte, sodass auch hier ein positiver Zusammenhang gesehen werden kann. Für die beiden weiteren Phasen des organisationalen Lernprozesses (*gemeinsame Interpretation*, Phase IV; *Verhaltensanpassung*, Phase V) kann schließlich ebenfalls von einer positiven Ausstrahlung der Marktorientierung ausgegangen werden, da das Interesse für Marktprozesse auch diese Bereiche des Verhaltens beeinflusst und ein entsprechendes zielgerichtetes Verhalten unterstützt. Dabei wird die Wirkung der Marktorientierung mit zunehmender Dauer des organisationsinternen Prozesses abnehmen.

cc) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Teamorientierung

Ein Team bezeichnen üblicherweise eine dauerhaft oder vorübergehend zusammengehörige, zahlenmäßig überschaubare Gruppe von Organisationsmitgliedern, die eine gemeinsame Aufgabenstellung bzw. Zielsetzung, ein vergleichsweise hohes Maß an Eigenständigkeit und eine spezifische Arbeitsweise („Teamwork“) aufweist (vgl. z.B. Bea und Haas 1995, S. 397). Die leistungsfähige Zusammenarbeit mit (Team-)Kollegen ist dabei abhängig von dem Aus-

maß an *Teamorientierung*, das hier als Determinante für das marktbezogene Organisationale Lernen aufgefasst wird.

Teamorientierung soll verstanden werden als die intrinsische Motivation der Organisationsmitglieder zur Zusammenarbeit mit anderen Organisationsmitgliedern mit dem Ziel der Lösung von gemeinsamen Aufgaben bzw. der Erreichung von gemeinsamen Zielen, die auf einer positiven Wertschätzung einer solchen Zusammenarbeit basiert. In einer teamorientierten Organisation wird der *Kooperation und Kollaboration mit anderen Organisationsmitgliedern* ein hoher Stellenwert beigemessen (vgl. Hult und Ferrell 1997a, S. 99f.), während autonomes Agieren einzelner Organisationsmitglieder als wenig effizient eingestuft wird. Gemeinsames Arbeiten und insbesondere die gemeinsame Entwicklung von Problemlösungen wird verbreitet als leistungsfähig und wünschenswert angesehen. Das Gegenstück zur Teamorientierung ist insofern eine individualistische Orientierung, die der eigenständigen Lösung von Problemen einen hohen Wert beimisst. Das Teamverständnis wird in dieser Arbeit insofern weit gefasst und auf die gesamte Organisation ausgeweitet. Im Hinblick auf das Organisationale Lernen ist die Teamorientierung der Organisationsmitglieder nicht nur im Rahmen der eigentlichen Teamorganisation von Bedeutung, sondern in einem *erweiterten Begriffsverständnis*, das die Zusammenarbeit und Kooperation mit sämtlichen Organisationsmitgliedern, zu denen formale oder informale Beziehungen innerhalb der Organisation bestehen, umfasst und faktisch die Organisation als Ganzes als Team begreift.¹⁷² Das gewählte Verständnis von Teamorientierung rückt insofern die Bereitschaft und das Interesse zur Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitern, die sowohl aus dem selben Team bzw. der selben Abteilung als auch aus anderen Abteilungen oder Organisationseinheiten angehören können, in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Der positive Einfluss, den die Teamorientierung einer Organisation auf das Organisationale Lernen ausübt, basiert vor allem auf einer Steigerung der Lernfähigkeit im Bereich der (kollektiven) *Erarbeitung von Problemlösungen*. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein hohes Maß an Teamfähigkeit die Bereitschaft der Organisationsmitglieder zur gemeinsamen Konstruktion und Entwicklung von leistungsfähigen Konzepten zur Beseitigung von Defiziten („mismatches“) in der organisationalen Theorie steigert (Phase II des Lernprozesses). Dabei steigt mit zunehmender Komplexität der Aufgaben bzw. Theoriedefizite tendenziell die Relevanz der Teamorientierung der Organisationsmitglieder, da insbesondere die Bewältigung komplexer Aufgaben auf das leis-

¹⁷² Hierbei handelt es sich weniger um eine praktisch-konkrete Gleichsetzung (die angesichts der Größe von heutigen „global players“ nicht mit dem Teamverständnis des strategischen Management zu vereinbaren wäre; Bea und Haas (1995, S. 397) sprechen z.B. von einer Obergrenze von 30 Teammitgliedern), sondern vielmehr um eine *metaphorische Verwendung* des Teambegriffes im Hinblick auf das Organisationale Lernen.

tungsfähige Zusammenspiel verschiedener Akteure bzw. Teammitglieder angewiesen ist. Teamorientierung ist insofern bei organisationalen Double-Loop-Lernprozessen von herausragender Bedeutung. Teamorientierung als Grundhaltung einer Organisation strahlt auch auf den Umgang mit Organisationsmitgliedern aus, die nicht im eigentlichen Sinne Mitglieder desselben „Teams“ sind, aber gemeinsam auf die Erreichung der Abteilungs- und Organisationsziele hinarbeiten. In diesem Zusammenhang beeinflusst Teamorientierung neben der Lösungserarbeitung auch die interpersonellen Schnittstellen des organisationalen Lernprozesses in Gestalt der *Weiterleitung von erhaltenen marktbezogenen Informationen* (Phase I) und die Verbreitung bzw. *Kommunikation von neuem organisationalem Wissen* unter den Organisationsmitgliedern (Phase IV). In beiden Fällen werden Kollegen als Partner eines gemeinsamen „Teams“ angesehen und mit einer entsprechenden Offenheit behandelt.

dd) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch
(individuelle) Lernorientierung

Lernorientierung wird in dieser Arbeit verstanden als die intrinsische Motivation der Organisationsmitglieder, sich neues Wissen und neue Fähigkeiten anzueignen, welche die eigene und die Leistungsfähigkeit der Organisation fördern. Lernorientierte Mitglieder haben den Stellenwert des Organisationalen Lernens für den Organisationserfolg verinnerlicht (vgl. Hult und Ferrell 1997a, S. 101) und streben danach, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten im Hinblick auf die Erreichung der Organisationsziele zu vergrößern bzw. zu verbessern (vgl. Sujan, Weitz und Kumar 1994, S. 39).¹⁷³ Ein zentraler Aspekt, der mit einer solchen Lernorientierung einhergeht, ist das Hinterfragen der Angemessenheit der jeweils vorhandenen Inhalte der organisationalen Theorie. Lernorientierte Mitglieder der Organisation sind daran interessiert, Fehler in der Theorie zu entdecken und Problemlösungen zu entwickeln. „Learning orientation embodies the degree to which firms are committed to systematically challenging the fundamental beliefs and practices ...“ (Baker und Sinkula 1999b, S. 296). Darüber hinaus vergegenständlicht sich Lernorientierung in dem Streben nach einem Ausbau der Theorie um neue Wissensinhalte im Sinne eines proaktiven Verfolgen von Umweltentwicklungen. Gegenstück zur Lernorientierung ist insofern ein Handeln der Organisationsmitglieder, das seine Motivation durch das Ergebnis des Verhaltens erhält (extrinsische Motivation); Sujan, Weitz und

¹⁷³ Von der hier gewählten Auffassung von Lernorientierung zu unterscheiden ist ein ausschließlich aus Eigeninteresse erfolgendes Lernen von Mitarbeitern, das keinen Bezug zu Organisationszielen aufweist oder zu diesen sogar konträr läuft.

Kumar (1994, S. 39) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „performance orientation“.

Das Konzept der Lernorientierung ist eng verwandt mit der Frage der *Lern-motivation* der Organisationsmitglieder und erscheint insofern geeignet, die diesbezüglich in der Forschung zum Organisationalen Lernen vorhandene Leerstelle zu schließen (vgl. Kapitel C). Lernorientierung wird dabei als Schlüsselkonstrukt des Organisationalen Lernens angesehen, da eine fehlende Bereitschaft zur Mitarbeit an einer kontinuierlichen Rekonstruktion der organisationalen Theorie über kurz oder lang eine Inaktualität der Theorie zur Folge hat, die deren Funktion als gemeinsame Referenzgröße für Mitarbeiterentscheidungen und -handlungen in Frage stellt. Ist eine Lernorientierung der Organisationsmitglieder nicht in ausreichendem Maße vorhanden, so wird dies mit einer zunehmenden Herausbildung von „Inselwissen“ einhergehen, sodass in diesen Fällen nicht die Organisation als Ganzes, sondern nur die jeweils beteiligten Mitarbeiter lernen.¹⁷⁴ Der Einfluss der Lernorientierung betrifft dabei grundsätzlich sämtliche Phasen des Lernprozesses, jedoch bestehen auch im Fall der Lernorientierung unterschiedlich intensive Zusammenhänge für die verschiedenen Lernphasen. Lernorientierung als Interesse der Organisationsmitglieder an neuem Wissen und neuen Fähigkeiten zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der Organisation betrifft in besonderem Maße die *Identifizierung von Defiziten* in der organisationalen Theorie, die in enger Verbindung zur Aufnahme neuen Wissens erfolgt (Phase I). Zugleich fördert die Lernorientierung aber auch die Bereitschaft zur *Ausarbeitung überlegener Theorieinhalte* (Phase II). Schließlich sind lernorientierte Organisationsmitglieder auch daran interessiert, sich neue Lösungsansätze anzueignen, die andere Mitarbeiter entwickelt haben und die Bestandteil der organisationalen Theorie geworden sind; insofern kann auch für die fünfte und abschließende Phase des organisationalen Lernprozesses, die *Änderung des Verhaltens* auf der Grundlage neuen Problemlösungswissens, von einem ein vergleichsweise starken Einfluss der Lernorientierung ausgegangen werden.

ee) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Unternehmertumorientierung

Unternehmertumorientierung bzw. „entrepreneurial orientation“ wird in der Managementforschung zumeist als Grundhaltung einer Organisation angesehen, deren wesentliches Merkmal in einem kontinuierlichen Streben nach der

¹⁷⁴ Insofern besteht auch ein Zusammenhang zwischen der Lernorientierung der Organisationsmitglieder und der formalen Qualität der organisationalen Theorie.

Ausnutzung von Chancen besteht, die aus einem Zustand der Marktdynamik und Unsicherheit resultieren (vgl. Miles und Arnold 1991, S. 49). In der Literatur erfolgt eine Definition des Konstruktes i.d.R. über die Aufzählung von konstitutiven Merkmalen, wobei keine abschließende Einigkeit über die mit dem Konstrukt Unternehmertumororientierung im Einzelnen assoziierten Merkmale besteht. Eine nähere Betrachtung der vorliegenden Definitionsansätze des Konstruktes Unternehmertumororientierung zeigt, dass die Merkmale Innovationsneigung („to be innovative“), Risikoneigung („to be risk accepting“) und Proaktivität („to be proactive“) den Kern des Konstruktes Unternehmertumororientierung bilden (vgl. McClelland 1976; Covin und Slevin 1989; Morris und Paul 1987).¹⁷⁵ Slater und Narver (1995, S. 68) ergänzen diese Merkmale um den Aspekt des Widerstandes gegen (innere wie äußere) Bürokratien. Diese Ergänzung erscheint insofern sinnvoll, als es den dynamisch-unkonventionellen Aspekt des Konstruktes betont. In dieser Arbeit soll Unternehmertumororientierung als vorhanden angenommen werden, wenn die Mitglieder einer Organisation eine hohe intrinsische Motivation besitzen, sich im Hinblick auf die Lösung von Problemen oder die Bearbeitung von Aufgaben innovativ, risikoreich, proaktiv und unbürokratisch zu verhalten, wobei diese Motivation auf einer positiven Bewertung von innovativem, risikoreichem, proaktivem und unbürokratischem Verhalten basiert.

Im Hinblick auf die Frage der *Dimensionalität* des Konstruktes Unternehmertumororientierung muss zunächst festgestellt werden, dass keine empirischen Studien vorliegen, die sämtliche der vier genannten Merkmale berücksichtigen und deren Diskriminanzvalidität testen. Die Ergebnisse der Studien, die einen Teil der Merkmale zu Validierungszwecken einsetzen, sind nicht eindeutig. Die meisten der vorliegenden Studien basieren auf einer zweifaktoriellen Konstruktstruktur, die zwischen den Faktoren Proaktivität und Innovationsneigung unterscheidet.¹⁷⁶ Während verschiedene Autoren eine hohe Reliabilität für eine einfaktorielle Lösung ermitteln (Cronbachs α s zwischen 0,76 und 0,87)¹⁷⁷, er-

¹⁷⁵ Vgl. auch die Übersicht über alternative Definitionen des Konstruktes „entrepreneurial orientation“ bei Miles und Arnold (1991, S. 51)

¹⁷⁶ Angemerkt sei hier, dass die Operationalisierung des Konstruktes Unternehmertumororientierung und seiner „Dimensionen“ jeweils unterschiedlich erfolgt, was eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei strenger Betrachtungsweise einschränkt. Insbesondere ist im Hinblick auf die Aussagekraft der empirischen Studien zu beachten, dass bei der Operationalisierung von Unternehmertumororientierung nicht nur Einstellungsaspekte, sondern häufig auch konkrete Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder herangezogen wurden.

¹⁷⁷ Covin und Slevin (1989) ermitteln einen α -Wert von 0,87 für eine 9-Item-Skala; Miles und Arnold (1991) berechnen für dieselbe Skala einen Wert von 0,83; Knight (1997) ermittelt für eine 8-Item-Skala α -Werte von 0,834 (für eine englischsprachige Stichprobe kanadischer Unternehmen) und 0,764 (für eine französischsprachige Stichprobe kanadischer Unternehmen).

gaben explorative Faktorenanalysen in den Studien von Knight (1997) und von Miles und Arnold (1991) jeweils zweifaktorielle Lösungen. Allerdings werden keine Aussagen über die Diskriminanz beider Faktoren getroffen; zumindest im Fall von Miles und Arnold (1991) weist die Faktorladungsmatrix keine eindeutige Struktur auf.¹⁷⁸ Bis auf Weiteres soll hier davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Unternehmertumorientierung um ein vierdimensionales Konstrukt handelt, dessen Dimensionen interkorreliert sind.¹⁷⁹

Ein wesentliches Charakteristikum einer unternehmertumorientierten Organisation ist die Bereitschaft der Organisationsmitglieder, bestehende Vorgehensweisen und Problemlösungen zu hinterfragen. „Eine Kultur, die innovatorientiert ist, begünstigt die Bereitschaft, etwas Neues zu wagen. Fehler werden nicht als Anlass für Sanktionen, sondern als Quelle besserer Erkenntnis gewertet“ (Bea und Haas 1995, S. 409). Eine solche Orientierung unterstützt somit die für den organisationalen Lernfortschritt notwendige Identifikation von Marktchancen auch gegen mögliche Hemmnisse und fördert die Bereitschaft, eine Veränderung der organisationalen Theorie trotz vorhandener Unsicherheit, wie sie bei Marktinformationen i.d.R. gegeben ist, und gegen vorhandene Barrieren vorzunehmen und entsprechend das Verhalten proaktiv anzupassen. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine ausgeprägte Unternehmertumorientierung vor allem das antizipative Lernen von Organisationen, weniger hingegen ein reaktives Anpassungslernen unterstützt.

In prozessbezogener Hinsicht fördert die Durchsetzung von neuen Erkenntnissen gegen mögliche organisationale Traditionen und Barrieren zum einen die Umsetzung von neuen Erkenntnissen über Marktvorgänge in *leistungsfähige Problemlösungen* als Gegenstand der zweiten Lernphase. Für unternehmertumorientierte Mitarbeiter ist es charakteristisch, dass sie intensiv an der frühzeitigen (proaktiven) Ausarbeitung von Ideen und Problemlösungen mitwirken bzw. diese sogar initiieren, wobei sich diese Lösungen durch ein hohes Maß an Innovativität und Risiko auszeichnen. Ein zweiter wesentlicher Ansatzpunkt für einen Einfluss der Unternehmertumorientierung auf den organisationalen Lernprozess betrifft die *Durchsetzung der erarbeiteten Lösungsentwürfe* und die notwendige Überzeugung der „dominant coalition“ der Organisation von der Überlegenheit der entwickelten Lösung. Insofern ist auch für die dritte Lernphase von einem positiven Einfluss der Unternehmertumorientierung auf das Organisationale Lernen auszugehen.

¹⁷⁸ Knight (1997, S. 220) kommt im Rahmen von konfirmatorischen Faktorenanalysen zu dem Ergebnis, dass „satisfactory discriminant validity was also confirmed“. Allerdings ist seine Darstellung an diesem Punkt wenig transparent; so wird etwa nicht deutlich, welches Modell überhaupt getestet wurde. Insofern muss die Aussagekraft seiner Berechnungen als stark eingeschränkt erachtet werden.

¹⁷⁹ Vgl. zur Terminologie Homburg und Giering (1996).

ff) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Gedächtnisorientierung

Anders als bei den vorgenannten Basisorientierungen handelt es sich bei der *Gedächtnisorientierung* nicht um ein etabliertes Konstrukt der Marketing- und/oder Managementwissenschaft. Das Konzept der Gedächtnisorientierung wird von Hult und Ferrell (1997a, S. 101) im Sinne einer Betonung der internen Kommunikation und Verteilung von marktbezogenen Informationen durch die Mitarbeiter einer Organisation definiert. Zugleich legen die Ausführungen von Hult und Ferrell jedoch ein weiteres Verständnis des Konstruktes Gedächtnisorientierung nahe, das im Wesentlichen auf die Einstellung der Mitarbeiter zur organisationalen Theorie Bezug nimmt. Im Rahmen dieser Arbeit wird darauf aufbauend ein Verständnis von Gedächtnisorientierung zu Grunde gelegt, das sich an den Funktionen des organisationalen Gedächtnisses für den Prozess des Organisationalen Lernens orientiert und deren Bewertung durch die Organisationsmitglieder zum Gegenstand hat.

Gedächtnisorientierung werden dabei zwei verwandte Begriffsinhalte zugeschrieben, die zugleich als Dimensionen des Konstruktes interpretiert werden können:

- eine *Abgabedimension der Gedächtnisorientierung*. Wissen wird erst dann anderen Organisationsmitgliedern zugänglich gemacht (und somit „individualisiert“), wenn es in die organisationale Theorie eingespeist wird. Dieser Vorgang der organisationalen Wissensabgabe bedarf einer entsprechenden positiven Einstellung der Organisationsmitglieder, um kontinuierlich und leistungsfähig ablaufen zu können. Gedächtnisorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Mitglieder der Organisation ein intrinsisches Interesse daran aufweisen, neu gewonnenes Wissen anderen Mitgliedern mitzuteilen und seine Aufnahme in die organisationale Theorie voranzutreiben, wobei dieses Interesse auf einer positiven Bewertung der organisationalen Wissensabgabe beruht.
- eine *Abrufdimension der Gedächtnisorientierung*. Das organisationale Gedächtnis stellt keine „Einbahnstraße“ dar, sondern bedarf einer entsprechenden Nutzung durch die Organisationsmitglieder, damit das „Gelernte“ Handlungsrelevanz erfährt. Für das Konstrukt der Gedächtnisorientierung bedeutet dies, dass die Mitglieder der Organisation ein intrinsisch motiviertes Interesse daran haben, das in der Organisation vorhandene, in der organisationalen Theorie gespeicherte Wissen abzurufen und für ihre Entscheidungen und Verhaltensweisen heranzuziehen, wobei diesem Interesse eine positive Bewertung der Nutzung von Theorieinhalten zu Grunde liegt.

Ohne dass empirische Ergebnisse vorliegen, wird hier davon ausgegangen, dass zwischen den beiden Dimensionen eine enge Verbindung besteht, die eine Interpretation von Wissensabgabe und -abruf als Elemente eines gemeinsa-

men Konstruktes Gedächtnisorientierung rechtfertigt. Die Bedeutung der Gedächtnisorientierung für das Organisationale Lernen erwächst aus der Notwendigkeit einer positiven Grundhaltung der Mitarbeiter einer Organisation gegenüber dem Umgang mit der organisationalen Theorie als Basis organisationaler Weiterentwicklung und der Bereitschaft, selbst durch die Weitergabe von Wissen und dessen Einsatz zur Funktionsfähigkeit der organisationalen Theorie beizutragen und deren Potenziale zu nutzen. Ein enger Zusammenhang von Gedächtnisorientierung und Organisationalem Lernen wird somit vor allem für die späteren Phasen des organisationalen Lernprozesses postuliert, wenn es um die Einbindung von Problemlösungswissen in die organisationale Theorie und die Inanspruchnahme solchen Wissens in konkreten Anwendungssituationen geht. Im Detail beeinflusst Gedächtnisorientierung vor allem die vierte und die fünfte Phase des organisationalen Lernprozesses, in denen es um die Aufnahme und Verbreitung von organisationalem Wissen sowie um dessen Umsetzung in entsprechendes Verhalten geht. Eine positive Haltung der Mitarbeiter gegenüber der systematischen Aufnahme von Wissen fördert die Aktivitäten der Mitarbeiter bei der Einspeisung von Wissen in die organisationale Theorie und somit deren *Konstituierung als wesentliches Element* des organisationalen Lernprozesses (Phase IV). Die Abrufdimension der Gedächtnisorientierung übt zudem einen positiven Einfluss auf die *Anpassung des Verhaltens* entsprechend der organisationalen Theorie aus (Phase V).

gg) Marktbezogenes Organisationales Lernen durch Systemorientierung

Eine weitere Grundorientierung, für die eine wichtige Rolle im Hinblick auf die organisationale Lernfähigkeit begründet werden kann, ist die Systemorientierung. Das Konstrukt *Systemorientierung* basiert auf der Überlegung, dass es sich bei unternehmerischen Prozessen um komplexe Vorgänge handelt, die ein hohes Maß an Interkorrelation aufweisen. Dieses Zusammenwirken verschiedener organisationaler Variablen ist jedoch i.d.R. nur schwer ersichtlich, da die meisten Handlungen und ihre Ergebnisse durch Komplexität und Langfristigkeit gekennzeichnet sind. Systemorientierung bedeutet in diesem Kontext, den systemischen Charakter des Organisationshandelns zu erkennen und die zu Grunde liegenden Zusammenhänge zu verstehen. Dafür ist es notwendig, nicht einzelne Kennzahlen und Variablen isoliert zu betrachten, sondern sie in ihren jeweiligen Kontext einzuordnen. Von Systemorientierung soll hier gesprochen werden, wenn die Mitarbeiter der Organisation eine ganzheitliche Perspektive bei der Wahrnehmung und Interpretation von Informationen aufweisen. Im Unterschied zu den vorangehend geschilderten Grundorientierungen, die Anforderungen vor allem an die Motivation der Organisationsmitglieder stellen, erfordert Systemorientierung das Vorhandensein spezifischer kognitiver Kompetenzen. Analog muss zudem aber auch im Fall der Systemorientierung ein intrin-

sich motiviertes Interesse an der Anwendung entsprechender Kompetenzen zur Lösung organisationaler Probleme vorhanden sein.

Systemorientiertes Denken von Organisationsmitgliedern konkretisiert sich insbesondere in zwei Aspekten (vgl. ähnlich Senge 1990, S. 73):

- An die Stelle von einseitigen linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen treten *wechselseitige, nicht-lineare* Interpretationsmuster.
- An die Stelle der Betrachtung einzelner, isolierter „snapshots“ (Senge 1990, S. 73) tritt die *prozessbezogene Interpretation* von Informationen.

Die Systemorientierung der Organisationsmitarbeiter steigert die organisationale Lernfähigkeit, da die kontinuierliche Prüfung der organisationalen Theorie vor dem Hintergrund komplexer, nicht-linearer Kausalmodelle erfolgt und nicht in isolierter Weise. Die Bewertung von Umweltinformationen und ihrer Relevanz und Kompatibilität im Hinblick auf die organisationale Theorie berücksichtigt Antezedenzen und Konsequenzen möglicher Korrekturmaßnahmen und ist einer episodenhaften Denkweise überlegen.

Systemorientierung beeinflusst den organisationalen Lernprozess an verschiedenen Stellen. Von primärer Bedeutung ist das Vorliegen einer Systemorientierung im Hinblick auf die *Identifizierung von Schwachstellen* der organisationalen Theorie (Phase I). Systemorientierung betrifft dabei weniger die Menge der zu gewinnenden Informationen über Marktaktivitäten, sondern auf Grund des Verständnisses des Systemzusammenhangs vielmehr die Problemrelevanz der wahrgenommenen Informationen. Systemorientierung führt zu einer Selektion potenziell relevanter Informationen und einer Ablehnung irrelevanter Informationen. Informationen, deren Bedeutung ansonsten nicht festgestellt worden wäre, werden als bedeutsam klassifiziert und entsprechend weitergeleitet. Weiterhin beeinflusst die Systemorientierung der Organisationsmitglieder die *Entwicklung von leistungsfähigen Problemlösungen* auf der Grundlage von identifizierten Theoriedefiziten und wirkt insofern auf die Qualität der entwickelten Lösungsvorschläge (Phase II). Eine systemische Perspektive ermöglicht das Erkennen von Ursachen und eine entsprechende Reaktion der Organisation, während eine isolierte Betrachtungsweise im besten Falle kurzfristig wirksame Problemlösungen produziert („Symptomkuren“). Auch hier ist die Systemorientierung vor allem im Hinblick auf komplexe und schwierige Probleme von Bedeutung, die nur vor dem Hintergrund einer systemischen Sichtweise der Akteure zufrieden stellend zu lösen sind.

hh) Zu den Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Orientierungen

Bei den genannten Grundorientierungen handelt es sich jeweils um eigenständige Konstrukte, die aber miteinander korreliert sind. Für ein umfassendes Verständnis des Organisationalen Lernens von Marktinformationen bedarf es

der Analyse der jeweiligen Beziehungen zwischen den Konstrukten bzw. Grundorientierungen des Organisationalen Lernens. Konstruktpaare, für die sich ein signifikanter Zusammenhang sachlogisch und/oder anhand vorliegender empirischer Daten begründen lässt, sind (1) Marktorientierung und Lernorientierung, (2) Marktorientierung und Unternehmertumorientierung, (3) Marktorientierung und Teamorientierung, (4) Lernorientierung und Gedächtnisorientierung, (5) Lernorientierung und Teamorientierung sowie (6) Gedächtnisorientierung und Teamorientierung.

Ad (1) Marktorientierung und Lernorientierung. Slater und Narver weisen auf die aus der Wichtigkeit der Informationsgewinnung über Kunden und Wettbewerber im Rahmen eines marktorientierten Unternehmens resultierende Möglichkeit zur internen Nutzung und Verarbeitung solcher Informationen hin und kommen zu dem Ergebnis, dass „a market orientation is inherently a learning orientation“ (Slater und Narver 1995, S. 67). Eine solche Gleichsetzung wird hier indes als irreführend angesehen, da sie die Unterschiede zwischen den Konzepten des Marketing und des Organisationalen Lernens übersieht. So stellt Marktorientierung zwar auf die Gewinnung von Marktinformationen ab, enthält aber keine Aussage über die langfristige Veränderung der organisationalen Wissensbasis. Lernorientierung wiederum betont den Vorgang des Wissenserwerbes, ohne jedoch Aussagen über die Art des zu lernenden Wissens zu treffen.¹⁸⁰ Hurley und Hult (1998, S. 42) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es ja gerade das Anliegen von Slater und Narver war, die mit dem Konzept der Marktorientierung einhergehenden Limitationen durch eine Einordnung des Konstruktes in den umfassenderen Kontext der organisationalen Lernforschung zu überwinden.

Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass zwischen den beiden Konstrukten Marktorientierung und Lernorientierung ein *wechselseitiger positiver Zusammenhang* vorliegt. Dieser beruht zum einen auf der Überlegung, dass eine lernorientierte Organisation ein grundsätzliches Interesse an internen wie auch externen (marktseitigen) Informationen besitzt, wobei letzterer Aspekt die Marktorientierung betrifft. Eine hohe Lernorientierung führt entsprechend (auch) zu steigenden Bemühungen der Organisationsmitglieder, Informationen über Märkte und Marktpartner zu erlangen und entsprechend zu einem Anwachsen der Marktorientierung der Organisation. Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass mit der Marktorientierung von Organisationen ein unterschiedlich stark ausgeprägtes Interesse an der Erzielung langfristiger Wettbewerbsvorteile und eine entsprechende Aufgeschlossenheit gegenüber der

¹⁸⁰ Hier sei nur auf die schon an früherer Stelle genannte Unterscheidung von „exploration“ und „exploitation“ als Formen des Lernens von March (1991a) hingewiesen. Vgl. Fußnote 130 auf S. 130.

Generierung von neuem Wissen einhergeht. Marktorientierung als das Interesse der Organisationsmitglieder an der Gewinnung von Marktinformationen führt demnach zu einer Erhöhung der Lernorientierung der Organisation.

Ad (2) Marktorientierung und Unternehmertumorientierung. Slater und Narver (1995, S. 68) betonen das gemeinsame Interesse von Marktorientierung und Unternehmertumorientierung an der Entdeckung von Produkten oder Dienstleistungen zur Erfüllung von Kundenbedürfnissen und stellen fest, dass „It could be argued that a market orientation ... is inherently entrepreneurial“ (Slater und Narver 1995, S. 68). Allerdings schließen sich die Autoren einer solchen Gleichsetzung selbst nicht an, sondern heben die Notwendigkeit einer Unterscheidung beider Konstrukte hervor. Für sie liegt der Hauptunterschied darin, dass sich Marketingorientierung auf artikuliert Bedürfnisse von Kunden konzentriert, während Unternehmertumorientierung seinen Fokus auf die Identifizierung und Erfüllung latenter Bedürfnisse richtet. Hilfreicher scheint es indes, auf die spezifische Konzeptualisierung des Konstruktes Unternehmertumorientierung und die damit verbundenen Werte abzustellen, die nicht notwendigerweise mit einer Marktorientierung assoziiert werden. Miles und Arnold (1991, S. 60) kommen in einer empirischen Untersuchung unter Einsatz der explorativen Faktorenanalyse zu dem Ergebnis, dass „marketing orientation and entrepreneurial orientation were found to be correlated ... but they do not appear to represent the same underlying business philosophy“. Als Grund führen sie an, dass Marktorientierung „does not always need aspects typical of an entrepreneurial orientation such as an organization’s tendency to be innovative, accept risks, and act in a proactive manner“ (Miles und Arnold 1991, S. 60). Die positive Korrelation erklären Miles und Arnold (1991, S. 60) im Sinne eines Einflusses der Marktorientierung auf die Unternehmertumorientierung. Sie argumentieren, dass eine marktorientierte Organisation bereits zahlreiche Potenziale einer Unternehmertumorientierung beinhaltet, so insbesondere das Streben nach neuartigen Problemlösungen, die im Übrigen mit wachsender Umweltdynamik verstärkt sichtbar werden. Hier wird entsprechend angenommen, dass Marktorientierung einen *positiven Einfluss* auf die Unternehmertumorientierung ausübt.

Ad (3) Marktorientierung und Teamorientierung. Die intrinsische Motivation der Organisationsmitglieder an der Gewinnung von marktbezogenen Informationen basiert auf einem Verständnis der positiven Folgen einer Ausrichtung der Unternehmensaktivitäten am Marktgeschehen. Die gemeinsame inhaltliche Ausrichtung der Organisationsmitglieder im Außenverhältnis, die mit einer solchen Orientierung verbunden ist, erhöht im Innenverhältnis die Wertschätzung der Zusammenarbeit der verschiedenen Organisationsmitglieder mit dem Ziel der gemeinsamen Erreichung von Organisationszielen im Sinne einer Teamorientierung. Ein solcher Zusammenhang betrifft in erster Linie die multipersonale Erarbeitung von Problemlösungen für Lücken und Schwachstellen in der orga-

nisationalen Theorie. Hier wird entsprechend angenommen, dass Marktorientierung einen *positiven Einfluss* auf die Teamorientierung ausübt.

Ad (4) Lernorientierung und Gedächtnisorientierung. Lernorientierung und Gedächtnisorientierung betreffen jeweils organisationsinterne Abläufe. Beide Konstrukte weisen eine gewisse konzeptionelle Nähe auf. Während Lernorientierung die Notwendigkeit des Organisationalen Lernens und die Unterstützung des Lernens durch die Organisationsmitglieder in den Mittelpunkt rückt, fokussiert die Gedächtnisorientierung auf die Akzeptanz der organisationalen Theorie durch die Organisationsmitglieder. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Mitarbeiter, der ein hohes Maß an Lernorientierung aufweist, d.h. die Bedeutung des Organisationalen Lernens für seine Unternehmung verinnerlicht hat, tendenziell zur Funktionsfähigkeit der organisationalen Theorie (durch Wissensweitergabe, Abrufen von Wissen) beitragen wird. Insofern wird davon ausgegangen, dass die Lernorientierung einen *positiven Einfluss* auf die Gedächtnisorientierung der Organisationsmitglieder ausübt. Zugleich handelt es sich um eigenständige Konstrukte: So ist denkbar, dass eine Organisation über Mitarbeiter verfügt, die zwar das Lernen als wichtige Aufgabe für die Erhaltung der Leistungsfähigkeit der Organisation ansehen, aber zugleich der organisationalen Theorie keine entsprechende Bedeutung beimessen, etwa weil sie über die Zusammenhänge nicht informiert sind. Die Studie von Hult und Ferrell (1997a) belegt diese konzeptionelle Eigenständigkeit beider Konstrukte auch empirisch; im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse beträgt der Anteil der gemeinsam erklärten Ausgangsvarianz rund 8% (vgl. Hult und Ferrell 1997a, S. 104).

Ad (5) Lernorientierung und Teamorientierung. Das Verständnis der Zentralität des gemeinsamen Lernens für den Organisationserfolg übt zudem einen *positiven Einfluss* auf die Teamorientierung der Organisationsmitglieder aus, wobei gewisse Parallelen zum Zusammenhang von Marktorientierung und Teamorientierung bestehen. Sind die Mitarbeiter gemeinsam motiviert und bestrebt, das Wissen der Organisation zu vergrößern, so wird dies in vielen Fällen Auswirkungen auf ihren Umgang mit anderen Organisationsmitgliedern haben. Voraussetzung dafür ist das nahe liegende Verständnis, dass Organisationales Lernen die Kooperation der Organisationsmitgliedern untereinander benötigt, um leistungsfähiger erfolgen zu können. Der gemeinsame Varianzerklärungsanteil beider Konstrukte beträgt in der Studie von Hult und Ferrell (1997a) 26 Prozent, was unter Verwendung des Testkriteriums von Fornell und Larcker (1981) das Vorliegen von Diskriminanzvalidität bestätigt.¹⁸¹

¹⁸¹ Fornell und Larcker (1981, S. 46) stellen in ihrem für die Beurteilung der konzeptionellen Eigenständigkeit von theoretischen Konstrukten wegweisenden Beitrag die Bedingung auf, dass Diskriminanzvalidität zwischen zwei Konstrukten immer dann vor-

Ad (6) Gedächtnisorientierung und Teamorientierung. Die Kommunikation von Wissen innerhalb von Organisationen kann nicht ohne die Zusammenarbeit der Organisationsmitglieder funktionieren, sodass gedächtnisorientierte Mitarbeiter ein Interesse daran haben, mit ihren Kollegen zu kooperieren. Für die Entwicklung von Problemlösungen und deren Einbindung in die organisationale Theorie, die im Mittelpunkt der Gedächtnisorientierung steht, bedarf es stets der Mithilfe der Kollegen. Zugleich gilt, dass Organisationsmitglieder bei ihrem Zugang zu den Inhalten der organisationalen Theorie häufig auf die Weitergabe von Informationen durch Kollegen angewiesen sind. Hier wird in der Folge davon ausgegangen, dass die Gedächtnisorientierung einen *positiven Einfluss* auf die Teamorientierung von Organisationsmitgliedern ausübt. Hult und Ferrell (1997a) ermitteln einen gemeinsamen Varianzklärungsanteil von 18 Prozent, welcher mit der konzeptionellen Eigenständigkeit beider Konstrukte einhergeht.

Abbildung 15 nennt zusammenfassend die sechs identifizierten Grundorientierungen des marktbezogenen Organisationalen Lernens und illustriert die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Orientierungen. Die Abbildung verdeutlicht zudem die Funktion, die den Grundorientierungen im Rahmen des Modells des Organisationalen Lernens zukommt. Als zentrale Determinante der Leistungsfähigkeit des Lernprozesses beeinflussen diese das Ausmaß, in dem die Organisation in der Lage ist, sich neue Problemlösungskompetenzen anzueignen und diese bei ihrem Agieren am Markt einzusetzen.

ii) Zur Verortung der Grundorientierungen des marktbezogenen Organisationalen Lernens in der organisationalen Theorie

Hinsichtlich der Frage, auf welcher Ebene der organisationalen Theorie die genannten Grundorientierungen einzuordnen sind, kann zunächst auf die Überlegungen von Slater und Narver (1995) Rückgriff genommen werden. Mit Blick auf das Konstrukt Marktorientierung sprechen diese von einem „overall organizational value system“ (S. 67) bzw. mit Blick auf das der Unternehmer- und Teamorientierung eng verwandte Konstrukt „entrepreneurial culture“ von „entrepreneurial values“ (S. 68), was eine Verortung der Konstrukte in der Wertebene der organisationalen Theorie nahe legt. Sinkula, Baker und Noordewier (1997, S. 309) interpretieren analog die Lernorientierung einer Organisation als zentralen „organizational value“.

liegt („to fully satisfy the requirements for discriminant validity“), wenn der Anteil der im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse von den beiden Konstrukten gemeinsam erklärten Varianz geringer ist als der jeweilige durchschnittliche Varianzklärungsanteil („average variance extracted“) der beiden Konstrukte.

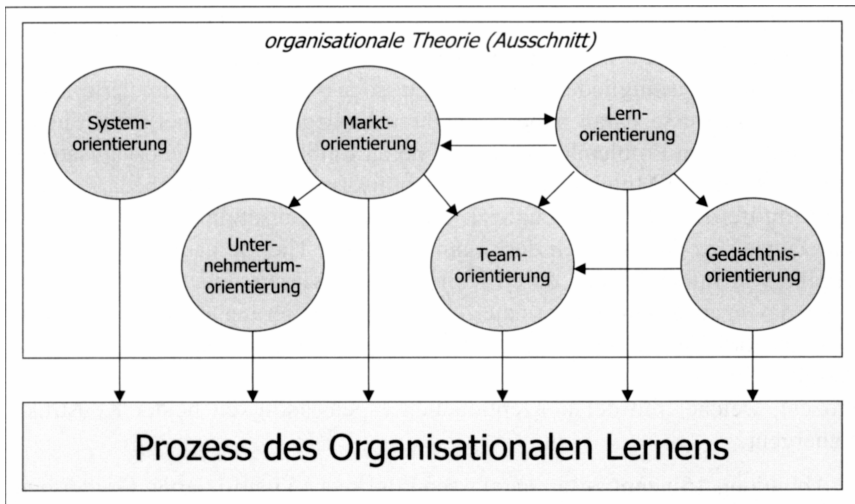


Abbildung 15: Grundorientierungen als Inhalte der organisationalen Theorie

Bei den genannten Grundorientierungen ebenso wie bei den verbleibenden Größen Teamorientierung, Gedächtnisorientierung und Systemorientierung handelt es sich jeweils um grundlegende Ausrichtungen und Haltungen auf Seiten der Organisationsmitglieder, denen eine normativ-direktive Funktion für das Organisationsverhalten (im Sinne des normativen Managements) zukommt. Diese Funktion erfordert eine Verortung der Grundorientierungen des marktbezogenen Organisationalen Lernens in der *Werteebene* der organisationalen Theorie, die eine Leitbildfunktion im Hinblick auf die Formulierung von Strategien und das konkrete operative Handeln der Organisationsmitglieder einnimmt. Jede der sechs Grundorientierungen bedarf einer Konkretisierung und Operationalisierung in Gestalt von strategischen Überlegungen, um konkrete Verhaltenswirksamkeit im organisationalen Alltag zu erlangen.

Die dargelegten Überlegungen, welche die Aufnahme der Grundorientierungen in das Modell des Organisationalen Lernens begründen, müssen zudem Berücksichtigung in den Annahmen der organisationalen Theorie finden. Dies ist notwendig, um die Bedeutung jeder einzelnen Orientierung für die Mitglieder der Organisation dauerhaft nachvollziehbar und transparent werden zu lassen. Wie an anderer Stelle erläutert stellen die hier genannten Grundorientierungen wichtige, aber *nicht die einzigen Inhalte* der organisationalen Theorie dar. Hinsichtlich des Zusammenwirkens von lernbezogenen Theorieinhalten und anderen Inhalten (z.B. zum Technologieeinsatz oder zur Umwelt-/Gesellschaftsorientierung der Organisation) gilt, dass das Wert-, Strategie- und Annahmensystem der Organisation weitgehend frei von Inkonsistenzen gehalten werden muss.

Die Aufnahme der hier behandelten Grundorientierungen in die organisationale Theorie stellt einen wichtigen Schritt im Hinblick auf die angestrebte Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit dar. Indes bedarf es für ein leistungsfähiges Organisationales Lernen noch der Erfüllung weiterer Voraussetzungen. Im nächsten Kapitel soll begründet werden, warum die inhaltliche Gestaltung der organisationalen Theorie um *formale* Aspekte ergänzt werden muss, damit eine leistungsfähige Nutzung der lernbezogenen Potenziale der organisationalen Theorie möglich wird.

b) Zur formalen Qualität der organisationalen Theorie

Während sich die vorangehenden Ausführungen mit der Frage befasst haben, welche *Inhalte* der organisationalen Theorie für das Organisationale Lernen erforderlich sind, geht es bei der formalen Qualität der organisationalen Theorie um die Frage, in wie weit formale Anforderungen erfüllt sind, die Voraussetzung dafür sind, dass die organisationale Theorie die für den Lernvorgang unabdingbare Identifikation von Gaps zwischen der organisationalen Theorie und den Ergebnissen des Verhaltens ermöglicht bzw. fördert. Einer solchen Fragestellung liegt die Überlegung zu Grunde, dass es sich bei der organisationalen Theorie um ein *äußerst komplexes, stets nur teilweise konsistentes und für alle Organisationsmitglieder einheitlich anmutendes Konzept* handelt, das sich in einem kontinuierlichen Prozess der Veränderung und Anpassung an eine dynamische Umwelt befindet. Solche formalen Anforderungen, die über die alltägliche Anwendung der organisationalen Theorie und letztlich über das Ausmaß des Organisationalen Lernens einer Organisation entscheiden, sind der Stellenwert der organisationalen Theorie in der Organisation sowie ihre Reichweite, Konsistenz, Klarheit und das Ausmaß an Kodifiziertheit. Ohne die Erfüllung dieser Anforderungen handelt es sich bei der organisationalen Theorie um eine Art „Spielzeug“ des Top-Managements, das zwar intellektuell herausfordernd ist, jedoch keine organisationale Erfolgsrelevanz besitzt.

aa) Der Stellenwert der organisationalen Theorie (Bekanntheit und Akzeptanz)

Der Erfolg einer jeden organisationalen Theorie wird maßgeblich von ihrem Stellenwert innerhalb der Organisation determiniert, der von einer Allgegenwärtigkeit bis hin zu einer bloß formalen Existenz erheblich variieren kann. Ein hoher Stellenwert der organisationalen Theorie konstituiert sich in einer hohen Bekanntheit und einer breiten Akzeptanz der organisationalen Theorie unter den Mitgliedern der Organisation. Im Hinblick auf die *Bekanntheit der Theorie* müssen diese nicht nur wissen, dass eine solche organisationale Theorie existiert, sondern sie müssen auch Kenntnis von den Inhalten der Theorie besitzen

bzw. sich auf einfachem Wege aneignen können (vgl. Nonaka und Takeuchi 1995, S. 82). Zu klären ist in diesem Zusammenhang die Frage, welche Organisationsmitglieder über welche Inhalte informiert sein müssen. Eine fehlende Bekanntheit der Inhalte der organisationalen Theorie verhindert deren Überprüfbarkeit und impliziert die Lernunfähigkeit der Organisation. Hier wird die Notwendigkeit einer Unterscheidung von inhaltlicher und formaler Qualität der organisationalen Theorie offenkundig: selbst wenn die von Management ausgearbeiteten Inhalte (z.B. Werte und Strategien) eine leistungsfähige Anpassung an die Umweltbedingungen ermöglichen kann diese nicht erfolgen, wenn es an der Bekanntheit dieser Inhalte mangelt.

Im Hinblick auf die *Akzeptanz der organisationalen Theorie* als zweites Merkmal ihres Stellenwertes muss auf die motivationale Komponente des Organisationalen Lernens hingewiesen werden. Die Anwendung der Inhalte der organisationalen Theorie im Rahmen der Informationsgewinnung und -weiterleitung erfolgt in den allermeisten Fällen nicht durch das Top-Management der Organisation, sondern durch einzelne Mitglieder im Kontakt mit Austauschpartnern außerhalb der Organisation, seien es Kunden oder andere Stakeholder. Damit diese Mitglieder ihr Handeln an der organisationalen Theorie ausrichten und deren Gültigkeit einer permanenten Überprüfung unterziehen, bedarf es eines weit reichenden Commitments der Mitglieder zu den Inhalten der Theorie.

bb) Die Reichweite der organisationalen Theorie

Ein anderer Aspekt, der im Hinblick auf die formale Qualität der organisationalen Theorie von Relevanz ist, ist deren *inhaltliche Reichweite*. Ein binäres Verständnis der Existenz (oder Nicht-Existenz) von organisationalen Theorien ignoriert, dass organisationale Theorien einen unterschiedlich großen Anteil jener Aspekte berücksichtigen können, die für das Verhalten der Organisation von Bedeutung sind. Existieren jedoch für Bereiche des Handelns von Organisationsmitgliedern keine theoretischen Vorüberlegungen (und somit keine „expected outcomes“ des Verhaltens), so kann keine Bewertung des entsprechend Verhaltens erfolgen und ein etwaiger Fehler nicht identifiziert werden. Lernen ist in einer solchen Konstellation auf die „individuelle Theorie“ des entsprechenden Organisationsmitgliedes angewiesen, auf die die Organisation jedoch nur sehr begrenzt steuernd einwirken kann und die keiner Abstimmung mit den Theorien der anderen Organisationsmitglieder und der Organisation als Ganzes unterliegt, sodass Wert- und Zielkonflikte nicht ersichtlich werden.

Die Reichweite der organisationalen Theorie kann zum einen auf bestimmte *Verhaltensbereiche* beschränkt sein, zum anderen auf bestimmte *Theorieebenen*. Verhaltensbereiche, über die keine Inhalte vorliegen, können z.B. Marke-

tingaktivitäten, Beschaffungsaktivitäten oder die Anreizsysteme der Organisation sein. Im Hinblick auf die verschiedenen Ebenen der organisationalen Theorie ist es von Bedeutung, dass sowohl grundlegende Werte und Ziele als auch Strategien und detaillierte Annahmen Gegenstand der Theorie sind. Beschränken sich die Inhalte der organisationalen Theorie z.B. auf den Bereich der Strategien und Annahmen (unter Auslassung des Wertebereichs), so hat dies notwendigerweise eine Einengung der Lernfähigkeit der Organisation auf Single-Loop-Lernen zur Konsequenz, während Double-Loop-Lernen dann nicht möglich ist. Im umgekehrten Fall (die organisationale Theorie enthält zwar Aussagen über Werte, aber nicht über konkrete Strategien und Annahmen) ist hingegen zwar Double-Loop-Lernen möglich, jedoch kein Single-Loop-Lernen.

cc) Die Konsistenz der organisationalen Theorie

Ein weiterer Aspekt, der die formale Güte der organisationalen Theorie charakterisiert, ist die *Konsistenz* der Theorieinhalte. Während in der Literatur zum Organisationalen Lernen ein implizites „Konsistenzpostulat“ zu dominieren scheint, welches Widersprüche und Konflikte innerhalb der organisationalen Theorie ausschließt, kann dies in der Organisationswirklichkeit ein wichtiges Hindernis für leistungsfähiges Organisationales Lernen darstellen. So muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass der Umfang und die Komplexität der organisationalen Theorie ebenso wie die konzeptinhärente Dynamik beinahe notwendigerweise Widersprüche in sich tragen, welche den Organisationsmitgliedern die Bewertung von Arbeitsergebnissen und anderen Verhaltenskonsequenzen erheblich erschweren. „That [organizational; *THT*] memory is orderly, but it exhibits inconsistencies and ambiguities“ (Levitt und March 1988/1996, S. 525).

Ein praktisch relevantes Beispiel kann in diesem Zusammenhang in der Gestaltung von *organisationalen Anreizsystemen* und deren Bewertung gesehen werden. Verfolgt eine Unternehmung z.B. das Konzept des Relationship Marketing, das wesentlich auf die dauerhafte Bindung von Kunden an die Unternehmung durch ein hohes Maß an Kundenzufriedenheit und Vertrauen abstellt (vgl. z.B. Hennig-Thurau und Hansen 2000b), so sollte dieses Verständnis Inhalt der Werteebene der organisationalen Theorie der Unternehmung sein. Erfolgt aber zugleich eine Ausrichtung des ökonomischen Anreizsystems an der Zahl der getätigten Verkäufe bzw. Vertragsabschlüsse und spiegelt sich diese Ausrichtung ebenfalls in der organisationalen Theorie (im Sinne einer kurzfristigen Umsatzorientierung), dann sehen sich die Mitarbeiter mit einem Dilemma konfrontiert: Verzichteten sie im Bewusstsein, dass ein potenzieller Kunde mit dem Angebot auf Dauer nicht zufrieden sein wird, auf einen Vertragsabschluss, folgen sie zwar der Beziehungsorientierung als Teil der organisationalen Theo-

rie, verstoßen aber zugleich gegen das Prinzip der Abschlussorientierung, und auch ein Vertragsabschluss ist in diesem Fall gleich bedeutend mit einem Verstoß gegen die organisationale Theorie (vgl. zu Lösungsansätzen im Sinne beziehungsorientierter Anreizsysteme Homburg und Jensen 2000).¹⁸² Organisationales Lernen wird durch derartige Inkonsistenzen erschwert, da sich das Vertrauen des Mitarbeiters in die Eignung der organisationalen Theorie als Referenzgröße von Lernprozessen vermindert, was negativ auf die Nutzung der organisationalen Theorie in konkreten Entscheidungssituationen wirkt.

dd) Die Klarheit der organisationalen Theorie

Im Hinblick auf ein leistungsfähiges Organisationales Lernen ist es weiterhin von Bedeutung, auf welche Weise die Inhalte der organisationalen Theorie formuliert sind. Da mit dem organisationalen Lernprozess komplexe Kodierungs- und Dekodierungsvorgänge bei den Organisationsmitgliedern verbunden sind, ist wichtig, dass die Mitglieder der Organisation die in der organisationalen Theorie abgelegten Inhalte korrekt, d.h. im intendierten Sinne, interpretieren.

In diesem Zusammenhang kommt der *Präzision und Klarheit* der Formulierung des in der organisationalen Theorie enthaltenen Wissens eine zentrale Rolle zu. So kann davon ausgegangen werden, dass eine Fehlinterpretation der organisationalen Theorie durch die Organisationsmitglieder immer dann wahrscheinlich ist, wenn das gespeicherte Wissen unklar und mehrdeutig formuliert ist und einen „Floskelcharakter“ aufweist. Damit eng verbunden ist der Differenzierungsgrad der organisationalen Theorie, d.h. das Ausmaß der Konkretisierung von Informationen im Hinblick auf einzelne Situationen oder Austauschpartner, was zugleich auch die Verbindung zum Merkmal der Reichweite der organisationalen Theorie verdeutlicht. Die Annahme „Gute Beschwerdebearbeitung verbessert die Kundenzufriedenheit“ etwa ist in isolierter Form vergleichsweise pauschal und undifferenziert gehalten, sodass Mitarbeiter gezwungen sind, diese Annahme individuell zu interpretieren. Es bleibt unklar, was unter einer „guten“ Bearbeitung von Beschwerden zu verstehen ist; gleichzeitig ist unbestimmt, was mit einer „Verbesserung“ von Kundenzufriedenheit gemeint ist. In der Folge ist es den für die Beschwerdebearbeitung zuständigen Mitarbeitern kaum möglich, die Gültigkeit dieses Elementes der organisationalen Theorie zu prüfen und etwaige „mismatches“ festzustellen. Zudem liefert

¹⁸² Basiert die Abschlussorientierung nicht auf Inhalten der organisationalen Theorie, dann handelt es sich weniger um ein Konsistenzproblem, als vielmehr um ein Problem, das auf eine *ungenügende Bekanntheit* der organisationalen Theorie in der Unternehmung zurückgeht.

die organisationale Theorie in diesem Bereich keine klaren Hinweise, welches Verhalten im Umgang mit Kundenbeschwerden angemessen ist.¹⁸³

Das Problem der Unklarheit der organisationalen Theorie steht in Verbindung mit dem auf Argyris (1986, S. 76) zurückgehenden Konzept der „mixed messages“ (vgl. auch Kapitel C). Auch bei der Konstruktion der organisationalen Theorie kann es für jene Mitglieder der Organisation, die über die Aufnahme von Inhalten in die organisationale Theorie zu entscheiden haben, von Interesse sein, sich bei der Formulierung organisationaler Werte, Strategien oder Annahmen bewusst vage zu fassen, um eine spätere „Falsifikation“ der Theorieinhalte auszuschließen und keine persönliche Verantwortung für den Fall einer falschen Entscheidung übernehmen zu müssen. Eine solche Implementierung von „mixed messages“ in die organisationale Theorie muss für das Organisationale Lernen als hinderlich gesehen werden, da sie die Identifikation von Defiziten in der organisationalen Theorie erschwert oder sogar unmöglich macht.

ee) Die Kodifiziertheit der organisationalen Theorie

Schließlich wird die Nutzbarkeit der organisationalen Theorie auch durch die Art und Weise der *Kodifiziertheit* der Theorieinhalte determiniert. Diese entscheidet darüber, inwieweit Organisationsmitglieder in der Lage sind, die Inhalte der organisationalen Theorie abzurufen bzw. sich zugänglich zu machen. Ohne einen Zugang zu den Theorieinhalten ist ein Lernfortschritt streng genommen nicht möglich, da es an einer Grundlage für das Identifizieren von inhaltlichen „mismatches“ mangelt.

Das Merkmal der Kodifiziertheit der organisationalen Theorie darf nicht mit einer Materialisierung der vorhandenen Inhalte verwechselt werden. Wie zuvor erläutert (vgl. Kapitel C) kann eine Speicherung der Theorieinhalte nicht nur schriftlich erfolgen, sondern auch Gegenstand anderer Medien und insbesondere der Kultur der Organisation sein. Während grundsätzlich ein positiver Funktionsverlauf zwischen dem Ausmaß schriftlicher Aufzeichnungen zur organisationalen Theorie und der formalen Qualität der organisationalen Theorie postuliert werden kann, muss dieser Zusammenhang auf Grund der mit formalen Kodifizierungen i.d.R. einhergehenden Transparenz-, Selektions- und Aktualitätsdefizite zugleich für einzelne Bereiche der Funktion in Frage gestellt wer-

¹⁸³ Anders wäre die Situation, wenn die Annahme etwa lauten würde: „Kundenorientierte Beschwerdebearbeitung beeinflusst die Beschwerdezufriedenheit positiv“, diese abstrakte Aussage dann durch ein System differenzierter Aussagen (z.B. „Unter kundenorientierter Beschwerdebearbeitung wird ... verstanden“) ergänzt und präzisiert und zudem Messungen der Beschwerdezufriedenheit durchgeführt würden.

den. Ausschlaggebend für leistungsfähiges Lernen ist die Frage, ob die Kodifizierung von Wissen adressatenorientiert und inhaltsadäquat erfolgt. Adressatenorientiert meint, dass den Mitgliedern der Organisation ein einfacher und schneller Zugriff möglich ist, während das Merkmal der Inhaltsadäquanz auf die unterschiedliche Eignung verschiedener Speichermedien zur Speicherung verschiedener Theorieelemente abstellt. *Virtuellen Systemen* der Datenverwaltung kann allerdings grundsätzlich eine große und weiter zunehmende Bedeutung zugewiesen werden (vgl. z.B. Ahlert 2000; Rehäuser und Krcmar 1996).

3. Weitere strukturelle Determinanten als Elemente des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens

Zusätzlich zu den lernbezogenen Inhalten der organisationalen Theorie und der formalen Qualität der Theorie existieren weitere Einflussgrößen, die das Ausmaß und die Leistungsfähigkeit des marktbezogenen Organisationalen Lernens determinieren. Nachfolgend werden mit den Prinzipien der Mitarbeiter, dem Führungsstil innerhalb der Organisation sowie der Ausgestaltung der organisationalen Prozesse und Routinen drei *strukturelle Determinantenkomplexe* behandelt, deren Einfluss auf die Lernfähigkeit von Organisationen belegt werden kann und die entsprechend Teil des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens sind.¹⁸⁴

a) Die Prinzipien der Mitglieder der Organisation

Während die genannten Inhalte der organisationalen Theorie auf die Organisation als multipersonale Entität abstellen und über diese Einfluss auf das Organisationale Lernen ausüben, bedarf es zudem der Formulierung spezifischer Anforderungen an die Mitglieder auf *individueller* Ebene. Jedes Organisationsmitglied verfügt über individuelle Verhaltensregeln, die sein Verhalten sowohl im organisationalen als auch im außerorganisationalen Kontext leiten. Diese werteähnlichen Verhaltensregeln¹⁸⁵ der Organisationsmitglieder beein-

¹⁸⁴ Es kann davon ausgegangen werden, dass noch weitere Strukturvariablen existieren, die ebenfalls einen Einfluss auf die Lernfähigkeit der Organisation ausüben (insbesondere die Aufbauorganisation; vgl. Rehäuser und Krcmar 1996, S. 26ff). Allerdings erlauben diese Größen i.d.R. kaum Aussagen über eine *grundsätzliche* Art und Weise der Ausgestaltung, sondern weisen einen hohen Situationsbezug auf. Ausführungen finden sich zu solchen zusätzlichen Variablen hier nur im Kontext anderer Determinanten, so in Bezug auf die Organisationsstruktur im Zusammenhang mit prozessbezogenen Überlegungen.

¹⁸⁵ Argyris und Schön sprechen auch von „basic values“ (Argyris 1977, S. 119) bzw. von „governing variables“ (Argyris und Schön 1996, S. 117).

flussen die Lernfähigkeit der Organisation. Argyris und Schön haben im Rahmen ihrer umfangreichen qualitativen Forschungsaktivitäten in Organisationen ein System von solchen individuellen Verhaltensregeln identifiziert. Ein wesentliches Problem im Hinblick auf die Änderung dieser Verhaltensregeln der Mitarbeiter liegt darin, dass die Verhaltensregeln stark internalisiert sind und i.d.R. „tacit knowledge“ darstellen, also Wissen, dessen Vorhandensein den Organisationsmitgliedern in den meisten Fällen gar nicht bewusst ist. Zudem verhindern die Verhaltensregeln selbst eine Erörterung oder gar Änderung: „To do so would allow for the possibility that someone else could get control or that someone else could win, and negative feelings might be aroused – all violations of the governing variables“ (Argyris 1977, S. 119).

Im hier vorgestellten Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens wird davon ausgegangen, dass die Lernfähigkeit einer Organisation durch verschiedene individuelle Verhaltensregeln der Organisationsmitglieder beeinflusst wird, wobei die Richtung des Einflusses für einige Verhaltensregeln positiv ausfällt und für andere Regeln negativ. Ein *negativer Einfluss* auf die organisationale Lernfähigkeit wird von den folgenden Verhaltensregeln erwartet (vgl. zur Begründung auch Argyris und Schön 1996, S. 92f.):¹⁸⁶

- *Ziele müssen eigenständig definiert werden.* Kooperationen bei der Problemdefinition und der Zielformulierung werden als „unselbstständig“ beurteilt und verhindert. Die Notwendigkeit von kooperativem Verhalten für das Organisationale Lernen wurde in dieser Arbeit an anderer Stelle betont und findet ihren Ausdruck u.a. in dem Postulat einer organisationsweiten Teamorientierung. Die Verhaltensregel behindert insbesondere die Phase der *Erarbeitung von kompetenten Problemlösungen* (Phase II des Lernprozesses), da Mitarbeiter die Zusammenarbeit mit Kollegen prinzipiell ablehnen bzw. bestrebt sind, autonome Lösungen durchzusetzen. Insbesondere bei solchen Theoriedefiziten, die einen hohen Komplexitäts- oder Abstraktheitsgrad aufweisen, wird sich die Ablehnung von innerbetrieblichen Kooperationen negativ auf die Lernfähigkeit der Organisation auswirken.
- *Veränderungen sind ein Zeichen von Schwäche.* Zielvorgaben im Prozessverlauf zu korrigieren heißt, Fehler einzugestehen – und eben das wird als Schwäche bzw. Verlust angesehen. Eine solche Denkhaltung verhindert die

¹⁸⁶ Argyris und Schön (1978; 1996) stellen zwei „Modelle“ gegenüber, von denen das erste (das die Autoren als „Model I“ bezeichnen) den nach Ansicht der Autoren realen Zustand in der Mehrzahl an Organisationen abbildet, während das „Modell II“ eine hinsichtlich ihrer Lernleistung überlegene Vision, die jedoch nur in wenigen Organisationen auch tatsächlich anzutreffen ist. Die Verhaltensregeln mit negativem Einfluss auf das Lernen entsprechen Modell I und werden entsprechend auch als „Modell-I-Regeln“ bezeichnet, während die Regeln mit positivem Einfluss den Modell-II-Annahmen entsprechen und z.T. als „Modell-II-Regeln“ bezeichnet werden.

Offenlegung und Korrektur von Zielen, die wesentliche Voraussetzung für Organisationales Lernen ist und generell die Anpassung der organisationalen Theorie an veränderte Rahmenbedingungen bzw. neue Informationen. Ein negativer Einfluss besteht dabei auf *sämtliche Phasen des Lernprozesses*, wenn solche Theorieinhalte betroffen sind, zu deren Generierung das jeweilige Organisationsmitglied beigetragen hat.

- *Das Offenbaren von negativen Gefühlen ist ein Zeichen von Schwäche.* Negative Gefühle wie Ärger, Unzufriedenheit, Trauer werden mit Inkompetenz und fehlender Diplomatie gleichgesetzt und als unpassend bewertet. Ein solches Verhalten verhindert offene Diskussionen und die Aussprache von Kritik, die für Organisationales Lernen notwendig sind. Es erfolgt eine „Objektivierung“ negativer Gefühle in Gestalt von pseudo-sachlichen Argumenten, wobei davon ausgegangen werden kann, dass eine entsprechende Denkhaltung die *Generierung leistungsfähiger Problemlösungen* erschwert bzw. gänzlich verhindert und insofern vor allem die zweite Phase des Lernprozesses negativ beeinflusst.
- *Rationales Verhalten führt zu besseren Lösungen.* In Diskussionen gilt es, sachlich und objektiv zu handeln, ganz gleich welche Gefühle in den beteiligten Personen vorhanden sind. Diese Regel widerspricht der Erkenntnis, dass Gefühle als Teil des Bewertungsprozesses kommuniziert und bei Entscheidungen berücksichtigt werden müssen, um überlegene Entscheidungen treffen zu können und die organisationale Theorie auf einem hohen Niveau zu erhalten. Hinsichtlich des Einflusses auf die verschiedenen Lernphasen gilt das im Zusammenhang mit dem Verbergen negativer Gefühle Gesagte analog.

Ein *positiver Einfluss* auf die Lernfähigkeit geht von anderen individuellen Verhaltensregeln aus. Diese im Hinblick auf die angestrebte Lernfähigkeit von Organisationen anzustrebenden Verhaltensregeln stellen keine Gegensätze zu den zuvor genannten Regeln dar. Vielmehr gilt, dass „its governing values are not to accomplish the purpose as others see it or to give control to everyone, or to deemphasize the intellectual and emphasize the emotional aspects, at the expense of problem solving“ (Argyris 1977, S. 122). Im Einzelnen wird für die folgenden Regeln ein positiver Einfluss postuliert (vgl. Argyris 1977, S. 122; Bruns 1998, S. 158):

- *Anderen Organisationsmitgliedern sollte bei der Gewinnung aussagekräftiger Informationen geholfen werden.* Mitglieder der Organisation sollen es als wertvoll ansehen, zur Generierung valider Informationsgrundlagen beizutragen, da Teamlösungen i.d.R. Einzelentscheidungen überlegen sind. Diese Verhaltensregel betrifft vor allem die Phasen der *Informationsgewinnung und -weiterleitung* (Phase I), der *Lösungserarbeitung* (Phase II) sowie der *Übermittlung von Theorieinhalten an Kollegen* (Phase IV). Insbe-

sondere in diesen Bereichen, in denen Schnittstellen betroffen sind, steigert eine entsprechende offene Unterstützung von Kollegen die Lernfähigkeit der Organisation.

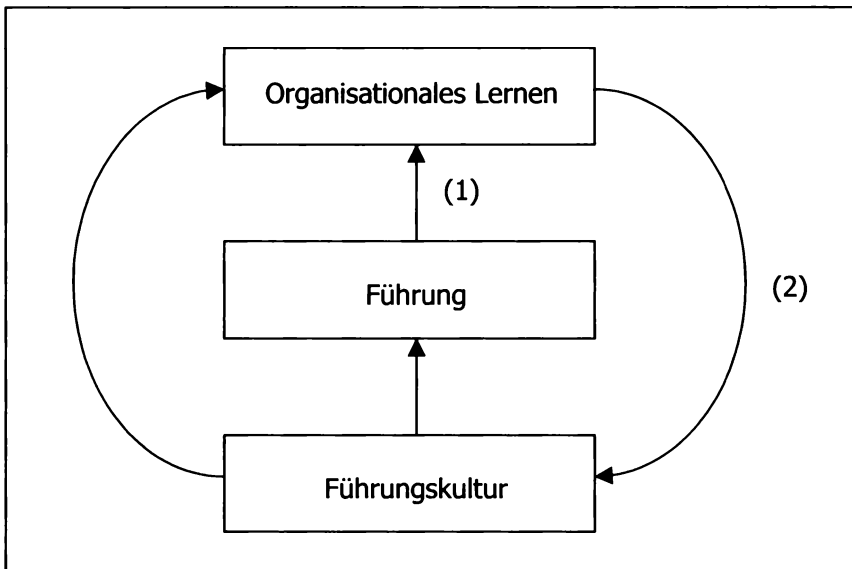
- *Entscheidungen sollten unabhängig und informiert getroffen werden.* Organisationsmitglieder sollten ihre Entscheidungen auf der Grundlage aussagekräftiger Informationen treffen und sich dabei von den Interessen der Organisation leiten lassen. Hier besteht eine inhaltliche Nähe zu den Konzepten der Lern- und Gedächtnisorientierung. Die Verhaltensregel „unabhängige und informierte Entscheidungsfindung“ zielt auf die Steigerung von Effizienz und Effektivität von intraorganisationalen Entscheidungsprozessen. Die Anwendung der Regel verbessert die Güte des Lernvorgangs in der Phase der *Lösungserarbeitung* des organisationalen Lernprozesses (Phase II) sowie die *Bewertung von Problemlösungen* im Hinblick auf ihre Aufnahme in die organisationale Theorie (Phase III).
- *Es soll eine innere Verbundenheit zur Entscheidung entwickelt werden.* Organisationsmitglieder sollen intrinsisch interessiert sein, die Wirkungen einer getroffenen Entscheidung kontinuierlich zu verfolgen und ggf. auf eine Korrektur dieser Entscheidung hinzuwirken. Mit einem entsprechend großen Commitment der Organisationsmitglieder zu Ideen oder Lösungen ist der Wille zu einer *innerorganisationalen Durchsetzung* der jeweiligen Überlegungen verbunden (Phase III des Lernprozesses). Eine Verbundenheit von Mitarbeitern zu von ihnen ausgearbeiteten Ideen im Sinne eines „Concept Ownership“ unterstützt zudem durch das damit verbundene Controlling der getroffenen Entscheidungen die Identifizierung von Soll-Ist-Abweichungen, die i.d.R. Hinweise auf Schwachstellen der organisationalen Theorie liefern.

b) „Facilitative Leadership“ als Konkretisierung eines beziehungsorientierten Führungsstils innerhalb der Organisation

Führung behandelt die bewusste Einflussnahme einer Person (i.d.R. der Vorgesetzte bzw. „Führer“) auf die Einstellungen und Verhaltensweisen anderer Personen (i.d.R. der Mitarbeiter) sowie auf die Interaktionen von Personengruppen zum Zweck der Erreichung von Zielen (vgl. z.B. Staehle 1994, S. 308). Vor dem Hintergrund des Stellenwertes, der Mitarbeitern und ihrem Verhalten im Rahmen des Leistungserstellungsprozesses zukommt, wird der Art und Weise der Ausgestaltung von Führung in Organisationen eine große Bedeutung für das Ausmaß der organisationalen Zielerreichung beigemessen (vgl. z.B. Steinle 1978). Da das Verhalten der Mitglieder einer Organisation zugleich das Ausmaß und die Güte des Organisationalen Lernens determiniert, liegt es nahe, Anforderungen an ein Führungsverhalten zu formulieren, welches die

Lernfähigkeit von Organisationen unterstützt. Zum *Zusammenhang von Führung und Organisationalem Lernen* kann dabei festgestellt werden, dass dieser einen rekursiven Charakter aufweist (vgl. Müller und Hurter 1999, S. 24 und Abbildung 16):

- Zum einen ist Organisationales Lernen Gegenstand und Aufgabe von Führung (Pfad 1 in Abbildung 16), indem Führung die Voraussetzungen für leistungsfähiges Lernen in der Organisation schafft bzw. das Lernen der Organisationsmitglieder fördert.
- Zum anderen ist Führung selbst *zentraler Gegenstand des Organisationalen Lernens* (Pfad 2 in der Abbildung), „indem eine Führungskultur entstehen kann, die dieses [Organisationale Lernen; *THT*] ermöglicht und fördert“ (Müller und Hurter 1999, S. 24). Die Organisation muss folglich lernen, wie Führung zu gestalten ist, um leistungsfähiges Lernen realisieren zu können.



Quelle: in Anlehnung an Müller und Hurter (1999, S. 24)

Abbildung 16: Zusammenhang von Führung und Organisationalem Lernen

Gegenstand dieses Kapitels ist der erstgenannte Aspekt, d.h. die Frage danach, wie Führungsverhalten gestaltet werden muss, um Organisationales Lernen zu unterstützen. Während die Entwicklung einer Führungskultur als Aufgabe des Organisationalen Lernens auf Grund der auf marktorientiertes Lernen gerichteten Fragestellung der Arbeit nicht weiter verfolgt werden soll. Eine zentrale Bedeutung kommt bezüglich des Einflusses von Führung auf die Lern-

fähigkeit der Organisation dem Konzept des *Führungsstils* zu. Der Führungsstil bezeichnet „ein langfristig relativ stabiles, situationsinvariantes Verhaltensmuster des Führers“ (Staehe 1994, S. 314), das auf entsprechenden Einstellungen oder Grundhaltungen des Führenden basiert (vgl. ähnlich schon Steinle 1978). In der Literatur sind eine Vielzahl unterschiedlicher Führungsstile theoretisch entwickelt bzw. empirisch identifiziert worden (vgl. den Überblick bei Staehe 1994, S. 314ff.), wobei sich vor allem zwei Führungsstilmerkmale etabliert haben (vgl. Neuberger 1995, S. 122; Staehe 1994, S. 326):

- *Mitarbeiter- bzw. Beziehungsorientierung*. Dieses Merkmal beschreibt die Rücksichtnahme des Führers auf die Interessen der Mitarbeiter und sein Streben nach einem von wechselseitigem Vertrauen und Respekt geprägten Führer-Mitarbeiter-Verhältnis.
- *Aufgaben- bzw. Leistungsorientierung*. Dieses Merkmal betrifft die Organisation und Gestaltung der Struktur des Arbeitsverhältnisses durch den Vorgesetzten.

Obwohl hinsichtlich der Diskriminanzvalidität beider Merkmale keine Eignigkeit in der Führungsforschung besteht,¹⁸⁷ kann mit Staehe (1994, S. 326) festgestellt werden, dass „sich die Dichotomie *autokratisch-demokratisch* ... durch die gesamte Führungsliteratur“ (Hervorhebung im Original) zieht. Obwohl keine allgemein gültige Aussage bezüglich der Überlegenheit eines „autokratisch-leistungsorientierten“ bzw. eines „demokratisch-beziehungsorientierten“ Führungsstiles formuliert werden kann, liegt es im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit des Organisationalen Lernens doch nahe, solche Führungsstile als überlegen anzusehen, die den Mitarbeiter als Humanressource betrachten, dessen Mitwirken beim Aufbau und der Nutzung des organisationalen Wissens unabdingbar ist. Vor diesem Hintergrund soll hier davon ausgegangen werden, dass ein *beziehungsorientierter Führungsstil*, der in der Lage ist, den Mitarbeiter zum organisationalen Lernen zu motivieren und ihn entsprechend zu qualifizieren, einem autokratisch-aufgabenorientierten Führungsstil im Hinblick auf die Steigerung der Lernfähigkeit der Organisation grundsätzlich überlegen ist.

Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass es sich bei dem Führungsstil um ein komplexes Konzept handelt, welches sowohl verschiedene qualitative wie quantitative Ausprägungen aufweisen kann. Für eine Konkretisierung ist die Metaanalyse von Stogdill (1974) hilfreich, in welcher der Autor

¹⁸⁷ Ein *eindimensionales* Verständnis findet sich z.B. in der Arbeit von Fiedler (1967) und der klassischen Studie von Lewin, Lippitt & White (1939). Die *Zweidimensionalität* des Führungsstilkonzeptes wird i.d.R. zurückgeführt auf die empirischen Ohio State-Studien (z.B. Halpin und Winer 1957); sie findet sich u.a. auch in den viel zitierten Arbeiten von Blake und Mouton (1964) und Reddin (1970).

faktisch eine Definition von Beziehungsorientierung über die Zuordnung verschiedener Eigenschaften vornimmt. Beziehungsorientierung ist demnach u.a. demokratisch, partizipativ, rücksichtsvoll/aufmerksam, nicht-autokratisch, nicht-restriktiv und nicht sozial-distanziert (vgl. Stogdill 1974). Betrachtet man die *Art des postulierten Zusammenhangs* näher, so liegen keine Anhaltspunkte vor, die einen linearen Zusammenhang der Art „steigende Beziehungsorientierung führt zu steigender Lernfähigkeit“ begründen. Vielmehr erscheint es angemessen, von der Notwendigkeit des Vorliegens eines *Mindestmaßes* an Beziehungsorientierung auf Seiten des Führers auszugehen (nichtlinearer Zusammenhang).

Das von Slater und Narver (1994b; 1995) im Hinblick auf das Organisationale Lernen vorgeschlagene Konzept des „facilitative leadership“, das auf Überlegungen von Burns (1978) zurückgeht,¹⁸⁸ stellt in gewisser Weise eine lernbezogene Konkretisierung der beziehungsorientierten Führung von Mitarbeitern dar. Ein wesentliches Merkmal von „facilitative leaders“ ist die Ausrichtung ihrer Unterstützung und Hilfe auf die *Lernmotivation* der Mitarbeiter, die mit einer spezifischen Kompetenz des Vorgesetzten einhergeht: „Facilitative leaders are adept at motivating people to want to learn“ (Slater und Narver 1994b, S. 15). Hier besteht eine enge Verbindung des Führungsstils zum Konzept der Lernorientierung als Grundorientierung der organisationalen Theorie. Bei dem „facilitative leadership“ handelt es sich insofern um eine wesentliche Determinante der erfolgreichen Etablierung der Lernorientierung in der organisationalen Theorie. Der Führungsstil beeinflusst das Organisationale Lernen zudem auf direktem Wege: So steigert ein „facilitative leader“ die Fähigkeit des einzelnen Mitarbeiters zur eigenständigen Wissensaufnahme, Weiterleitung und Problemlösung, und hilft bei der Überwindung organisationaler Lernbarrieren (vgl. Slater und Narver 1995, S. 69), was jeweils die Leistungsfähigkeit des organisationalen Lernprozesses beeinflusst.

Im Hinblick auf den Prozess des marktbezogenen Organisationalen Lernens fördert „facilitative leadership“ insbesondere die erste Phase des Lernprozesses, wenn ein „facilitative leader“ seinen Mitarbeitern in struktureller Hinsicht intensive Möglichkeiten und Freiräume zur Beobachtung von Marktprozessen und zur *Identifizierung von diesbezüglichen Theoriedefiziten* einräumt – und eine entsprechende Aktivität nicht als „Zeitverschwendung“ auffasst. Die *Erarbeitung von Lösungsalternativen und Verbesserungsvorschlägen* wird durch ei-

¹⁸⁸ Alternativ zum Begriff „facilitative leadership“ findet in der Führungsliteratur (und auch bei Slater und Narver) häufig die Bezeichnung „transformational leadership“ Verwendung (vgl. z.B. Bass 1990; Bass und Avolio 1994). Hier soll dieser Begriff nicht eingesetzt werden, da er mit spezifischen Verhaltensweisen verbunden wird, die im hier behandelten Kontext zumindest von keiner Relevanz sind.

nen entsprechenden Führungsstil insofern beeinflusst, als ein „facilitative leader“ seinen Mitarbeitern entsprechende zeitliche wie finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellt, die ein Lernen der Organisation unterstützen (Phase II). Betrachtet man schließlich die Erörterung von Lösungen im Hinblick auf deren Geeignetheit für eine Veränderung der organisationalen Theorie (Phase III des Lernprozesses), so unterstützt ein „facilitative leader“ aktiv die Aktivitäten und Ideen seiner Mitarbeiter und ist bei der Beseitigung von möglichen Hemmnissen behilflich, was zu einer besseren Durchsetzung von mitarbeiterinitiierten Konzepten beiträgt.

Neben der Förderung der Lernmotivation und -kompetenzen der Mitarbeiter und ihrer Unterstützung im Prozessverlauf kommt dem Führungspersonal auch die Aufgabe zu, selber Entscheidungen im Rahmen des organisationalen Lernprozesses zu treffen und die Aufnahme von neuen Problemlösungen in die organisationale Theorie voranzutreiben. Diesbezüglich soll an dieser Stelle auf die im Zusammenhang mit der Schilderung des Lernprozesses angestellten Überlegungen zu lernadäquaten Typen von Entscheidungen verwiesen werden.

c) Durchlässige Organisationsstruktur und Abwesenheit lernhinderlicher Routinen

Neben dem Zustand der organisationalen Theorie, dem Selbstverständnis der Mitarbeiter und dem organisationalen Führungsstil beeinflusst auch die Gestaltung der *Organisationsstruktur* die Lernfähigkeit einer Organisation. Von wesentlicher Bedeutung für das Lernen ist das Vorliegen einer weit reichenden Durchlässigkeit der Organisationsstruktur in Bezug auf Informationen. Eine solche Durchlässigkeit bezieht sich zum Ersten auf *horizontale Informationsflüsse*, die für die Weitergabe von Wissen zwischen verschiedenen Organisationsbereichen notwendig sind. Horizontale Durchlässigkeit der Organisationsstruktur stellt im Kontext des organisationalen Lernprozesses eine Voraussetzung dar für eine leistungsfähige *Weitergabe von neuen Informationen* über Marktsachverhalte (z.B. Veränderungen der Präferenzstrukturen der Kunden, strategische Neupositionierung von Konkurrenzanbietern) als Element der Phase I des Lernprozesses und die *Kommunikation und Diffusion von Inhalten* der organisationalen Theorie innerhalb der Organisation als Gegenstand der vierten Lernphase. Zum Zweiten erfordern die verschiedenen an dem Prozess des organisationalen Lernens beteiligten Hierarchieebenen der Organisation auch eine *vertikale Durchlässigkeit* der Organisationsstruktur. Diese spielt vor allem für die Akzeptanz neuartiger Problemlösungen durch dezentrale oder zentrale Machtinstanzen eine wichtige Rolle (Phase III des Lernprozesses). Slater und Narver (1995, S. 69) betonen zudem die Wichtigkeit ausgeprägter *lateralen Kommunikationsmöglichkeiten* und die Notwendigkeit der kommunikativen

Öffnung der Organisation gegenüber „external ,learning partners“ (Slater und Narver 1995, S. 70).

In gestalterischer Perspektive ist eine solche Durchlässigkeit der Organisationsstruktur an die *Dezentralisierung* von Zuständigkeiten in der Organisation gebunden. „Die Dezentralisierung im Rahmen einer Organisation schafft die Voraussetzungen für das selbstständige Erkennen von Zusammenhängen. Damit gekoppelt ist eine Verwertung von Wissen im Unternehmen“ (Bea und Haas 1995, S. 409). Dezentralisierung meint in diesem Zusammenhang die Verteilung von Aufgaben und Problemlösungskompetenzen im Sinne einer „Entscheidungsdezentralisation“ (Staehle 1994, S. 669). Ein wichtiger Aspekt, der mit einer Dezentralisation einhergeht, ist die gleichmäßige Verteilung des Zugangs zu innerorganisationalen Informationen unter den Organisationsmitgliedern, da solche Informationen eine wesentliche Grundlage für die Einordnung und Bewertung von Marktinformationen sind. Mit der Dezentralisierung geht eine Verlagerung der organisationalen Koordinationsmechanismen einher, wobei machtbasierte Koordination durch expertenbasierte Koordination ersetzt wird. Solche expertenbasierte Koordination erfordert, wenn sie leistungsfähig sein will, die Einrichtung informeller Kommunikationsmöglichkeiten wie Matrixstrukturen oder „cross-functional committees“ (Slater und Narver 1995, S. 70). Neben der Dezentralisierung kann auch der *Teamorganisation* ein positiver Einfluss auf die organisationale Lernfähigkeit der Organisation zugeschrieben werden (vgl. Bea und Haas 1995, S. 409). Teams unterstützen den informellen Austausch von Informationen unter den Organisationsmitgliedern, wodurch grundsätzlich (in Abhängigkeit von der jeweiligen Zusammensetzung des Teams) sämtliche Formen der Kommunikation verbessert werden können. Zudem ermöglicht die Nutzung der assoziativen Potenziale von Teams u.U. die Erarbeitung von qualitativ höherwertigen Problemlösungen.

Die durch die entsprechende Gestaltung der Organisationsstruktur geschaffenen Möglichkeiten der Informationsweitergabe und des Informationsaustausches müssen jedoch auch von den Organisationsmitgliedern praktisch genutzt werden können. Wie besonders Argyris und Schön (1978) gezeigt haben, stellt in diesem Kontext das Vorhandensein von *defensiven organisationalen Routinen*, welche der Weitergabe vorhandenen Wissens und der Kooperation auf verschiedenen Ebenen der Organisation sowie zwischen verschiedenen Organisationsbereichen im Wege stehen können, ein schwer wiegendes Hindernis dar. Defensive Routinen verhindern die kritische Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Schwächen der organisationalen Theorie bzw. deren eindeutige und verständliche Artikulation auf Grund der „undiscussability rule“ (Argyris 1986, S. 77), die ihnen inhärent ist. Die i.d.R. fehlende Bereitschaft der Organisationsbereiche zur Erörterung solcher defensiver Routinen erschwert deren Beseitigung erheblich; der Versuch einer Erörterung kann sogar zu einer weiteren Verschlechterung der Lernfähigkeit der Organisation beitragen (vgl. Probst und

Büchel 1994, S. 76). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Abwesenheit defensiver organisationaler Routinen eine wichtige strukturelle Determinante der Leistungsfähigkeit des Organisationalen Lernens darstellt, die in ihrer *Verhinderung der Weiterleitung* von potenziell für die Wettbewerbsfähigkeit der Organisation wichtigen Informationen vor allem die Phase I des Lernprozesses betrifft. Existieren defensive Routinen in einer Organisation, dann werden nur solche Informationen weitergeleitet, die keine Kritik an vorhandenen Sichtweisen und Zuständen des jeweiligen Organisationsmitgliedes bzw. seiner Abteilung darstellen. Der organisationale Lernprozess wird insofern bereits in seiner ersten Phase empfindlich gestört und die Lernfähigkeit der Organisation vermindert.

4. Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Elementen des Modells

a) Zum grundlegenden Zusammenwirken der Modellelemente: Ein Überblick

In den vorangehenden Kapiteln wurden verschiedene Konstrukte und Konzepte eingeführt und erörtert, bezüglich derer jeweils davon ausgegangen werden kann, dass sie die Lernfähigkeit von Organisationen beeinflussen. Die Art des Einflusses der Konstrukte auf die organisationale Lernfähigkeit variiert dabei. So wird für die identifizierten Grundorientierungen des Organisationalen Lernens jeweils ein *positiver Einfluss* auf das Organisationale Lernen postuliert. Für die weiteren Strukturdeterminanten Mitarbeiterregeln, Führungsstil und Organisationsstruktur gilt ebenfalls ein direkter Kausalzusammenhang zum Organisationalen Lernen, der im Fall einzelner Verhaltensregeln negativ und in den Fällen der übrigen Variablen jeweils positiv ausfällt. Darüber hinaus wird erwartet, dass die genannten Strukturvariablen auch einen indirekten Einfluss auf die Lernfähigkeit der Organisation ausüben, der durch einzelne der genannten Grundorientierungen der Organisation (und insbesondere die Lernorientierung) moderiert wird.

Die formale Qualität der organisationalen Theorie schließlich wird als *Moderatorvariable* aufgefasst, die keinen direkten kausalen Einfluss auf die Lernfähigkeit der Organisation ausübt, sondern stattdessen auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Grundorientierungen der Organisationalen Theorie und dem marktbezogenen Organisationalen Lernen einwirkt. Darüber hinaus bestehen auch zwischen einzelnen Grundorientierungen als Inhalten der organisationalen Theorie und deren formaler Qualität Zusammenhänge in dem Sinne, dass das Vorliegen der entsprechenden Grundorientierungen in der organisationalen Theorie die formale Qualität der Theorie positiv beeinflusst.

Die Abbildung 17 beinhaltet die verschiedenen Elemente des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens und verdeutlicht die postulierten grundlegenden Zusammenhänge zwischen den Modellelementen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die angesprochenen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Elementen des organisationalen Lernmodells näher analysiert. Das allgemeine Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens und das Zusammenwirken der Modellelemente bildet im Anschluss daran die Grundlage für die Entwicklung eines spezifischen Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen im Kapitel D dieser Arbeit.

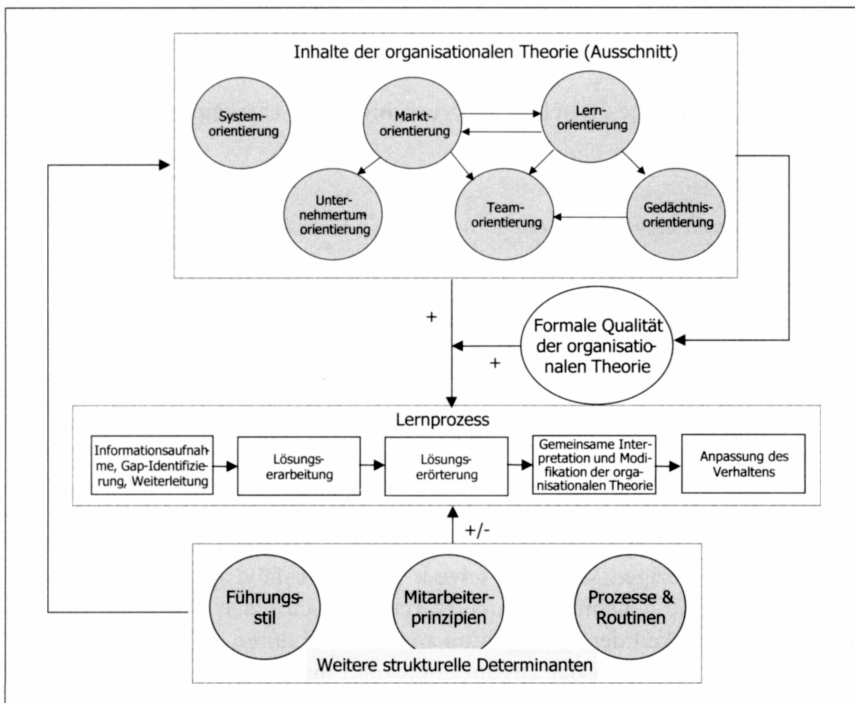


Abbildung 17: Das allgemeine Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens im Überblick: Modellelemente und Zusammenhänge

b) Zum Einfluss der formalen Qualität der organisationalen Theorie auf das marktbezogene Organisationale Lernen

Im hier entwickelten Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens wird davon ausgegangen, dass die Funktionsfähigkeit der organisationalen

Theorie eine notwendige Voraussetzung für ein leistungsfähiges Organisationales Lernen darstellt. Wie geschildert ist die Funktionsfähigkeit der organisationalen Theorie sowohl an das Vorhandensein entsprechender Inhalte als auch verschiedener *formaler Kriterien* (Stellenwert, Reichweite, Konsistenz, Präzision und Klarheit der Formulierung, Kodifiziertheit der organisationalen Theorie) gebunden, wobei letztere gemeinsam die formale Qualität der organisationalen Theorie konstituieren. Die im Modell postulierte Moderatorfunktion der formalen Qualität bezieht sich sowohl auf die Wirksamkeit der nicht-lernbezogenen Inhalte der organisationalen Theorie (z.B. Personalstrategien, Marketingstrategien) als auch auf die hier im Mittelpunkt stehenden lernbezogenen Inhalte der organisationalen Theorie, d.h. auf die Grundorientierungen des Organisationales Lernens und deren strategische Ausgestaltungen.

Betrachtet man z.B. die Marktorientierung als spezifischen lernbezogenen Inhalt der organisationalen Theorie, so wird der positive Einfluss der Konstruktes auf den Lernprozess mit seinem *Stellenwert* in der Organisation variieren. Ist das Konzept der Marktorientierung allen Organisationsmitgliedern bekannt und wird von allen vollständig akzeptiert, so ist von einem stärkeren Zusammenhang zwischen der Marktorientierung und dem Organisationales Lernen auszugehen als im Fall einer geringen Bekanntheit und/oder Akzeptanz; Gleiches trifft hier wie im Folgenden auch für die übrigen Grundorientierungen zu. Beschwert sich etwa ein wichtiger Kunde bei der Telefonzentrale eines Unternehmens, ist es für die Reaktion des Personals von Bedeutung, ob dieses die Marktorientierung als Wert verinnerlicht hat. Hinsichtlich der *Reichweite* der organisationalen Theorie gilt, dass Aussagen zur Marktorientierung sowie den anderen Grundorientierungen unterschiedlich viele Bereiche des organisationales Handelns betreffen können und jeweils spezifiziert sein müssen. Mit zunehmender Reichweite steigt dabei annahmegemäß der positive Einfluss der Grundorientierungen auf das Organisationales Lernen.

Auch bedarf es einer *konsistenten Ausgestaltung* der organisationalen Theorie im Hinblick auf die Inhalte der organisationalen Theorie. Sind die sonstigen Werte und Strategien kompatibel mit den für das Lernen notwendigen Grundorientierungen, unterstützt dies deren Einfluss auf das Organisationales Lernen. Der Einfluss der Grundorientierungen wird auch durch die *Präzision und Klarheit der Formulierung* verstärkt bzw. im Fall einer unklaren Formulierung abgeschwächt. Die Organisationsmitglieder müssen mit Marktorientierung klare und einheitliche Inhalte verbinden; Mehrdeutigkeit im Sinne von Floskeln oder „mixed messages“ schwächen den Kausalzusammenhang von Marktorientierung und organisationaler Lernfähigkeit. Schließlich müssen die Organisationsmitglieder in der Lage sein, auf die Theorieinhalte auch *zuzugreifen*, um sie bei ihrem Verhalten adäquat berücksichtigen zu können. Fällt es einen Mitarbeiter schwer, den Stellenwert der Marktorientierung für die Organisation aus

formalen und informellen Quellen zu erfahren, wird dies die Verhaltensrelevanz der Marktorientierung in Bezug auf Lernprozesse ebenfalls vermindern.

c) Zum Zusammenhang der inhaltlichen Grundorientierungen und der formalen Qualität der organisationalen Theorie

Die formale Qualität der organisationalen Theorie wird selbst von einzelnen Grundorientierungen als Elementen der organisationalen Theorie beeinflusst. Ein solcher Zusammenhang kann für (a) die Lernorientierung, (b) die Marktorientierung und (c) die Gedächtnisorientierung begründet werden.

Ad (a) Lernorientierung und formale Qualität der organisationalen Theorie. Die Motivation der Organisationsmitglieder zum Lernen für die Organisation fördert die Einsicht der Mitglieder bezüglich der Sinnhaftigkeit einer gemeinsamen Wissensbasis und steigert insofern tendenziell die Akzeptanz der organisationalen Theorie. Die Lernorientierung beeinflusst darüber hinaus auch die inhaltliche Reichweite der organisationalen Theorie, da die lernorientierten Organisationsmitglieder intrinsisch motiviert sind, mögliche bestehende Leerstellen durch entsprechende Nachfragen bzw. eigene Lerninitiativen („inquiries“) zu schließen. Gleiches gilt prinzipiell auch für die Identifikation von Inkonsistenzen in der organisationalen Wissensbasis und mehrdeutige Formulierungen von Theorieinhalten.

Ad (b) Marktorientierung und formale Qualität der organisationalen Theorie. Mit Day (1994a, S. 44) ist bei einer marktorientierten Organisation der Stellenwert von marktbezogenem Wissen innerhalb der Organisation weithin bekannt und anerkannt. Ein Einfluss der Marktorientierung auf die formale Qualität kann zudem für die Merkmale Reichweite und Konsistenz der organisationalen Theorie postuliert werden. Day (1994a, S. 44) führt als Begründung für einen solchen Zusammenhang an, dass in marktorientierten Organisationen Defizite und Leerstellen leichter aufgedeckt werden, da ein stärkerer Druck zur Artikulation und organisationsinternen Diskussion der marktorientierten Theorieinhalte besteht.

Ad (c) Gedächtnisorientierung und formale Qualität der organisationalen Theorie. Der Zusammenhang zwischen der Gedächtnisorientierung der Organisation und der formalen Qualität der organisationalen Theorie basiert auf der Überlegung, dass eine positive Grundhaltung der Organisationsmitglieder gegenüber der organisationalen Theorie und ihrer Bedeutung für den organisationalen Erfolg deren Akzeptanz und somit ihren Stellenwert als formales Kriterium positiv beeinflusst. Ist den Mitarbeitern bewusst, dass die Einspeisung von Wissen in die organisationale Theorie und die Nutzung von in der organisationalen Theorie enthaltenen Wissensselementen von Vorteil für die Organisation

sind, dann wird dies tendenziell eine höhere Bekanntheit und Akzeptanz des Konzeptes und eine entsprechend größere Kommunikationsintensität der Organisationsmitglieder zur Folge haben.

*d) Zum Einfluss der strukturellen Determinanten
auf die Grundorientierungen*

Auch zwischen den strukturellen Determinanten und den Grundorientierungen als Inhalten der organisationalen Theorie bestehen Zusammenhänge, deren Berücksichtigung für das Verständnis von organisationalen Lernprozessen hilfreich ist. Betrachtet man zunächst die *individuellen Verhaltensregeln* der Organisationsmitglieder, dann kann davon ausgegangen werden, dass das Postulat einer „eigenständigen Zielformulierung“ die Teamorientierung der Organisation negativ beeinflusst. Teamorientierung basiert auf der Wertschätzung der Kooperation und Zusammenarbeit auch im Bereich der Formulierung von Zielen und setzt eine entsprechende innere Verhaltensregel voraus, die in dem „Helfen von anderen Organisationsmitgliedern“ gesehen werden kann und für die sich folglich ein positiver Einfluss auf die Teamorientierung begründen lässt. Die Bereitschaft zur Unterstützung von anderen Personen bzw. Mitarbeitern strahlt auf die Motivation zur Zusammenarbeit mit diesen Personen aus.

Hinsichtlich des „*facilitative leadership*“ als struktureller Determinante kann von einer positiven Einflussnahme auf die Lernorientierung ausgegangen werden. Ein entsprechendes mitarbeiterorientiertes Führungsverständnis rückt die Motivierung der Mitarbeiter zum Lernen in den Mittelpunkt des Vorgesetztenverhaltens und schafft entsprechende Rahmenbedingungen. Ein solches Grundverständnis von Führung verstärkt folglich die Lernorientierung der Mitarbeiter.

Von der *Organisationsstruktur* schließlich gehen positive Einflüsse sowohl auf die Teamorientierung als auch auf die Lernorientierung aus. Zum einen forciert eine Dezentralisierung der Entscheidungsstrukturen die Notwendigkeit einer internen Abstimmung, was in besonderem Maße für Formen der Teamorganisation gilt. Es kann erwartet werden, dass eine solche dezentrale und kommunikationsintensive Gestaltung der Strukturen die Teamorientierung der Organisationsmitglieder steigert, da ohne eine entsprechende Orientierung die geforderten Leistungen nicht erbracht werden können. Die Organisationsstruktur wirkt in diesem Fall als Rahmenfaktor, der Einfluss auf die Grundhaltung der Organisationsmitglieder ausübt. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass sich das Vorhandensein von defensiven organisationalen Routinen negativ auf die Lernorientierung der Organisationsmitglieder auswirkt. Ein entsprechend lernhinderliches Umfeld demotiviert die Mitarbeiter, neue Informationen auf-

zunehmen und Fehler zu identifizieren, da lernbezogene Anstrengungen als wenig aussichtsreich angesehen und nicht honoriert werden.¹⁸⁹

II. Übertragung des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens in den Kontext der Hochschule

Mit dem in Kapitel I entwickelten allgemeinen Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens liegt eine Grundlage für die Konzipierung eines theoriebasierten Lernmodells für Hochschulen vor. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass das geschilderte Modell geeignet ist, die zuvor aufgezeigten Defizite bzw. Leerstellen der organisationalen Lernforschung zu überbrücken. Unter Bezugnahme auf die in Kapitel C genannten Leerstellen kann festgestellt werden, dass

- dem Modell eine systematische Auseinandersetzung mit dem für das Lernen von Organisationen zentralen Konstrukt der organisationalen Theorie und dessen Ebenen und Inhalten zu Grunde liegt. Die organisationale Theorie als Teil des vorgestellten Lernmodells wird begrifflich präzise formuliert und inhaltlich konzeptualisiert.
- das Modell eine Abgrenzung von Informationen/Wissen und Problemlösungen vornimmt und damit der Komplexität organisationaler Lernvorgänge Rechnung trägt. Informationen bzw. Wissen werden als Input-Größe des organisationalen Lernprozesses aufgefasst, die für die Erarbeitung von Problemlösungen im weiteren Verlauf des Lernprozesses benötigt werden.
- das Modell eine Verbindung zwischen der prozessualen Ebene des organisationalen Lernens und den dafür benötigten „Skills“ herstellt und beide Elemente integrativ betrachtet.
- das Modell eine Integration der von verschiedenen Autoren identifizierten Schlüsselgrößen erfolgreicher organisationaler Lernprozesse vornimmt und somit einen ganzheitlichen Charakter aufweist.
- das Modell der Motivation der Organisationsmitglieder zum Lernen eine wesentliche Rolle im Rahmen des Lernprozesses zuweist. Motivation wird dabei sowohl als wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz der organi-

¹⁸⁹ Hier kann erklärend das Motivationsmodell von Vroom (1964) herangezogen werden. Vereinfacht gesprochen sieht das Modell Motivation als Ergebnis einer multiplikativen Verknüpfung von Anstrengungserwartungen, Konsequenzenerwartungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Valenzen. Die Existenz defensiver Routinen und die damit einhergehende Verringerung der Wahrscheinlichkeit der Verhaltenswirksamkeit eigener Lernaktivitäten stellt eine Senkung der Anstrengungserwartungen der Mitarbeiter dar und verringert folglich die Handlungsmotivation der Mitarbeiter.

sationalen Theorie durch die Organisationsmitglieder angesehen als auch als notwendiger Inhalt der organisationalen Theorie modelliert (in Gestalt des Konstruktes Lernorientierung).

- das Modell dem besonderen Stellenwert und den besonderen Charakteristika von marktseitigen Informationen durch eine Konzentration auf diese Informationen Rechnung trägt. Anders als die bisher in der (Marketing-) Literatur vorhandenen Modelle eines marktbezogenen Organisationalen Lernens basiert das Modell auf den in der traditionellen Forschung gewonnenen Erkenntnissen und Modellen zum Organisationalen Lernen und integriert die organisationsinterne und -externe Perspektive.

Das in Kapitel I entwickelte Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens ist genereller Natur und berücksichtigt somit nicht die Spezifika einzelner Organisationsformen und Märkte. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll es nun darum gehen, die bisher allgemein formulierten Überlegungen um die Besonderheiten der öffentlichen bundesdeutschen Universität zu ergänzen und zu konkretisieren und ein Modell für bestmögliches marktbezogenes Lernen von Hochschulen zu formulieren. Zentrale Aufgabe dieses Kapitels ist es dabei, die Besonderheiten, die der Organisationstyp Universität im Hinblick auf das marktbezogene Organisationale Lernen aufweist, in das allgemeine Modell aufzunehmen und dieses entsprechend anzupassen. Bei der Betrachtung der besonderen Charakteristika von Hochschulen wird auf die in Kapitel A vorgenommenen Erörterungen Bezug genommen. Analog zur dortigen Untersuchung der Besonderheiten des Organisationstyps Hochschule stellt sich auch hier stets die Frage, welche Strukturelemente von Bildungseinrichtungen als zeitkonstant und welche als variabel anzusehen sind. Diesbezüglich wird wiederum ein Kompromiss gewählt, der einen Verzicht auf einen allzu großen Detaillierungsgrad vorsieht, z.B. hinsichtlich der Struktur der Lehrstühle, der Leitung der Fachbereiche etc.. An dieser Stelle der Arbeit soll es *nicht* darum gehen, im Sinne eines Change-Managements zu analysieren, auf welchem Wege der geschilderte organisationale Zustand erreicht werden sollte; dies ist Gegenstand von Kapitel E.

Bei der Übertragung des Modells in den Hochschulkontext wird eine grundlegende Differenzierung vorgenommen zwischen notwendigen grundlegenden Besonderheiten des Hochschulmodells einerseits und Modellmodifikationen, welche die grundsätzliche Struktur des allgemeinen Lernmodells unverändert lassen, andererseits. Grundlegender Anpassungsbedarf leitet sich aus zwei strukturellen Besonderheiten von Hochschulen ab, die das Innenverhältnis und das Außenverhältnis der Hochschule betreffen: aus der losen Kopplung der verschiedenen Bereiche und Akteure der Universität (innenorientiert), sowie aus dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Hochschule, mit dem ein spezifisches Marktverständnis einhergeht (außenorientiert). Im Folgenden werden zu-

nächst die Konsequenzen, die für die Modellentwicklung aus diesen beiden grundlegenden Besonderheiten des Organisationstyps Hochschule resultieren, erörtert, bevor dann eine detaillierte Erörterung und Konkretisierung der einzelnen Elemente des allgemeinen Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens erfolgt. In diesem Bereich werden die praktisch-normativen Überlegungen um deskriptive Aussagen zur gegenwärtigen Ausgestaltung der einzelnen Modellelemente an deutschen Hochschulen ergänzt. Die Gegenüberstellung von Soll- und Ist-Zuständen ermöglicht eine Identifizierung von Handlungsbedarf, der für die Modellumsetzung in der Hochschulpraxis, die in Kapitel E diskutiert wird, hilfreich ist.

1. Grundlegende Besonderheiten des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens im Fall der Hochschule

a) Lose Kopplung der Hochschule und marktbezogenes Organisationales Lernen

Ein wichtiges konstitutives Merkmal von Hochschulen ist die *lose Kopplung* der verschiedenen Organisationseinheiten, die in einem ausgeprägten u.a. durch die heterogenen Arbeitsinhalte evozierten akademischen Individualismus wurzelt (vgl. Müller-Böling 1997, S. 603 und ausführlich Kapitel B). Diese lose Kopplung der verschiedenen Organisationseinheiten innerhalb einer Universität betrifft unmittelbar die Funktionalität und Existenz des für das Lernen von Organisationen zentralen Konstruktes der organisationalen Theorie. Die lose Kopplung hat zur Folge, dass *nicht* davon ausgegangen werden kann, dass die gesamte Organisation sich an einer einzigen, einheitlichen organisationalen Theorie orientiert. Ein solches Verständnis würde nicht mit dem oben genannten, strukturell bedingten Individualismus der Organisationseinheiten vereinbar sein. Anders als im Fall des Back-office- und Front-office-Personals von anderen Dienstleistungsunternehmen, die jeweils Elemente der Wertschöpfungskette darstellen, ist es vor dem Hintergrund der starken Unterschiedlichkeit der Forschungsinhalte und Märkte von Hochschulen unrealistisch, dass sich ein Wirtschaftswissenschaftler an den Strategien und Funktionsweisen der Leistungserstellung und -verwertung eines Physikwissenschaftlers orientiert; Gleiches gilt vice versa.

Im Hinblick auf ein leistungsfähiges Lernen scheint es vielmehr sinnvoll, zu postulieren, dass jede Einheit der Universität über eine *eigene organisationale Theorie* verfügen sollte (vgl. Hennig-Thurau 1999, S. 517). Jede der Theorien

bildet dann für die jeweilige Einheit die Grundlage für das Aufdecken von Fehlern im Umgang mit Kunden i.e.S. und liefert die entsprechenden Verhaltensgrundlagen. Zu klären ist, welcher Bereich der Universität als „Einheit“ in diesem Sinne aufzufassen ist, also über eine eigene organisationale Theorie verfügen sollte. Ohne auf konkrete Organisationsstrukturen einzugehen, kann grundsätzlich ausgesagt werden, dass solche Einheiten über ein signifikantes Maß an thematischen Gemeinsamkeiten verfügen müssen. Dabei kann es sich (je nach Größe des Fachbereichs und der Heterogenität der darin vertretenen Fachgebiete) um einen Fachbereich, um Institute innerhalb eines Fachbereichs (z.B. Marketing, Controlling) oder (bei entsprechender Größe und Mitgliederzahl) auch um einzelne Lehrstühle oder Abteilungen handeln.¹⁹⁰

Zugleich muss aber davon ausgegangen werden, dass das vollständige Fehlen einer gemeinsamen organisationalen Theorie der wenn auch losen, so doch zweifellos vorhandenen Zusammengehörigkeit der Organisationsmitglieder einer Universität ebenfalls nicht angemessen Rechnung tragen würde und mit erheblichen negativen Konsequenzen für die Kommunikationsprozesse innerhalb der Universität und folglich deren Lernfähigkeit und ihrer Mitglieder behaftet wäre. Folglich bedarf es einer Ergänzung der dezentralen organisationalen Theorien um *übergeordnete gemeinsame (zentrale) Theorien*, die solche Inhalte zum Gegenstand haben, die für die verschiedenen Einheiten der Hochschule gemeinsam von Bedeutung sind. So können die dezentralen organisationalen Theorien der Lehrstühle innerhalb eines Fachbereichs um eine zentrale organisationale Theorie auf der Ebene des Fachbereichs ergänzt werden, wobei letztere solches Wissen umfasst, das den Fachbereich insgesamt betrifft und für dessen Zusammenhalt relevant ist (z.B. Abstimmung von Lehre und Prüfungen). Gleiches gilt für die Ebene der Gesamtuniversität, deren organisationale Theorie Wissen umfasst, das fachbereichsübergreifend handlungsleitend sein soll. Die Inhalte der Theorien auf Fachbereichs- und Gesamtuniversitätsebene betreffen weniger konkrete Annahmen über das Handeln auf Märkten, sondern vielmehr die Werte- und Strategieebene der jeweiligen organisationalen Theorie. Werte mit übergreifender Steuerungsfunktion können z.B. die Profilbildung der Hochschule betreffen und auf diese Weise Einfluss auf das Selbstverständnis der Hochschul- bzw. Fachbereichsmitglieder ausüben.¹⁹¹ Weitere mögliche Inhalte übergeordneter organisationaler Theorien auf der Werteebene betreffen Zielvorgaben (z.B. sozialwissenschaftlicher Fachbereich mit den meisten inter-

¹⁹⁰ So ist es insbesondere an naturwissenschaftlichen Fachbereichen deutscher Universitäten keine Seltenheit, dass einzelne Lehrstühle 30 und mehr Mitarbeiter betreuen.

¹⁹¹ Ein Beispiel für eine solche Profilbildung als Gegenstand einer fachbereichsweiten organisationalen Theorie ist die Ausrichtung des Fachbereichs Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der Universität Oldenburg an dem Leitmotiv des Nachhaltigen Konsums.

nationalen Publikationen in Deutschland innerhalb von drei Jahren, größte wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, höchste Studierendenzufriedenheit an einer ostdeutschen Universität) und auf der Strategieebene die Formulierung grundlegender Strategien (z.B. Teaching Orientation vs. Research Orientation, Regionalität vs. Globalität). Auch die lernfördernden Grundorientierungen des Modells (Marktorientierung, Lernorientierung etc.) gelten übergreifend und sollten Bestandteil der Werteebene übergeordneter organisationaler Theorien sein.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die lose Kopplung der Universitätsmitglieder eine *Differenzierung des Konzeptes der organisationalen Theorie* notwendig werden lässt (vgl. Hennig-Thurau 1999, S. 520). Mit einer solchen Ergänzung des Modells, wie sie in Abbildung 18 veranschaulicht ist, wird zugleich der Erkenntnis Rechnung getragen, dass Eigenständigkeit eine notwendige Voraussetzung für das motivierte Arbeiten von wissenschaftlichen Mitgliedern von Hochschulen und somit für deren Leistungsfähigkeit darstellt (vgl. Weber 1996, S. 169). Die gewählte Vorgehensweise ist konform mit der von verschiedenen Autoren postulierten Notwendigkeit einer Differenzierung des Konzeptes der Organisationskultur im Kontext der Hochschule in verschiedene „Subkulturen“. So ist etwa Hoffacker (2000, S. 71) der Überzeugung, dass es aufschlussreich ist, „die Universität ... als eine ‚multikulturelle‘ Organisation, d.h. als ein System mit einer Vielzahl von Subkulturen zu begreifen“. Analog leitet Sporn (1992, S. 15) „starke Tendenzen zu Subkulturbildung“ für Hochschulen ab. Mit der Differenzierung der organisationalen Theorie geht die Anforderung nach einer Kompatibilität der verschiedenen Sub-Theorien einher.

b) Marktverständnis der Hochschule und marktbezogenes Organisationales Lernen

Universitäten bieten eine Vielzahl verschiedener Leistungen auf unterschiedlichen Märkten an, was zu einer Unterscheidung von Kunden im engeren Sinne und Kunden im weiteren Sinne geführt hat (vgl. Kapitel B). Zur letztgenannten Gruppe bestehen zwar keine Austauschverhältnisse im engeren Sinne, jedoch übt diese einen starken Einfluss auf die Bewertung der Leistungen der Universität und letztendlich auch auf deren Leistungsfähigkeit (z.B. durch Entziehung/Vergabe von Geldmitteln) aus.

Das spezifische Marktverständnis erfordert im Hinblick auf das Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens eine Erweiterung und Re-Interpretation des Konstruktes Marktorientierung, dem im Modell eine Schlüsselrolle im Hinblick auf die Lernfähigkeit von Organisationen zukommt. Im Fall der Universität bestehen grundlegende Ziel- und *Interessenkonflikte* zwischen den verschiedenen Anspruchsgruppen, die *strukturellen Charakter* auf-

weisen (z.B. kurzfristige Studierendeninteressen vs. langfristige Gesellschaftsinteressen),¹⁹² sodass eine Unterordnung der Orientierung an den Interessen der Kunden i.e.S. und der Kunden i.w.S. unter dem gemeinsamen Begriff der Marktorientierung im Fall der Universität irreführend ist.

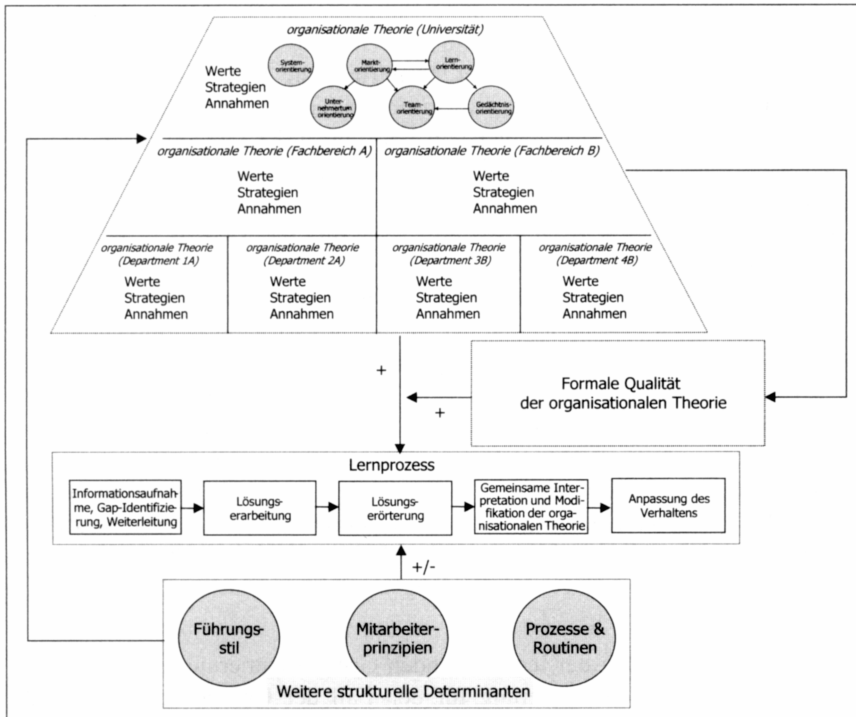


Abbildung 18: Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens unter Berücksichtigung der losen Kopplung von Organisationseinheiten im Fall der Hochschule

Im Modell des Universitätslernens wird der besonderen Bedeutung gesellschaftlicher Anspruchsgruppen und deren von den Wünschen der Kunden i.e.S. häufig abweichende Anforderungen durch eine Herauslösung der Kunden

¹⁹² Es sei darauf hingewiesen, dass auch im Fall von Unternehmen durchaus strukturelle Unterschiede zwischen den Anforderungen bestimmter Stakeholder und den Erwartungen der Kunden bestehen können; vgl. z.B. die Bedürfnistypologie nach Arndt (1978). Allerdings zeigen z.B. die Überlegungen von Kotler (1972), dass sich eine Berücksichtigung von Stakeholderinteressen langfristig auch ökonomisch auszahlt und sich in den meisten Fällen eine Annäherung beider Positionen erreichen lässt.

i.w.S. aus dem Konstrukt der Marktorientierung und der Einführung eines zusätzlichen Konstruktes Stakeholderorientierung Rechnung getragen. Unter Bezugnahme auf obige Ausführungen wird *Marktorientierung* im Fall von Universitäten als die intrinsische Motivation der Universitätsangehörigen zur Gewinnung von Informationen über Kunden i.e.S., d.h. über Studierende, die Scientific Community sowie forschungsfördernde Institutionen (z.B. die Deutsche Forschungsgemeinschaft), sowie über Wettbewerber definiert. *Stakeholderorientierung* hingegen bezeichnet die intrinsische Motivation der Universitätsangehörigen zur Gewinnung von Informationen über solche Institutionen, die keine unmittelbaren Abnehmer von Leistungen der Universität in den Bereichen Forschung und Lehre darstellen, aber dennoch einen Einfluss auf den Erfolg der Universität ausüben können. Zu diesen Kunden i.w.S. zählen u.a. politische Institutionen, Wirtschaftsunternehmen und die Medien.¹⁹³ Wie Marktorientierung wird auch Stakeholderorientierung als Wertkonstrukt aufgefasst, welches das Lernen der Hochschule positiv beeinflusst und in der Werteebene der organisationalen Theorie der Hochschule als Grundorientierung verortet wird. Die Aufnahme des Konstruktes Stakeholderorientierung in die Werteebene der organisationalen Theorie der Universität trifft dabei keine Aussage über die Art und Weise, wie im Fall von konfliktären Erwartungen der Kunden und Stakeholder geeignete Problemlösungen entwickelt werden können. In Bezug auf den Lernvorgang in solchen Fällen handelt es sich hierbei vielmehr um eine Frage, die im Verlauf des organisationalen Lernprozesses zu beantworten ist und vor allem die Phasen der Lösungserarbeitung und der Lösungserörterung betrifft (vgl. dazu z.B. die Entscheidungsmatrix bei Hansen, Hennig-Thurau und Langer 2000, S. 31).

Aus der Erweiterung der lernfördernden Grundorientierungen um das Konstrukt der Stakeholderorientierung für den Fall der Universität erwächst die *Frage nach dem Zusammenhang* zwischen dieser und den anderen Grundorientierungen. Dabei können weitgehend die Überlegungen, die für das Konstrukt Marktorientierung angestellt wurden, auf das gleichfalls auf die Aufnahme von hochschulexternen Informationen abstellende Konstrukt Stakeholderorientierung übertragen werden. So wird angenommen, dass Stakeholderorientierung in einem wechselseitigen Zusammenhang mit der Lernorientierung der Universitätsmitglieder steht, da das Interesse zur Gewinnung von Informationen auch die Neigung zur „Weiterverwendung“ dieser Informationen im Sinne eines Lernprozesses verstärkt. Zugleich übt auch das Interesse am Lernen einen posi-

¹⁹³ Die getroffene Unterscheidung weist insofern gewisse Überlappungen auf, als bestimmte Stakeholder Einfluss auf das Handeln von Kunden i.e.S. und insbesondere der forschungsfördernden Institutionen ausüben können; dies trifft insbesondere auf politische Akteure zu. Insofern ist der Übergang zwischen den Konstrukten Marktorientierung und Stakeholderorientierung kontinuierlich.

tiven Einfluss auf den Informationserwerb in Bezug auf universitäre Stakeholder aus. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Stakeholderorientierung auch die Teamorientierung positiv beeinflusst, da eine Nutzung von gewonnenen Informationen i.d.R. nur als Teamleistung möglich ist. Hingegen kann der für die Marktorientierung postulierte Einfluss auf die Unternehmertumorientierung nicht für das verwandte Konstrukt Stakeholderorientierung geltend gemacht werden, da dieser auf das ausschließlich der Marktorientierung zu Grunde liegende Interesse an der Entdeckung neuer Marktchancen zurückgeführt wird. Schließlich wird ein wechselseitiger positiver Zusammenhang zwischen der Markt- und der Stakeholderorientierung angenommen, der auf dem beiden Konstrukten zu Grunde liegenden Interesse an der Gewinnung externer Informationen zum Vorteil der Universität beruht, das sich gegenseitig befördert: so wird ein Mitarbeiter, der Interesse an Informationen über die Bedürfnisse der Studierenden besitzt, tendenziell nicht gleichgültig gegenüber Informationen über hochschulbezogene Wünsche und Bedürfnisse politischer Akteure sein.

Abbildung 19 zeigt die vor dem Hintergrund der besonderen Marktbeziehungen von Universitäten um das Konstrukt Stakeholderorientierung ergänzten Grundorientierungen als lernfördernde Bestandteile der organisationalen Theorie der Universität sowie die zwischen den Orientierungen bestehenden Zusammenhänge.

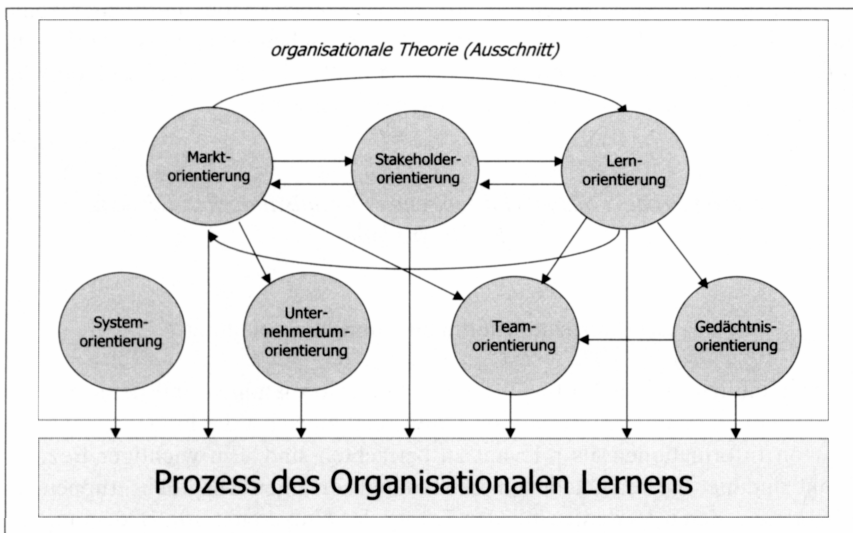


Abbildung 19: Grundorientierungen als Inhalte der organisationalen Theorie im Fall der Universität

2. Präzisierungen des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens für den Fall der Hochschule und Aufzeigen von Soll-Ist-Abweichungen

Zusätzlich zu den geschilderten grundsätzlichen Ergänzungen des Modells erfordert eine Übertragung des allgemeinen Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens auf den Bereich der Hochschule eine Anpassung und Präzisierung aller enthaltenen Modellelemente. Im Folgenden werden daher die einzelnen Elemente des Modells im Hinblick auf ihre lernfördernde Ausgestaltung im Fall der Organisation Hochschule untersucht. Dabei wird jeweils nur auf Besonderheiten eingegangen, die eine Abweichung der allgemeinen Ausführungen zum marktbezogenen Organisationalen Lernen erforderlich werden lassen; ansonsten wird auf die in Kapitel A gemachten Ausführungen verwiesen.

Die Ausführungen zum Soll-Zustand des Organisationalen Lernens der Hochschule werden ergänzt um eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Hochschulpraxis in Bezug auf die verschiedenen Modellelemente. Die Darstellung gibt Aufschluss über Abweichungen zwischen dem Soll-Zustand im Sinne des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens und dem gegenwärtigen Ist-Zustand des Hochschulmanagements, die wichtige Hinweise für lernfördernde Managementmaßnahmen darstellen. In Bezug auf die Analyse des Ist-Zustandes ist zu beachten, dass zu den meisten Modellelementen keine aussagekräftigen, d.h. verallgemeinerbaren empirischen Erkenntnisse vorliegen, sodass bei der Argumentation in den meisten Fällen Rückgriff auf sachlogische Überlegungen und eigene Erfahrungen genommen wird.

a) Zum Prozess des marktbezogenen Organisationalen Lernens der Hochschule

aa) Informationsaufnahme und -weiterleitung

Im Hinblick auf die Aufnahme von Marktinformationen und deren interne Weiterleitung stellt sich im Fall der Universität zunächst die Frage, welche Arten von Informationen als relevant zu betrachten sind. Ein wichtiger Bezugspunkt sind hier die verschiedenen Kunden und sonstigen Anspruchsgruppen der Universität, deren Verhalten für den Erfolg der Universität von Bedeutung ist. Weiterhin erfordert ein marktbezogenes Lernverständnis, auch Informationen einzuholen, die das Verhalten von Wettbewerbern zum Gegenstand haben, womit für die Hochschule die Notwendigkeit einer systematischen Auswertung des Verhaltens der Institutionen verbunden ist. Abbildung 20 stellt eine Ver-

knüpfung des Lernmodells mit den für das marktbezogene Lernen von Universitäten relevanten Informationsquellen her.

Hinsichtlich der Frage, welche Personen und Abteilungen an der Universität für die Aufnahme von marktbezogenen Informationen zuständig sind, gilt, dass grundsätzlich *jedem* Universitätsangehörigen die Aufgabe zukommt, die Gültigkeit der seinem Handeln zu Grunde liegenden organisationalen Theorien zu überprüfen. Allerdings unterscheiden sich die Art und Intensität des Zugangs zu Marktinformationen zwischen den verschiedenen Hochschulmitgliedern. Informationen über Studierende erhalten insbesondere Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter, aber auch Prüfungs- und Immatrikulationsämter. In Bezug auf die scientific community, forschungsfördernde Institutionen und Kunden i.w.S. weisen i.d.R. die Professoren die größte Nähe auf. Zugang zu Informationen über hochschulpolitische Entwicklungen besitzt insbesondere die Hochschulleitung.

Die Inhalte der verschiedenen Theorien der Universität verdeutlichen, dass es nicht Aufgabe der Hochschulleitung sein kann, die Annahmen und Strategien der organisationalen Theorien der Lehrstühle oder Fachbereiche zu überprüfen. Umgekehrt erfordert die Übernahme von multiplen Rollen auf verschiedenen Ebenen der Universität durch Teile des wissenschaftlichen Personals und insbesondere die Professorenschaft von diesen die regelmäßige Überprüfung der Gültigkeit der Inhalte verschiedener organisationaler Theorien, z.B. auf der Ebene des Fachbereichs und des Lehrstuhls.

Die Weiterleitung von Informationen muss in der Universität in Abhängigkeit von der jeweils tangierten organisationalen Theorie erfolgen. Betrifft die Information ausschließlich das Verhalten eines einzelnen Professors (z.B. Ablehnung eines wissenschaftlichen Aufsatzes, hohe Unzufriedenheit der Studierenden mit einer Vorlesung), sind damit i.d.R. keine Konsequenzen für die übergeordnete Theorie der Hochschule verbunden. Eine Ausnahme kann jedoch vorliegen, wenn die Ablehnung eines Aufsatzes auf die zu geringe Mittelausstattung des Forschers zurückzuführen ist und dieser von sich aus keine Möglichkeit sieht, dieses Problem zu lösen oder die Unzufriedenheit der Studierenden auf der Struktur des fachbereichsweiten Grund-/Hauptstudiums basiert. Handelt es sich insofern um ein grundsätzliches Problem, das auch andere Mitglieder des Fachbereichs erfahren haben, bedarf es u.U. einer Änderung der organisationalen Theorie auf der Ebene des Fachbereichs (z.B. Mittelumschichtung oder -erweiterung, Restrukturierung des Curriculums).

Hinsichtlich des *Ist-Zustandes* der Aufnahme und Weiterleitung von Informationen an deutschen Hochschulen ist keine allgemeine Aussage möglich, da das Ausmaß der Marketingaktivitäten an deutschen Universitäten erhebliche Unterschiede aufweist. Allerdings zeigt das Fehlen einer Marketing- und insbesondere Marktforschungsabteilung bei dem Großteil der deutschen Universitäten

ten an, dass bisher wenig systematische Anstrengungen unternommen wurden, um die Universität mit marktbezogenen Informationen zu versorgen. In den meisten Fällen wird Marktforschung vielmehr durch die jeweiligen Marketinglehrstühle der Universität übernommen, die dann als universitätsweite Dienstleister interpretiert werden, ohne dass dafür entsprechende Anreizstrukturen (z.B. Mitarbeiterkapazitäten, Einbindung in Entscheidungsprozesse) vorhanden wären.

Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Aussage von Krachenberg (1972, S. 371), dass „99 percent of all operative management information systems look only within the system; that is, they show little or no concern with the external environment“, auch heute noch für weite Teile der deutschen Hochschullandschaft Gültigkeit besitzt.

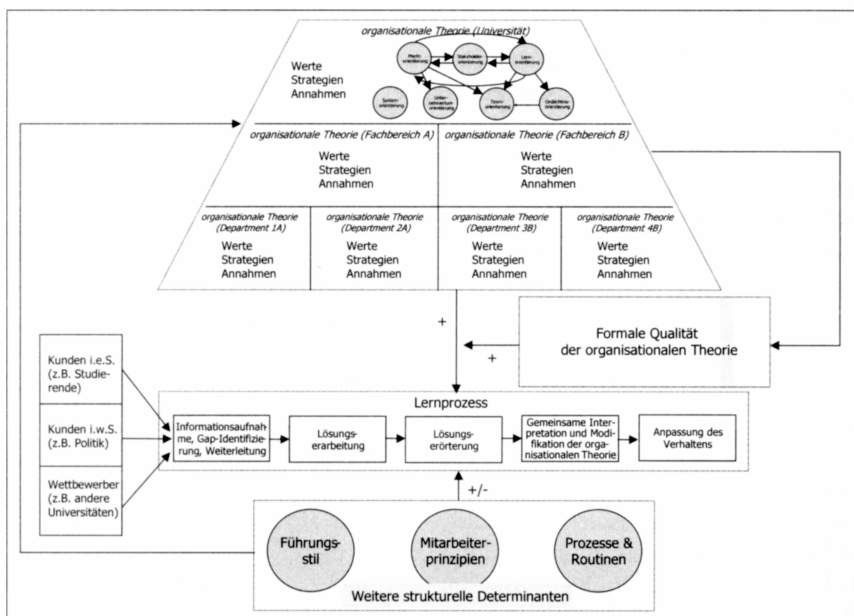


Abbildung 20: Um Informationsquellen erweitertes Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten

Hinsichtlich der Informationsweiterleitung existieren einzelne innovative Projekte, die sich mit den Informationsprozessen in Hochschulen befassen (z.B. bayrische Universitäten, vgl. die Beiträge in Küpper und Sinz 1998; WHU, vgl. Weber 1996; Universität Hohenheim; vgl. CHE 2001) und die Institutionalisierung von Informationsprozessen zum Gegenstand haben; diese Projekte sind zumeist im Bereich des Hochschul-Controlling verortet (vgl. auch Kapitel

B). Es kann wiederum nicht davon ausgegangen werden, dass diese Projekte einen repräsentativen Charakter für den Stand des Informationsmanagements an deutschen Hochschulen besitzen. Auf Grund der fehlenden Verortung des Organisationalen Lernens an Universitäten kann zudem erwartet werden, dass die Gestaltung informeller, d.h. nicht mit der Einspeisung in PC-Systeme verbundener Informationsweiterleitungsprozesse bisher nicht systematisch als Managementaufgabe erkannt worden ist und diesbezügliche Verhaltensregeln in den meisten Universitäten nicht existieren.

bb) Erarbeitung von Problemlösungen

Die geeignete Art und Weise der Erarbeitung von Problemlösungen in der Universität ist abhängig davon, welche organisationale Theorie der Universität betroffen ist. Für den Fall der Identifikation von „mismatches“ auf der Ebene eines einzelnen Lehrstuhls muss die Lösungserarbeitung i.d.R. durch einen einzelnen Mitarbeiter oder Professor bzw. durch die Einrichtung eines kleinen Projektteams erfolgen, wobei sich die Vorgehensweise auch an der Gewichtigkeit der festgestellten Abweichung für die Handlungsfähigkeit der Einheit orientieren sollte. Auf Fachbereichsebene bedarf es der Bestimmung eines zuständigen Bearbeiters oder der Einsetzung von Projektteams, die sich aus verschiedenen Professoren zusammensetzen, oder von Kommissionen, wobei sich die adäquate Vorgehensweise wiederum nach der Bedeutung und dem Ausmaß des entdeckten Fehlers der organisationalen Theorie richten muss. Auf der Ebene der Gesamtuniversität stellt sich die Frage nach der Einbindung von Vertretern einzelner Fachbereiche, die in Abhängigkeit von der Komplexität des jeweiligen Problems und den Folgen für die nachgelagerten Theorien beantwortet werden sollte.

Hinsichtlich des *Ist-Zustandes* der Lösungserarbeitung ist davon auszugehen, dass auf Grund der bisher fehlenden Verortung von Problemlösungserarbeitungsprozessen als Teilbereich des kollektiven Hochschullernens keine systematischen Vorgehensweisen vorhanden sind und eine Vielzahl von unterschiedlichen Praktiken in den Hochschulen Anwendung finden. Sowohl auf Lehrstuhl- als auch auf Fachbereichsebene dominieren Insellösungen, denen eine Beschränkung des Problems und seiner Relevanz auf den jeweils eigenen Bereich zu Grunde liegt. Bei der Erarbeitung von Problemlösungen an Universitäten ist eine operative, wenig-systematische Perspektive vorherrschend, die durch das vielfache Fehlen klarer Ziele und Werte gefördert, wenn nicht verursacht wird (vgl. Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 12). Auf der Ebene der Fachbereiche und der Gesamtuniversität behindert die zumeist vergleichsweise kurzfristige Besetzung der Führungspositionen die strategische Ausrichtung bei der Organisation der Problemlösungserarbeitung, da langfristige Erfolge nicht

mehr in die Amtszeit des jeweiligen Entscheidungsträgers fallen. Auf Fachbereichsebene erfordert der Charakter der Gremienuniversität im Fall schwer wiegender oder grundsätzlicher Probleme eine Besetzung der entsprechenden Projektgruppen nicht anhand der Fachkompetenz der Kandidaten, sondern auf der Grundlage ihrer Statusgruppenzugehörigkeit, was weniger das gemeinschaftliche Ziel als vielmehr die Vertretung der jeweiligen Statusgruppeninteressen in den Mittelpunkt der Diskussion rückt und der Qualität der erarbeiteten Problemlösungen in vielen Fällen abträglich ist (vgl. Daxner 1999, S. 71 ff.).

cc) Problemlösungserörterung

Im Hinblick auf die anzustrebende Erörterung von Problemlösungen in der Universität muss der hohen Eigenständigkeit der Lehrstühle Rechnung getragen werden. Problemlösungsprozesse müssen dabei derart ausgestaltet werden, dass der Zusammenhalt von organisationaler Theorie der Lehrstühle und des Fachbereichs bzw. von Fachbereichen und Gesamtuniversität Gewähr leistet bleibt. Es muss aber zugleich sichergestellt werden, dass die getroffenen Entscheidungen die langfristige Handlungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Universität ermöglichen, was eine entsprechend hohe Qualität der Entscheidungen voraussetzt. Hinsichtlich der geeigneten Entscheidungstypen gelten für die Universität dieselben Aussagen wie im Fall anderer Organisationen.

Betrachtet man die Ausgestaltung von universitären Entscheidungsprozessen in der Hochschulpraxis, so weichen im Fall der Problemlösungserörterung *Soll- und Ist-Zustand* besonders deutlich voneinander ab. Im Hinblick auf die Erörterung erarbeiteter Problemlösungen und die damit verbundene Entscheidung über eine Änderung der organisationalen Theorie besteht gegenwärtig im Fall der Universität die Besonderheit, dass die Definition der „dominant coalition“, die im Modell über die Geeignetheit von erarbeiteten Problemlösungen entscheidet, erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Während auf der Ebene einzelner Lehrstühle der jeweilige Lehrstuhlinhaber mit weit reichenden Weisungsbefugnissen bezüglich seiner Mitarbeiter ausgestattet ist und insofern über die Geeignetheit von Vorschlägen entscheiden kann, ist dies auf der Ebene des Fachbereichs anders. Die weit reichende Autonomie der Professoren schränkt die Weisungsbefugnisse der Dekane an deutschen Universitäten stark ein, sodass bei Entscheidungen, die für den Fachbereich von großer Bedeutung sind, der Fachbereichsrat als Ganzes die Funktion einer „dominant coalition“ übernimmt und insofern eine Überlappung von „staff personal“ und „dominant coalition“ eintritt. Das Resultat ist eine verbreitete Unfähigkeit der heutigen Universität zu progressiven Entscheidungen, die Veränderungen des Verhaltens vorsehen, bei der es sich im Hinblick auf das Organisationale Lernen um einen der folgenreichsten Schwachpunkte handelt. Auf Grund der skizzierten geringen Ent-

scheidungsbefugnisse der Hochschulführungskräfte tendieren universitäre Entscheidungsgremien zu Kompromiss-Entscheidungen (tit-for-tat-Prinzip) und blockieren grundlegende Änderungen (vgl. Daxner 1999, S. 65ff.). Dies gilt insbesondere dann (und ist von besonderer Bedeutung), wenn die Umweltänderungen die Werteebene der Universität bzw. des Fachbereichs betreffen und ein Double-Loop-Lernen im Sinne von Argyris und Schön (1978) notwendig ist, um die Leistungsfähigkeit der Hochschule zu erhalten. Die Dominanz gruppenzentrierter Entscheidungen ist hier der Leistungsfähigkeit der Universität abträglich, da nur eine begrenzte Bereitschaft der Hochschulmitglieder zu gemeinschaftlichem Handeln besteht. Auf der Ebene der Lehrstühle besteht ein Hindernis für die Lernfähigkeit darin, dass getroffene Entscheidungen nicht selten autokratischer Natur, was dem Organisationalen Lernen grundsätzlich abträglich ist (vgl. Kapitel I). Die Entscheidungen sind zum einen häufig suboptimal, da sie die Fachkompetenzen der Mitarbeiter ignorieren, und zum anderen demotivierend auf die Mitarbeiter wirken, was wiederum die formale Qualität der organisationalen Theorie negativ beeinflusst.

dd) Gemeinsame Interpretation und Theoriemodifikation

Auch die Anforderungen des Modells bezüglich der Kommunikation und Speicherung von neuem Problemlösungswissen innerhalb der Universität unterscheiden sich in struktureller Hinsicht nicht grundlegend von den Anforderungen des allgemeinen Modells. Hinsichtlich der zu verwendenden Speichermedien muss sichergestellt sein, dass jedes Universitätsmitglied Zugang zu den benötigten Informationen besitzt, was im Fall der Universität eine Abwärtsverfügbarkeit (Zugang für Mitglieder nachgelagerter Hierarchien, z.B. Lehrstuhlmitarbeiter, zu Wissen „hoher“ organisationaler Theorien, z.B. auf der Ebene des Fachbereichs oder der Gesamtuniversität), aber auf Grund der Existenz verschiedener organisationaler Theorien innerhalb der Universität nicht notwendigerweise zugleich eine Aufwärtsverfügbarkeit (Zugang für Mitglieder „hoher“ Hierarchien zu Wissen nachgelagerter organisationaler Theorien) von Informationen erfordert.

Hinsichtlich des *Ist-Zustandes* der Speicherung und Vermittlung von Wissen in der Hochschule ist auf die vorangehenden Ausführungen zur Informationsweitergabe zu verweisen. Deutsche Universitäten beginnen, sich mit dem Aufbau von universitätsweiten Informationssystemen zu befassen, ohne dass die Struktur und Verbreitung solcher Systeme in den meisten Fällen bereits geeignet wäre, organisationale Lernprozesse zu unterstützen. Zahlreiche Verhaltensweisen basieren auf informellen Regeln, die nicht kodifiziert sind und entsprechend nicht über Datenbanken abgerufen werden können. Zugleich ist auch die Organisationskultur der meisten Universitäten als potenziell leistungsfähiges

Speicher- und Referenzmedium für organisationales Wissen nicht in der Lage, als informelles Speichermedium einzuspringen, da „in den Massenhochschulen ... eine gemeinsam getragene Organisationskultur weitgehend verloren gegangen“ (Müller-Böling 1997, S. 607) ist. Dill (1982, S. 311) spricht in Bezug auf das angloamerikanische Hochschulsystem von einem Verfall der Universitätskultur und illustriert seine Überlegungen mit folgendem Beispiel: „Faculty members who a generation ago would define themselves in terms of their institution – ‚I am a member of the Harvard faculty‘ – now identify themselves in terms of their field – ‚I am a sociologist, currently at Harvard‘ “.¹⁹⁴ Diese Feststellung lässt sich auf die deutsche Hochschule übertragen: In der deutschen Universität führt „in der Regel ... die Heterogenität der Wert- und Zielvorstellungen dazu, dass die Wahrung des jeweiligen Anspruchs auf individuelle Autonomie gegenüber der Realisierung gemeinsamer Vorstellungen im Vordergrund steht“ (Müller-Böling 2000, S. 43).

ee) Verhaltensanpassung

Bezüglich der Verhaltensanpassung durch die Universitätsangehörigen gilt das in Kapitel I Gesagte. Über das real existierende Ausmaß der Anpassung von gelerntem Verhalten in Universitäten sind insofern kaum Aussagen möglich, da die Massivität zuvor genannten Schwachstellen ein systematisches Lernen von Hochschulen weitgehend ausschließt und es insofern an der Grundlage für eine Verhaltensanpassung mangelt. Die Lernprozesse der meisten Universitäten lassen sich folglich den Feldern A (keine Verhaltensanpassung auf Grund des Fehlens einer Theorieanpassung) und D (Verhaltensänderung als aktionistischer Vorgang ohne Grundlage einer Theorieanpassung) in Abbildung 21 zuordnen. Anzumerken ist, dass der für eine Verhaltensanpassung notwendige Handlungsspielraum der Organisationsmitglieder in Universitäten auf Grund des hohen Maßes an Autonomie und Handlungsfreiheit zumindest auf Seite der Professoren keinen Engpass im Hinblick auf die Umsetzung von geänderten Theorieinhalten verkörpert.

¹⁹⁴ Dill (1982, S. 311) führt diesen Verfall der Universitätskultur auf den Bedeutungsverlust der Symbole und Rituale von Universitäten zurück. Die ursprüngliche, insbesondere religiöse Bedeutung solcher Symbole sei im Zuge der Säkularisierung der Gesellschaft zunehmend verloren gegangen, wobei nur wenige Universitäten es geschafft hätten, andere Bedeutungen an ihrer statt zu etablieren. „Commitment and loyalty to institution, a sense of shared belief, tended to remain strong only at those private colleges which retained a religious identity, substituted a secular version of distinctive purpose in the form of a saga or were capable, as were Harvard, Yale and a few other private research universities, of creating an institution-wide belief system dedicated to the academic dogma“.

*b) Zur organisationalen Theorie der Hochschule**aa) Zu den Grundorientierungen des marktbezogenen Organisationalen Lernens der Hochschule*

(a) *Marktorientierung.* Im Kontext der Universität richtet sich das Interesse der Universitätsangehörigen im Sinne einer Marktorientierung auf Aktivitäten der Kunden i.e.S. und der Wettbewerber. Eine stark ausgeprägte Marktorientierung muss dem universitären Dualismus von Forschung und Lehre Rechnung tragen und sowohl Entwicklungen in der „scientific community“ als auch die Erwartungen und Urteile der Studierenden berücksichtigen. Die Unterschiedlichkeit von Herkunft und Inhalt der Informationen zu Lehre und Forschung legen dabei nahe, dass es sich bei Marktorientierung von Hochschulen um ein zweidimensionales Konstrukt mit den Dimensionen Marktorientierung in Bezug auf Lehrleistungen und Marktorientierung in Bezug auf Forschungsleistungen handelt. Indikatoren für eine starke Marktorientierung sind im Hinblick auf die Lehre u.a. das Interesse und die Offenheit von Dozenten an bzw. für Kritik der Studierenden an ihren Leistungen und den Leistungen der Hochschule insgesamt sowie die Suche nach Informationen über neue Formen der Lehre, z.B. auf Tagungen, in Zeitschriften etc.. Im Hinblick auf die Forschung spiegelt sich eine starke Marktorientierung der Universitätsangehörigen u.a. in der regelmäßigen Durchsicht und Analyse von Fachzeitschriften, dem (eigenmotivierten!) Besuch von wissenschaftlichen Tagungen etc. wider.

Hinsichtlich des *Ist-Zustandes* der Marktorientierung von Hochschulangehörigen kann davon ausgegangen werden, dass das Interesse zahlreicher wissenschaftlicher Mitarbeiter und insbesondere Professoren primär auf die Forschung gerichtet ist. Dies ist das Resultat des geltenden Selbstverständnisses der Professoren als Wissenschaftler, deren Tätigkeitsfeld primär die Forschung ist, wobei dieses Selbstverständnis durch entsprechende Auswahl- und Anreizkriterien (z.B. die Dominanz von Forschungsleistungen bei der Einstellungsentscheidung) seitens der Universität gefördert wird. Das Ausmaß an Marktorientierung im Bereich Forschung variiert sehr stark zwischen den verschiedenen Hochschulmitgliedern. Betrachtet man (auf Grund des sonstigen Fehlens geeigneter Indikatoren) den Forschungsooutput als Indikator, so ergab beispielsweise die Evaluation der Forschungsleistungen an einem norddeutschen wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich im Jahre 2000, dass im Berichtszeitraum die einzelnen Lehrstühle zwischen 0 und 45 referierte deutschsprachige Publikationen (Standardabweichung = 11,04) und zwischen 0 und 16 referierte internationale Publikationen (Standardabweichung = 4,39) vorweisen konnten.

Anders als in vielen naturwissenschaftlichen Disziplinen ist im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich die Forschungshaltung stark national

und nur vergleichsweise selten international orientiert, was z.B. durch den geringen Anteil von Publikationen deutscher Autoren im Social Sciences Citation Index belegt wird.¹⁹⁵ Auch die Marktorientierung in der Lehre an deutschen Hochschulen unterliegt starken interpersonalen Unterschieden und ist nur teilweise stark ausgeprägt vorhanden. Bei einer Befragung von wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden an einer norddeutschen Universität im Jahre 1999 antworteten etwa über 40 % der Befragten, dass die Professoren ihrer Ansicht nach ein geringes oder überhaupt kein Engagement für die Studierenden aufwiesen, und nur knapp 18 % bescheinigten ihren Lehrpersonen ein hohes Engagement.

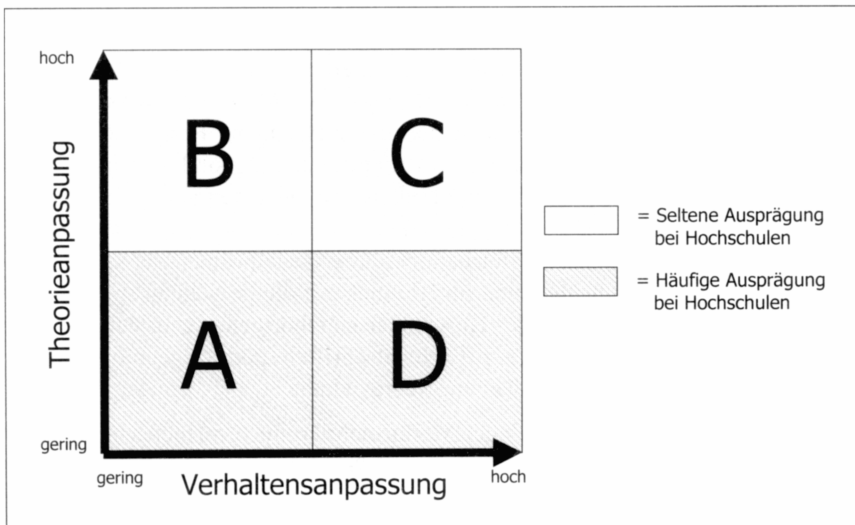


Abbildung 21: Zusammenhang von Theorieanpassung und Verhaltensanpassung im Kontext des Organisationalen Lernens: Ist-Zustand deutscher Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts

(b) *Stakeholderorientierung*. Das Konstrukt der Stakeholderorientierung ergänzt das Interesse der Universitätsangehörigen an Informationen über Marktpartner um die eigenmotivierte Gewinnung von Informationen über andere

¹⁹⁵ Im Hinblick auf die Wirtschaftswissenschaften muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die deutsche Volkswirtschaftslehre weitaus stärker international orientiert ist als die deutsche Betriebswirtschaftslehre. So sind etwa sämtliche referierten volkswirtschaftstheoretischen Zeitschriften in englischer Sprache verfasst, während dies in der Betriebswirtschaftslehre nur auf die Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung zutrifft – und auch für diese nur teilweise.

Stakeholder der Universität. Dabei kann wiederum zwischen Informationen, die Anforderungen der Stakeholder in Bezug auf die Lehre zum Gegenstand haben, und solchen Anforderungen, die sich auf die Forschungsleistungen der Hochschule richten, differenziert werden. Indikatoren für eine hohe Stakeholderorientierung sind ein enger Kontakt von Universitätsangehörigen zu Stakeholdern, z.B. Unternehmen und politischen Institutionen, zum Zwecke der Informations-einholung. Stakeholderorientierung in Bezug auf den insbesondere für angewandte Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaften) zentralen universitären Stakeholder Unternehmen erfordert eine Anerkennung von praktischem Know-how als gleichberechtigtem Wissensbestandteil zu theoretischem Wissen. „Praktisches Know-how [darf; *THT*] nicht als eine Art Wissen niedrigerer Ordnung angesehen [werden; *THT*]. Praktisches Know-how ist vielmehr ein notwendiges Gegenstück zu Theorie und Methode, wodurch neue Theorien und Methoden sowohl bestätigt als auch geschaffen werden“ (Senge 2000, S. 33).

Bezüglich des *Ist-Zustandes* der Stakeholderorientierung an deutschen Hochschulen ist festzustellen, dass eine systematische Einbeziehung von Anspruchsgruppen nur begrenzt stattfindet. Eine institutionelle Einbindung von Stakeholdern erfolgt in den meisten Fällen im Rahmen von Kooperationsprojekten (Forschung) und/oder in Gestalt von Gastvorträgen von Stakeholdervertretern (Lehre). In vielen Fällen zielen derartige Kooperationen jedoch nicht auf die Gewinnung von Informationen über die Bedürfnisse und Interessen der Stakeholder ab, sondern dienen primär der Mittelbeschaffung bzw. stellen einen Ausdruck der lehrbezogenen Marktorientierung der Universitätsmitglieder dar. Insbesondere Unternehmen, aber auch die Medien kritisieren, dass die universitäre Ausbildung an den Interessen der Wirtschaft vorbeiläuft. So fordert etwa Kerstan (2000) in der „Zeit“, dass die Universitäten praxisnäher werden müssten, „weil die Mehrheit der Akademiker ihr Brot nicht in der Wissenschaft, sondern in der Wirtschaft verdienen wird. Das deutsche Hochschulsystem jedoch ist noch immer daran ausgerichtet, Professoren hervorzubringen und nicht Abteilungsleiter. Und dort, wo es für Berufe qualifiziert, trägt es groteske Züge: Die Juristen werden zu Richtern ausgebildet, obwohl 80 Prozent von ihnen später als Anwalt arbeiten werden. Selbst die künftigen Ärzte und Lehrer, deren Beruf sich ganz um den Menschen dreht, studieren oft jahrelang, ohne einen Patienten oder Schüler zu Gesicht zu bekommen“.

(c) *Teamorientierung*. Teamorientierung im Fall der Universität bezeichnet das Interesse der Universitätsmitglieder an einem Austausch oder einer Zusammenarbeit mit anderen Angehörigen der Universität. Austausch und Zusammenarbeit können dabei sowohl auf informelle als auch auf formelle Weise erfolgen, wobei auch jeweils verschiedene Intensitätsstufen möglich sind. Teamorientierung spiegelt sich in dem Interesse an Kooperationen in der Lehre (z.B. gemeinsame Veranstaltungen mit anderen Professoren zu fachübergrei-

fenden Themen) wie auch an Forschungsk Kooperationen (z.B. gemeinsame Drittmittelprojekte und/oder Publikationen) wider.

Der *Ist-Zustand* an Teamorientierung ist bei vielen Universitätsmitgliedern in Bezug auf universitätsinterne Kooperationen eher gering ausgeprägt. Dies kann zum einen auf den bestehende Individualismus an Hochschulen, zum anderen auf die Beurteilung universitätsexterner Kooperationspartner als vorzuziehenswürdig zurückgeführt werden. Allerdings nimmt etwa Senge (2000, S. 30) „den Wunsch nach einer echten intellektuellen Gemeinschaft“ an der jeweiligen Hochschule bei vielen Hochschulprofessoren zumindest im angloamerikanischen Raum wahr.

(d) *Lernorientierung*. Die Lernorientierung der Universitätsmitglieder bezeichnet deren Interesse an und ihre Aufgeschlossenheit gegenüber potenziell leistungssteigernden Veränderungen in den Bereichen Forschung und Lehre sowie der für die Leistungserstellung in diesen Bereichen notwendigen Hochschulorganisation.

Im Hinblick auf den *Ist-Zustand* an Lernorientierung ist davon auszugehen, dass die Entscheidung einer Person für eine wissenschaftliche Laufbahn mit einem stark ausgeprägten Interesse dieser Person an der Erforschung neuer Sachverhalte einhergeht, die sich insbesondere in den Forschungsaktivitäten widerspiegelt. Jedoch zeigen u.a. die im Zusammenhang mit der Marktorientierung zitierten Ergebnisse, dass die Forschungsaktivitäten einiger Professoren vergleichsweise gering ausgeprägt sind, was, wenn man die jeweilige Eignung voraussetzt, auch als Indiz für ein geringes Interesse an der Erforschung neuer Erkenntnisse gewertet werden kann.¹⁹⁶ Zugleich erfordert das Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens, dass die Lernorientierung von Universitätsmitgliedern im Hinblick auf ein leistungsfähiges Lernen der Hochschule nicht auf den Bereich der Forschung begrenzt sein darf, sondern auch die Lehre und die Entwicklung der Universität selbst einschließt. Die Reaktionen von zahlreichen Professoren auf die gegenwärtigen, insbesondere von der Politik initiierten Reformbemühungen legen nahe,¹⁹⁷ dass ein nicht geringer Teil der Universitätsangehörigen über eine vergleichsweise gering ausgeprägte Lernorientierung bezüglich der Universität und ihrer Strukturen selbst verfügt. Der niedersächsische Bildungsminister Thomas Oppermann hat diese These wie folgt formuliert: „Reformen an den Unis sind so schwierig wie das Verle-

¹⁹⁶ Hier ist einschränkend auf die Fehlerbehaftetheit des vorliegenden Indikators „Publikationen in referierten Zeitschriften“ hinzuweisen.

¹⁹⁷ So haben im Frühjahr 2001 knapp 4.000 deutsche Wissenschaftler (d.h. knapp 15 Prozent der deutschen Universitätsprofessoren) in einer vierseitigen Anzeige in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung gegen die Dienstrechtsreform protestiert. Vgl. Müller-Böling (2001).

gen eines Friedhofs – es fehlt an der Mitarbeit von unten“ (Oppermann 2000a, S. 27). Ein Indiz für die Gültigkeit einer solchen These auf der Ebene der wissenschaftlichen Mitarbeiter ist die hochschulübergreifend äußerst geringe Wahlbeteiligung bei Gremienentscheidungen (vgl. Daxner 1999, S. 98ff.).

(e) *Unternehmertumorientierung*. Unternehmertumorientierung von Universitätsangehörigen wird verstanden als deren Bereitschaft, proaktiv neue Wege in Lehre, Forschung und Hochschulverwaltung trotz des damit i.d.R. verbundenen Risiko des Scheiterns eigeninitiativ und unbürokratisch zu beschreiten. Sporn identifiziert die Unternehmertumorientierung in ihrer Fallstudienanalyse als einen Erfolgsfaktor des Lernens von Universitäten: „An entrepreneurial culture enhances the adaptive capacity of universities“ (Sporn 1999, S. 276). Neue Wege im Bereich der Lehre können den Einsatz neuer Medien, neuer Lehrformen oder neuer Lehrinhalte betreffen oder eine Kombination aller genannten Aspekte beinhalten. Im Bereich der Forschung impliziert eine Unternehmertumorientierung das Anstoßen innovativer Forschungsprojekte in nicht-etablierten und entsprechend unsicheren Bereichen, und im Bereich der Hochschulverwaltung ist damit die Bereitschaft zur Veränderung bestehender Organisationsstrukturen gegen die bestehenden Widerstände verbunden.

Bezüglich des *Ist-Zustandes* der Unternehmertumorientierung an Hochschulen gilt, dass das Ausmaß innerhalb von Universitäten stark unterschiedlich ausgeprägt sein dürfte, was sich u.a. in den verschiedenen Karrierepfaden deutscher Universitätsprofessoren und dem unterschiedlichen Umgang mit formalen Vorgaben widerspiegelt, aber auch in den internen Konflikten von Hochschulverbänden zum Ausdruck gelangt.

(f) *Gedächtnisorientierung*. Gedächtnisorientierung von Universitätsangehörigen bezeichnet deren Interesse, die Aufnahme von Wissen in die organisationale Theorie voranzutreiben (Abgabedimension) sowie die in der organisationalen Theorie enthaltenen Kenntnisse aktiv im Rahmen des alltäglichen universitären Handelns zu nutzen (Abrufdimension). Vor dem Hintergrund der besonderen Struktur der Universität erfordert eine hohe Gedächtnisorientierung eine Kenntnis der verschiedenen organisationalen Theorien, ohne die ein entsprechendes Handeln nicht möglich ist.

Das zurzeit in Universitäten *vorhandene Ausmaß* an Gedächtnisorientierung muss als vergleichsweise begrenzt angesehen werden. Ausschlaggebend dafür ist vor allem die stark ausgeprägte individualistische Haltung zahlreicher Hochschulmitglieder, die Kooperationen und gemeinsamem Handeln mit anderen Mitgliedern der Hochschule einen vergleichsweise geringen Stellenwert beimisst. Die Nicht-Existenz einer starken gemeinsamen Hochschulkultur an den meisten Universitäten unterstützt die Einschätzung, dass die aktive Nutzung einer gemeinschaftlichen organisationalen Theorie bzw. aufeinander abgestimmter Theorien für Zwecke der Wissensabgabe und der Wissensaufnahme mit

dem Ziel der Steigerung des gemeinschaftlichen Erfolgs einen nachgeordneten Stellenwert bei vielen Hochschulmitgliedern besitzt.

(g) *Systemorientierung*. Im Kontext der Hochschule soll unter Systemorientierung die Motivation zu einer Denkhaltung der Universitätsangehörigen verstanden werden, die durch Ganzheitlichkeit und das Anerkennen nicht-linearer Zusammenhänge gekennzeichnet ist. Systemorientierung resultiert in der Hochschule insbesondere in einer Abstimmung von Lehre und Forschung sowie der dazu notwendigen organisationalen Strukturen als Ausdruck ganzheitlichen Denken und Handelns, wobei die Wirkungen der vermittelten Lehrinhalte als auch der bearbeiteten Forschungsfelder bei den Kunden und gesellschaftlichen Stakeholdern bereits bei der strategischen Planung berücksichtigt werden.

Mit Blick auf den *Ist-Zustand* an Systemorientierung in Universitäten kann vor dem Hintergrund des hohen Bildungsgrades von Universitätsmitarbeitern davon ausgegangen werden, dass die *Fähigkeit* zum systemischen Denken in der Universität höher ausgeprägt vorhanden ist als in den meisten anderen Dienstleistungsunternehmen. Allerdings ist diese Potenzialperspektive nicht mit der tatsächlichen Denkhaltung der Universitätsmitglieder in Bezug auf universitätsbezogene Fragestellungen gleichzusetzen, die eine Motivation zur Nutzung dieser Ressourcen voraussetzt. Auf Grund der geschilderten autonomen Ausrichtung vieler Hochschulangehöriger muss vielmehr mit einer signifikanten Diskrepanz zwischen den systemischen Potenzialen und dem Ausmaß an gelebter Systemorientierung in Bezug auf Fragen, welche die Institution Universität betreffen und für deren Erfolg von Relevanz sind, gerechnet werden.

bb) Zur formalen Qualität der organisationalen Theorie der Hochschule

Hinsichtlich der formalen Qualität der organisationalen Theorie gelten zunächst die allgemeinen Anforderungen bezüglich Stellenwert, Reichweite, Konsistenz, Klarheit und Kodifiziertheit auch für das Lernmodell der Universität. Darüber hinaus erfordert die Existenz verschiedener organisationaler Theorien auf unterschiedlichen Hierarchieebenen (Lehrstuhl, Fachbereich, Gesamtuniversität) im Fall des spezifischen Lernmodells der Universität die Kompatibilität und Abgestimmtheit der verschiedenen organisationalen Theorien. Die unterschiedlichen organisationalen Theorien müssen inhaltlich aufeinander abgestimmt werden, um Widersprüche und Inkonsistenzen zu vermeiden, die Unsicherheit bezüglich der organisationalen Theorie und Akzeptanzprobleme der Theorie bei den Hochschulangehörigen zur Folge haben können.

Betrachtet man die verschiedenen Komponenten des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens, dann kann dieser zusätzlichen Anforderung durch die Ergänzung des Konzeptes der formalen Qualität organisationaler

Theorien um das Kriterium des *Integrationsgrades* Rechnung getragen werden. Sind die organisationalen Theorien auf den verschiedenen Ebenen der Universität miteinander kompatibel und inhaltlich aufeinander abgestimmt, soll von einem hohen Integrationsgrad gesprochen werden. Enthalten die verschiedenen Theorien hingegen Widersprüche oder keinen wechselseitigen Bezug, liegt ein geringer Integrationsgrad der organisationalen Theorien vor. Abbildung 22 zeigt das um das Kriterium der Integrativität erweiterte Gesamtmodell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten.

Der *Ist-Zustand* der formalen Qualität von universitären organisationalen Theorien zeigt, dass der formalen Qualität eine große Bedeutung für das Organisationale Lernen von Universitäten zukommt. Diese besondere Rolle basiert insbesondere auf der *geringen Akzeptanz*, die eine organisationale Theorie im Fall einer Universität heute i.d.R. erfährt. Obwohl keine empirischen Untersuchungen vorliegen, die diese geringe Akzeptanz belegen, unterstützen Alltagsbeobachtungen und die Erkenntnis, dass Hochschulkulturen vergleichsweise schwach ausgeprägt sind, eine entsprechende Sichtweise. Die bisher geringe Akzeptanz der organisationalen Theorien in der Universität kann dabei auf *drei Faktoren* zurückgeführt werden: den ausgeprägten Individualismus der Universitätsangehörigen, welcher der Akzeptanz und Nutzung gemeinsamer Theorien hinderlich ist, die i.d.R. geringe Identifikation der Hochschulangehörigen mit ihrer jeweiligen Institution an deutschen Universitäten und die Erkenntnis, dass Wissenschaftler sich an Gemeinschaften *außerhalb* der eigenen Universität (z.B. Forschernetzwerke) orientieren, die eine engere thematische Verbindung aufweisen als dies zwischen den verschiedenen Bereichen der Universität der Fall ist (vgl. Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 13).

Im Hinblick auf die Steigerung der Lernfähigkeit von Universitäten ist von zentraler Bedeutung, dass die Nicht-Akzeptanz organisationaler Theorien ebenso wenig eine Gesetzmäßigkeit darstellt wie das Fehlen einer gemeinsamen Kultur bei Universitäten (vgl. auch Dill 1982, 317ff.; Schober 1998b, S. 29ff.).¹⁹⁸ Die Anpassung des Modells des marktbezogenen Lernens unter Aufgabe des Anspruchs einer einzelnen einheitlichen organisationalen Theorie ermöglicht die parallele Existenz verschiedener Theorien in der Universität, worin zugleich ein wichtiger Ansatzpunkt für eine Steigerung der Akzeptanz organisationaler Theorien in Universitäten gesehen werden kann.

Auch bezüglich der weiteren Kriterien der formalen Qualität ist ebenfalls festzustellen, dass diese im Fall der meisten Universitäten nur gering ausgeprägt vorhanden sind. So gilt im Hinblick auf die Reichweite der organisationa-

¹⁹⁸ Nicht zufällig spricht auch Müller-Böling (1997, S. 607) davon, dass eine gemeinsame Universitätskultur „verloren gegangen“ ist – was ja impliziert, dass es sie einmal gab!

len Theorie, dass vielfach keine gemeinsamen Ziele auf der Universitätsebene oder in den einzelnen Fachbereichen vorhanden sind bzw. diese derartig unspezifisch formuliert sind, dass sie eine aussagekräftige Beurteilung des Zielerreichungsgrades nicht zulassen (vgl. Müller-Böling und Schreiterer 1999, S. 12).

So hat sich etwa der Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover im Jahre 1999 zum Ziel gesetzt, innerhalb von fünf Jahren „bester Wirtschaftsfachbereich Norddeutschlands“ zu werden. Eine solche Zielsetzung muss insofern kritisiert werden, da u.a. unklar bleibt, welche Beurteilungskriterien zugrundegelegt werden sollen, wie weit/eng der Begriff Wirtschaftsfachbereich auszulegen ist und was unter Norddeutschland zu verstehen ist, sodass in der Folge eine Beurteilung der Zielerreichung nicht erfolgen kann.

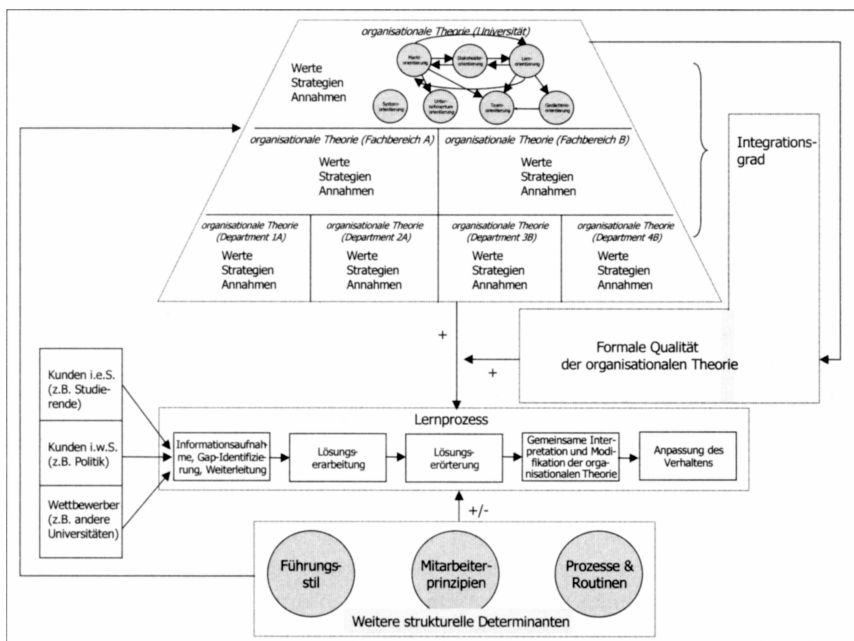


Abbildung 22: Gesamtmodell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten unter Berücksichtigung der Integrativitätsanforderung

Auch hinsichtlich des spezifischen Merkmals der Integriertheit der verschiedenen Theorien innerhalb der Universität ist von einer geringen Ausprägtheit auszugehen. Neben dem Fehlen einer gemeinsamen Lernkultur sind i.d.R. auch keine Personen oder Abteilungen in den Universitäten vorhanden, die den Aufbau solcher Theorien fördern, Widerstände überwinden und eine Abstimmung der verschiedenen Theorieebenen koordinieren können. Die geringe formale

Qualität der organisationalen Theorie ist insofern die Konsequenz der fehlenden Beschäftigung der Universität mit dem Konzept des Organisationalen Lernens insgesamt. Es bleibt festzuhalten, dass die formale Qualität für Universitäten einen *wesentlichen Engpassfaktor* für die Leistungsfähigkeit des organisationalen Lernvorgangs insgesamt darstellt, der bei der Konzeption lernsteigernder Maßnahmen zu berücksichtigen ist.

*c) Zu den strukturellen Determinanten des marktbezogenen
Organisationalen Lernens der Hochschule*

aa) Mitarbeiterprinzipien an Hochschulen

Bei den o.g. verhaltenssteuernden Mitarbeiterprinzipien handelt es sich um generelle Regeln, die sämtliche Bereiche des Verhaltens von Personen beeinflussen und insofern auch für den Organisationstyp Universität Gültigkeit besitzen. Bezüglich des *Ist-Zustandes* der verhaltenssteuernden Verhaltensregeln an Universitäten liegen bisher keine Studien vor, sodass eine Bewertung der in Kapitel I für das Lernen von Organisationen als einflussreich angesehenen Verhaltensregeln vor dem Hintergrund der organisationalen Spezifika erfolgen muss. Betrachtet man zunächst jene Regeln, die einen negativen Einfluss auf das Organisationslernen ausüben, so lassen sich folgende Aussagen formulieren:

- Hinsichtlich der *eigenständigen Zielformulierung* kann davon ausgegangen werden, dass das hohe Maß an Autonomie deutscher Professoren und die damit verbundene geringe Kooperationsintensität verstärkend auf die Existenz dieser Regel wirkt. Ein starker Indikator für das Vorhandensein einer solchen Denkhaltung ist die bis Juni 2000 im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre e.V. geltende Vorschrift, welche die Aufnahme sog. „außerordentlicher“ Mitglieder von dem Vorliegen von Publikationen in Alleinautorenschaft abhängig macht. Veröffentlichungen von Nachwuchswissenschaftlern, die in Kooperation mit anderen Forschern erstellt worden sind, wurden unabhängig von der Reputation des jeweiligen Publikationsorgans nicht zur Kenntnis genommen.¹⁹⁹ Da es sich bei dem Verband

¹⁹⁹ Seit Juni 2000 sind die Anforderungen modifiziert worden; seit diesem Zeitpunkt ist aber immer noch *eine* Publikation in Alleinautorenschaft unabdingbar für die Aufnahme in den Verband. Auch zeigt die Begründung der Änderung in den „Hinweisen“ des Verbandes, dass Kooperationen eher als notwendig denn als wünschenswert gesehen werden: „Um zu berücksichtigen, daß in bestimmten Bereichen der Betriebswirtschaftslehre bei Forschungsprojekten Koautorschaften sinnvoll sein können, hat die Mitglied-

um die Dachorganisation deutscher betriebswirtschaftlicher Universitätsprofessoren handelt, kann zumindest für diesen Personenkreis eine gewisse Aussagekraft abgeleitet werden. Auf der Ebene der wissenschaftlichen Mitarbeiter wird die Eigenständigkeit der Zielformulierung durch das Verfolgen eigener Ziele (z.B. Verfassen einer Dissertation oder Habilitation) gefördert (vgl. Hennig-Thurau 1999, S. 529).

- Bezüglich der Interpretation von *Veränderungen als Schwäche* durch Hochschulangehörige deuten die Widerstände zahlreicher Hochschullehrer gegen die Restrukturierung von Hochschulen²⁰⁰ darauf hin, dass zumindest bei einem Teil der Hochschulangehörigen eine entsprechende Verhaltensregel vorhanden ist.²⁰¹ Zugleich finden sich aber innerhalb der Universitäten auch zahlreiche und offenkundige Bemühungen um eine Beseitigung der bestehenden Leistungsdefizite, die der generellen Gültigkeit einer solchen Regel widersprechen.
- Im Hinblick auf die Regeln *Nicht-Offenbaren von negativen Gefühlen* und *Rationales Verhalten* ist von Bedeutung, dass an Universitäten auf Grund des wissenschaftlichen Betätigungsfeldes ein unausgesprochenes „Rationalitätspostulat“ gilt. Dieses Postulat basiert auf der sowohl für die Erstellung von Forschungs- als auch von Lehrleistungen an Universitäten erforderlichen Seriosität und Rationalität. Das Rationalitätspostulat hat zur Folge, dass auch universitätsinterne Entscheidungsprozesse, die etwa die Reorganisation bestimmter Leistungserstellungsprozesse zum Gegenstand haben, „wissenschaftlichen Regeln“ unterworfen werden, was emotionale Verhaltensweisen und das Offenbaren negativer Gefühle als unangemessen erscheinen lässt.²⁰²

Bezüglich jener Verhaltensregeln, für die sich ein positiver Einfluss auf die Lernfähigkeit der Universität begründen lässt, kann Folgendes festgestellt werden:

schaftskommission am 15.6.2000 folgende Konkretisierung beschlossen...“ (VHB 2000).

²⁰⁰ Vgl. Fußnote 197 auf S. 234.

²⁰¹ Die persönlichen Erlebnisse des Verfassers zeigen zudem, ohne jeden Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erheben zu können, dass die Gruppe derjenigen Personen in Universitäten, die Veränderungen jeglicher Art als Gefährdung des bestehenden Systems ansehen und ihnen entsprechend skeptisch gegenüber stehen, nicht auf Professoren beschränkt ist, sondern auch Teile anderer „Statusgruppen“ einschließt.

²⁰² So ist dem Verfasser ein konkreter Fall bekannt, bei dem einem Mitglied eines universitären Fachbereichs die Äußerung von Gefühlen mit dem Hinweis „Nun wollen wir doch nicht emotional werden!“ durch andere Fachbereichsmitglieder im Rahmen von Fachbereichsratssitzungen untersagt wurde.

- Die *Unterstützung anderer Organisationsmitglieder bei der Informationsgewinnung* steht im Widerspruch zu grundlegenden Motivatoren von Universitätsangehörigen. Das hohe Ausmaß an Autonomie, dass Wissenschaftlern an Universitäten gewährt und von ihnen eingefordert wird (vgl. Weber 1996, S. 169), geht in vielen Fällen mit einem universitätsinternen Konkurrenzdenken einher. Der primär an individueller Anerkennung und Reputation interessierte Professor betrachtet seine Kollegen vielfach eher als Wettbewerber im Streben um individuellen Ruhm als um Partner im Streben um eine gemeinsame Optimierung der Universitätsleistungen. In solchen Fällen wird folglich der Unterstützung von Kollegen kein hoher Wert beigemessen.
- Hinsichtlich des Erfordernisses *unabhängiger und informierter Entscheidungen* ist zu erwarten, dass diese Entscheidungsregel dem Verhalten zahlreicher Universitätsangehörigen zu Grunde liegt. Wissenschaftliches Personal von Hochschulen zeichnet sich durch eine hohe Intelligenz und Bildung aus, was Einfluss auf das Selbstverständnis der universitären Wissenschaftler und in der Folge auch auf die Art der Entscheidungsfindung in Universitäten ausübt.
- Im Hinblick auf die *Verbundenheit von Universitätsangehörigen zu getroffenen Entscheidungen* ist auf das i.d.R. gering ausgeprägte Zugehörigkeitsgefühl in Universitäten und die schwache Kultur solcher Organisationen hinzuweisen (vgl. Sporn 1992, S. 56). Beide Aspekte führen dazu, dass Universitätsangehörige tendenziell ein geringes Commitment zu den von ihnen getroffenen Entscheidungen aufweisen, wenn diese nicht unmittelbar ihre persönlichen Interessen betreffen.

Die Analyse des Ist-Zustandes der Verhaltensregeln von Universitätsmitgliedern verdeutlicht, dass mit Ausnahme des Strebens nach unabhängigen und informierten Entscheidungen die vorhandenen Verhaltensregeln Organisationales Lernen in Universitäten eher behindern als unterstützen. *Tabelle 3* fasst die Überlegungen zum Vorhandensein von für das Organisationale Lernen negativen und positiven Verhaltensregeln bei Universitätsangehörigen zusammen.

Tabelle 3
Individuelle Verhaltensregeln von Universitätsangehörigen und Konsequenzen für das Organisationale Lernen

<i>Verhaltensregel</i>	<i>Ausprägung in Universität</i>	<i>Konsequenz für Organisationales Lernen</i>
Eigenständige Formulierung von Zielen	tendenziell stark	behindert Lernerfolge
Veränderungen als Schwäche	nicht eindeutig	nicht eindeutig

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung Tab. 3

<i>Verhaltensregel</i>	<i>Ausprägung in Universität</i>	<i>Konsequenz für Organisationales Lernen</i>
negative Gefühle als Zeichen von Schwäche	tendenziell stark	behindert Lernerfolge
Rationales Verhalten führt zu besseren Lösungen	tendenziell stark	behindert Lernerfolge
Unterstützung anderer Organisationsmitglieder	tendenziell gering	behindert Lernerfolge
unabhängige und informierte Entscheidungen	tendenziell stark	fördert Lernerfolge
Verbundenheit zu Entscheidungen	tendenziell gering	behindert Lernerfolge

Analog zu den allgemeinen Überlegungen von Argyris und Schön (1978) gilt auch für die Verhaltensregeln von Universitätsangehörigen, dass diese keine unveränderbaren Größen darstellen, sondern in (allerdings mühsamen und langfristigen) Interventionen verändert werden können. Dabei stellt die Kenntnis der hier aufgezeigten Gründe für das Vorliegen bestimmter Verhaltensregeln eine wichtige Voraussetzung dar, um effiziente Änderungsprozesse einleiten zu können.

bb) „Facilitative Leadership“

Die in Bezug auf die Notwendigkeit eines mitarbeiterfördernden „facilitative leadership“ angestellten Überlegungen besitzen auch für die Führung innerhalb von Universitäten Gültigkeit. Die Steigerung der Motivation der Mitarbeiter zum Lernen durch das Führungspersonal und die Unterstützung ihrer Lernfähigkeiten und Aktivitäten muss dabei auf den verschiedenen Hierarchieebenen (Lehrstühle, Fachbereiche, Gesamtuniversität) gleichermaßen erfolgen. Auch gilt, dass von den jeweiligen Führungspersonen Entscheidungen im Rahmen des Lernprozesses auf eine Weise getroffen werden müssen, welche die Motivation und Lernaktivität der unmittelbaren Mitarbeiter ebenso wie der nachgelagerten Hierarchieebenen nicht negativ beeinflusst.

Bei der Betrachtung des *Ist-Zustandes* resultieren wichtige Unterschiede zum Führungsverhalten in anderen Organisationen zum einen aus der *geringer ausgeprägten Hierarchisierung* von Universitäten, die mit der weit reichenden Autonomie einzelner Lehreinheiten verbunden ist und die eine stark abgeschwächte Weisungsbefugnis von vorgelagerten Ebenen zur Folge hat. Bei der Analyse des Führungsverhaltens in Universitäten und des Ausmaßes an „facilitative leadership“ als „essential element for successful adaptation [of universi-

ties; *THT*]“ (Sporn 1999, S. 276) soll daher zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen der Universität getrennt werden. Zum anderen weisen universitäre Führungspositionen einen *geringeren Grad an Professionalisierung* auf, was Henkel (2000) zu der drastischen Aussage verleitet: „Das deutsche System akademischer Selbstverwaltung hat so viele Amateure mit Leitungs- und Managementaufgaben betraut, dass man sich wundert, warum es nicht schon längst zusammengebrochen ist“.

Auf der Ebene der *Gesamtuniversität* erfolgt Führung auf unterschiedliche Weise. An deutschen Universitäten üben i.d.R. Professoren die Funktion des Präsidenten bzw. Rektors aus, wobei diese häufig keine führungstheoretischen Kenntnisse aufweisen und meist ihre Fachkompetenzen in anderen Bereichen als im Management haben. Zusätzlich zu den ihnen fehlenden theoretischen Grundlagen wird ihr Führungsverhalten dadurch beeinflusst, dass sie nur geringe Möglichkeiten der Steuerung besitzen (vgl. Reichwald 1998, S. 239). In der Praxis beschränkt sich das Sanktionierungspotenzial von Hochschulpräsidenten auf die Kürzung oder Vergrößerung der Finanzmitteln für die verschiedenen Fachbereiche sowie den Erlass von Vorschriften und Regeln, wobei letztere nur sehr begrenzt in die Autonomie der Fachbereiche und Professoren eingreifen dürfen (vgl. Daxner 1999, S. 87). Ein systematischer „*facilitative leadership*“ des Präsidenten wird schließlich auch durch die begrenzte Bereitschaft der Geführten (d.h. der Fachbereiche) zur Kooperation erschwert. Der Zusammenhalt verschiedener Fachbereiche zu einer Einheit ist auf Grund der großen Heterogenität noch geringer ausgeprägt als der Zusammenhalt verschiedener Lehrstühle eines Fachbereichs.

Auf der Ebene des einzelnen *Fachbereichs* kommt dem Dekan die Rolle des Führers zu. Als *primus inter pares* sind dessen Handlungsmöglichkeiten ebenso beschränkt wie die des Universitätspräsidenten. Im Hinblick auf ein strategisches „*facilitative leadership*“ kommt zudem erschwerend hinzu, dass die in Deutschland verbreitete Praxis für die Wahl eines Dekans eine kurze Amtsperiode von i.d.R. zwei Jahren vorsieht, sodass eine langfristige Perspektive der Kooperation zwischen dem Dekan und den verschiedenen Lehrstühlen kaum zu entwickeln ist. Das Dekanat wird dabei in vielen Fällen eher als Hindernis für die wissenschaftliche Karriere eines Professors angesehen denn als Chance für die Weiterentwicklung des Fachbereichs, was der Anwendung eines systematischen Führungsverhaltens entgegensteht (vgl. Reichwald 1998, S. 239). Auch hier fehlt es zudem i.d.R. an einer führungstheoretischen Ausbildung der Führungspersonen.

Auf der Ebene der einzelnen *Lehrstühle* bestehen anders als auf den vorgelagerten Hierarchieebenen eindeutige und weit reichende Weisungsbefugnisse, die durch die Kopplung beruflicher Abhängigkeit mit außer-beruflicher Abhängigkeit (Betreuung der Dissertation/Habilitation durch den Lehrstuhlinhaber)

noch gesteigert werden. Auch ermöglicht der Beamtenstatus des Lehrstuhlinhabers eine langfristige Planung der Lehrstuhlaktivitäten, sodass grundsätzlich bessere Rahmenbedingungen für ein lernförderndes Führungsverhalten gegeben sind. In der Hochschulpraxis lässt sich auf der Ebene der Lehrstühle eine Vielzahl von unterschiedlichen Führungsstilen finden („Führungsstilpluralismus“), wobei die Praktizierung eines „facilitative leadership“ jedoch durch zwei Aspekte gestört wird und entsprechend selten anzutreffen ist. Dabei handelt es sich zum einen um die bereits auf den anderen Ebenen der Hochschulorganisation angesprochene Qualifikationsproblematik sowie die aus der starken Abhängigkeit des Personals erwachsende Gefahr autoritären, nicht-partizipativen Führungsverhaltens, wobei diese auch durch die höhere formale Bildung und Erfahrung des Lehrstuhlinhabers im Vergleich zu seinen Mitarbeitern verstärkt wird.

cc) Zur lernfördernden Organisationsstruktur von Hochschulen

Die Diskussion des allgemeinen Modells des Organisationalen Lernens hat gezeigt, dass im Hinblick auf die Organisationsstruktur als Steuerungsgröße für ein marktbezogenes Lernen besonders der Durchlässigkeit der Struktur für neue Informationen und Lösungen sowie der damit verbundenen Abwesenheit von lernhinderlichen defensiven Routinen besondere Bedeutung zukommt. Sowohl die Forderung nach informationsbezogener Durchlässigkeit als auch nach der Abwesenheit defensiver Routinen setzt an den Phasen des Lernprozesses und insbesondere der Weiterleitung von Informationen und deren organisationsinterner Verbreitung an. Beide besitzen auch im Universitätskontext Gültigkeit.

Im Rahmen der Analyse des *Ist-Zustandes* der universitären Organisationsstruktur sollen vor dem Hintergrund der organisationsstrukturellen Besonderheiten der Universität neben den beiden o.g. Aspekten auch kurz die bereits im Zusammenhang mit dem Führungsverhalten angesprochene organisationale Ausgestaltung der Leitungsebenen der Universität und die daraus resultierenden Schwierigkeiten erörtert werden. Betrachtet man zunächst die Forderung nach *Durchlässigkeit*, dann kann festgestellt werden, dass die universitäre Struktur ein hohes Maß an Dezentralität aufweist und somit grundsätzlich gut geeignet ist, Informationen über Marktgeschehnisse an zahlreichen Stellen einzuholen. Allerdings handelt es sich bei Dezentralität um eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für einen leistungsfähigen Informationsfluss innerhalb der Organisation (vgl. Slater und Narver 1995), da dieser neben der Datengewinnung an eine entsprechende *Weitergabe von Informationen* in horizontaler und vertikaler Hinsicht geknüpft ist.

In *horizontaler Hinsicht* betrifft die Frage der Weitergabe von Informationen über Kunden und andere Stakeholder den Informationsfluss zwischen verschiede-

denen Mitarbeitern eines Lehrstuhls, zwischen verschiedenen Lehrstühlen eines Fachbereichs und zwischen den verschiedenen Fachbereichen einer Universität. Während innerhalb eines Lehrstuhls ein Informationsaustausch schon auf Grund der überschaubaren Informationsmenge und der formalen Regelbarkeit vergleichsweise unproblematisch ist, basiert ein Austausch an Informationen zwischen zwei Lehrstühlen (z.B. wahrgenommene Veränderungen der Studierendenerwartungen, etwa im Rahmen der Evaluationsauswertung) auf der informellen Beziehung der Lehrstuhlinhaber. Das hohe Maß an Autonomie der einzelnen Universitätsangehörigen steht hier i.d.R. formalisierten Informationsaustauschen im Wege. Der Informationsaustausch zwischen universitären Fachbereichen wird darüber hinaus durch fachliche Berührungängste behindert, sodass in der universitären Praxis der Informationsaustausch zwischen Fachbereichen zumeist auf dem Umweg über den Präsidenten erfolgt.

Unterbleibt die Informationsweiterleitung in *vertikaler Hinsicht*, dann ist damit zugleich das lehrstuhl- bzw. fachbereichsübergreifende Lernpotenzial zerstört. Gelingt es etwa dem wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich, seine Studierendenzahl durch eine bei den Studierenden beliebte Einführungswoche zu steigern, wird dieses Wissen aber nicht an andere Fachbereiche weitergetragen, bleibt der Nutzen der Maßnahme auf einen Fachbereich beschränkt. Entwickelt ein Lehrstuhl ein leistungsfähiges Instrument zur Vorlesungsevaluation, ohne dies universitätsintern zu kommunizieren, unterbleibt der mögliche Lerneffekt und es kommt zu Mehrfacharbeit bzw. dem Fehlen von Kontrollwerten. Nur wenige Universitäten haben die vertikalen Kommunikationswege systematisch im Hinblick auf die Weitergabe von gewonnenen Informationen über Marktbestände gestaltet.

Defensive Routinen existieren in Universitäten in starkem Maße, da für die Organisationsmitglieder und -bereiche kaum Anreize für die Weiterleitung von Informationen an vorgelagerte Ebenen vorhanden sind. Solche Anreize können z.B. in der Anerkennung durch Kollegen oder der normativen Kraft einer starken Organisationskultur resultieren. Vielmehr muss die interne Weitergabe der Erkenntnis eines BWL-Professors an seine Fachbereichskollegen, dass eine Vertiefung von Aspekten, die das internationale Management betreffen, sowohl von Studierenden- als auch von Unternehmensseite gefordert wird, i.d.R. auf Ablehnung treffen, da mögliche Konsequenzen eine Bedrohung der etablierten Arbeitsabläufe und der vorhandenen Autonomie zur Folge haben können und mit zusätzlichem Aufwand für die Beteiligten verbunden sind. Dem mit der Informationsweitergabe möglicherweise verbundenen Nutzen eines Professors im Sinne einer gesteigerten Wettbewerbsfähigkeit des Fachbereichs stehen individuelle Opportunitätskosten in Höhe der entfallenden Forschungskapazitäten zur Verfügung, die i.d.R. als höher angesehen werden. Folglich werden entsprechende Vorstöße in vielen Fällen unterlassen.

Mit Blick auf die *Leitungsebene der Universität* ist bei der Übertragung des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens in den Hochschulkontext zu beachten, dass die geringe Entscheidungsbefugnis des Führungspersonals von Hochschulen Schwierigkeiten im Hinblick auf eine Koordination und Verabschiedung von Entscheidungen bereitet. Diese Schwierigkeiten betreffen alle Bereiche des universitären Verhaltens und somit auch das Organisationale Lernen. Für eine nähere Beschreibung dieser Leitungsstrukturen sei auf die Ausführungen in Kapitel B verwiesen.

III. Zusammenfassung des Kapitels

Ausgehend von der Feststellung, dass in der organisationalen Lernforschung kein Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens existiert, welches sowohl den Erkenntnissen der traditionellen als auch der marktbezogenen Forschung zum Organisationalen Lernen angemessen Rechnung trägt, war es die Aufgabe des vorangehenden Kapitels, ein solches Modell für Hochschulen zu entwickeln. Um die Komplexität der Modellentwicklungsprozesses zu begrenzen und dessen Nachvollziehbarkeit sicherzustellen, wurde zunächst ein allgemeines Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens erarbeitet, das in einem zweiten Schritt für den Organisationstyp Universität spezifiziert wurde. Beiden Modellen kommt die Funktion von *Idealmodellen* zu, die beschreiben, auf welche Weise der marktbezogene Lernprozess von Organisationen im Allgemeinen bzw. Universitäten im Speziellen zu gestalten ist, um das vorgegebene Ziel der Wettbewerbsfähigkeit bestmöglich zu erreichen.

Das hier vorgestellte allgemeine Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens greift auf Erkenntnisse der traditionellen und der marktbezogenen Lernforschung zurück und erweitert beide um eigene Überlegungen zur Überwindung von im dritten Kapitel identifizierten Leerstellen. Wesentliche Elemente des Modells sind neben dem Lernprozess die Existenz einer organisationalen Theorie, die das gesamte Problemlösungswissen der Organisation beinhaltet, und bestimmte Strukturvariablen der Organisation. Die organisationale Theorie verfügt im Modell über zwei Gestaltungsdimensionen: die inhaltliche und die formale Qualität. In inhaltlicher Perspektive fordert das Modell die Aufnahme der sechs Grundorientierungen Marktorientierung, Teamorientierung, Lernorientierung, Unternehmertumorientierung, Gedächtnisorientierung und Systemorientierung in die Wertebene der organisationalen Theorie, für die jeweils eine lernfördernde bzw. lernkonstituierende Wirkung dargelegt wurde, die zwischen den verschiedenen Phasen des Lernprozesses variiert. Hinsichtlich der formalen Qualität der organisationalen Theorie fordert das Modell, dass die Theorie über einen hohen Stellenwert bei den Organisationsmitgliedern und eine hohe Reichweite bzw. Verbreitung unter diesen verfügt sowie dass die The-

orie konsistent und klar in der Organisation kodifiziert ist. Als Strukturvariablen wirken im Modell die weitgehend unterbewussten Verhaltensregeln der Mitarbeiter, der Führungsstil und die Organisationsstruktur auf die Lernfähigkeit der Organisation ein. Zwischen den einzelnen Modellelementen bestehen verschiedene Wirkbeziehungen.

Die in Kapitel A ermittelten Besonderheiten des Organisationstyps Universität erforderten eine Modifikation des allgemeinen Lernmodells im Hinblick auf seine Übertragung auf die Universität. Neben zahlreichen Detailanpassungen der einzelnen Modellelemente weist das spezifische Modell zwei grundlegende Besonderheiten auf. Zum einen wird den besonderen Marktbeziehungen der Universität und der Bedeutung der Stakeholder durch die Einführung der Variable Stakeholderorientierung als zusätzlicher lernfördernder Grundorientierung Rechnung getragen. Auf Grund der losen Kopplung der Bereiche einer Universität erfolgt zum anderen im universitären Lernmodell eine Aufspaltung der organisationalen Theorie in verschiedene Sub-Theorien für die Ebenen der Universität (Gesamtuniversität, Fachbereich, Lehrstuhl). Damit wird zugleich die Notwendigkeit der Erweiterung der formalen Qualitätsanforderungen um das Kriterium der Integriertheit der verschiedenen organisationalen Theorien verbunden. Die Konkretisierung der Modellelemente für den Organisationstyp Universität wurde ergänzt um Überlegungen zum Ist-Zustand der einzelnen Modellvariablen. Der Vergleich von Soll- und Ist-Zustand hat zahlreiche Differenzen bzw. Sub-Optimalitäten aufgezeigt, die es zu beseitigen gilt, soll eine Hochschule zur marktbezogen lernenden Organisation werden. Mögliche Maßnahmen zur Überwindung des Ist-Zustandes und dessen Transformation in den Soll-Zustand im Sinne des Idealmodells werden im folgenden Kapitel erörtert.

E. Konsequenzen der Modellentwicklung: Vorschläge zur Steigerung der marktbezogenen Lernfähigkeit von Hochschulen

„Wenn die Universität dem [Konzept der Lernenden Organisation; *THT*] nicht entspricht, wer dann?“, so lautet die (rhetorische) Frage von Kappler, Laske und Meister-Scheytt (1999, S. 634). Die vorangehenden Ausführungen haben verdeutlicht, dass die bundesdeutsche Universität gegenwärtig von dem Idealmodell einer lernenden Organisation weit entfernt ist. Dies gilt im Übrigen auch für die Mehrzahl der angloamerikanischen Bildungsinstitutionen: „Most universities have not developed systematic processes either for creating or for acquiring new knowledge to better their core processes“ (Dill 1999, S. 127). Obwohl die Universität als Organisation, deren primäre Aufgabe die Entdeckung, Weiterentwicklung und Vermittlung von Wissen ist, doch eine unmittelbare Nähe zum Konzept des Organisationalen Lernens aufweisen müsste, stellt die Steigerung der Lernfähigkeit von Universitäten ganz offensichtlich eine äußerst schwierige und anspruchsvolle Herausforderung dar.

Die nachfolgenden Ausführungen beinhalten Überlegungen, die sich der Frage widmen, welche Maßnahmen notwendig sind bzw. dazu beitragen können, Universitäten in lernende Organisationen zu überführen. Das in Kapitel D entwickelte Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten stellt mit seinen verschiedenen Elementen im Hinblick auf die Konzeption konkreter Maßnahmen eine Vielzahl von Ansatzpunkten bereit. Von grundlegender Bedeutung ist dabei, in der Hochschule zunächst ein Verständnis für die Notwendigkeit eines gemeinsamen Organisationalen Lernens der Universitätsangehörigen zu schaffen, das mit einer Akzeptanz der organisationalen Theorien einhergeht. Eine wichtige Rolle wird den Phasen des Lernprozesses beigemessen, für deren lernfördernde Ausgestaltung sich in der Management- und Marketingliteratur verschiedene Hinweise finden. Weiterhin stellen die als „Treiber“ des Organisationalen Lernens identifizierten Grundorientierungen als Inhalte dieser organisationalen Theorien wichtige Anknüpfungspunkte im Rahmen des Transformationsprozesses von der heutigen Hochschule zur lernenden Universität dar, die es durch entsprechende Maßnahmenbündel zu gestalten gilt. Schließlich bieten auch die strukturellen Determinanten des Organisationalen Lernens Ansatzpunkte für eine Steigerung der marktbezogenen Lernfähigkeit von Universitäten.

I. Die formale Qualität der organisationalen Theorie als Grundlage für eine Steuerung des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen

1. Schaffung von Akzeptanz für das Organisationale Lernen als vorgelagerter Lernschritt

a) Zur Bedeutung der Akzeptanz des Organisationalen Lernens in der Universität

Sämtliche Maßnahmen, die auf die Implementierung bzw. Verbesserung einzelner Elemente des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens gerichtet sind, können nur dann erfolgreich sein, wenn in der Universität eine Bereitschaft zum gemeinsamen Lernen vorhanden ist. Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass von der Existenz einer solchen Bereitschaft nicht ausgegangen werden kann. Folglich ist es notwendig, zu Beginn des Transformationsprozesses ein Bewusstsein unter den Universitätsmitgliedern dafür zu schaffen, dass es sich beim Organisationales Lernen um einen *wichtigen Erfolgsfaktor* für die eigene Universität handelt, dessen Aufbau lohnens- und unterstützenswert ist und es für ein leistungsfähiges Organisationales Lernen einer bzw. mehrerer *organisationaler Theorien* bedarf, die als Bezugspunkte für das Handeln der einzelnen Universitätsangehörigen fungieren und an denen kontinuierlich gearbeitet werden muss.

Die Schaffung eines entsprechenden Bewusstseins stellt insofern eine äußerst schwierige Aufgabe dar, da sie zunächst voraussetzt, dass die Mitglieder der Universität ihren akademischen Individualismus um ein kollektives Element ergänzen und sich selbst als *Teil einer universitären Gemeinschaft* wahrnehmen, für die es zu lernen lohnt. Für ein leistungsfähiges universitäres Lernen ist es unumgänglich, dass die Mitglieder der Universität Interesse an den Handlungen der anderen Organisationsmitglieder besitzen und die Bewertung der Universität durch externe Parteien im Sinne einer kollektiven Innenperspektive verfolgen. Auf der Grundlage umfangreicher und langfristiger Begleitforschung an verschiedenen europäischen Universitäten gelangt Clark (1998, S. 15) zu der Überzeugung, dass ein solches kollektives Bewusstsein erfolgreich geschaffen werden kann. „Academic groups, small and large, then see themselves in common situations with common problems, common allies, and common enemies, and in need of common action. A common culture grows, an identity is shared“.

Bei der Schaffung eines entsprechenden Bewusstseins und der damit unmittelbar verbundenen Akzeptanz des Organisationalen Lernens und der organisa-

tionalen Theorie als dessen „Herzstück“ handelt es sich um einen vorgelagerten, rein organisationsinternen Lernvorgang, der die Grundlage für alle weiteren differenzierteren Lernprozesse im Hinblick auf organisationsexterne, d.h. marktbezogene Vorgänge bildet. Bezogen auf das Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens stellt dieser Vorgang einen wesentlichen Schritt im Hinblick auf eine *Steigerung der formalen Qualität der organisationalen Theorie* dar, die für die Nutzung der Inhalte der organisationalen Theorie und somit des organisationalen Lernprozesses insgesamt eine notwendige Bedingung verkörpert.

b) Akzeptanzaufbau mittels Kulturmanagement

Das zentrale Speicher- und Vermittlungsmedium für die Schaffung eines entsprechenden kollektiven Bewusstseins und, damit verbunden, einer Akzeptanz des Organisationalen Lernens durch die Mitglieder der Universität ist die *Organisations- bzw. Universitätskultur*, da diese, anders als formale Speicher- und Vermittlungsinstrumente, in der Lage ist, auch nicht-kognitive Inhalte zu transportieren. Geht man davon aus, dass die individualistische Grundhaltung vieler Universitätsangehöriger auf einer unbewussten Grundhaltung basiert, kommt dieser nicht-kognitiven Ebene folglich ein erheblicher Stellenwert zu.

Für ein Gelingen des Implementierungsprozesses ist keine „starke“ Universitätskultur im Sinne einer Substitution individueller Interessen der Hochschulmitglieder zu fordern, da ein solches Vorhaben den strukturellen Besonderheiten der Universität und den der in ihr versammelten Charaktere widersprechen würde und entsprechend zum Scheitern verurteilt wäre. Vielmehr muss es darum gehen, die mit einer leistungsfähigen Organisation verbundenen Vorteile für das einzelne Organisationsmitglied zu vermitteln. Solche Vorteile betreffen den mit einer gesteigerten Leistungsfähigkeit verbundenen Zuwachs an monetären und sonstigen Ressourcen und die aus dem Spill-over-Effekt des Universitätsimages auf das einzelne Mitglied erwachsenden Imagevorteile als primär kognitive Kategorien sowie als primär emotionale Kategorie den Nutzen, der aus dem Zugehörigkeitsempfinden des einzelnen Hochschulmitgliedes zu einer leistungsfähigen Universität resultiert.²⁰³ Im Hinblick auf den *Aufbau einer Universitätskultur*, die Lernen als wichtige Aufgabe bewertet, kann auf allgemeine Erkenntnisse der Literatur zum Kulturmanagement recurriert werden, ohne dass die diesbezügliche Kontroverse hier nachgezeichnet werden soll (vgl. dazu

²⁰³ Eindrucksvolle Bestätigungen für einen solchen Zugehörigkeitsnutzen, der aus der Mitgliedschaft zu einer Gemeinschaft erwächst, liefern Studien aus dem Bereich der Community- und Virtual-Community-Forschung. Vgl. z.B. Muniz und O'Guinn (2001) und Hennig-Thurau und Hansen (2001).

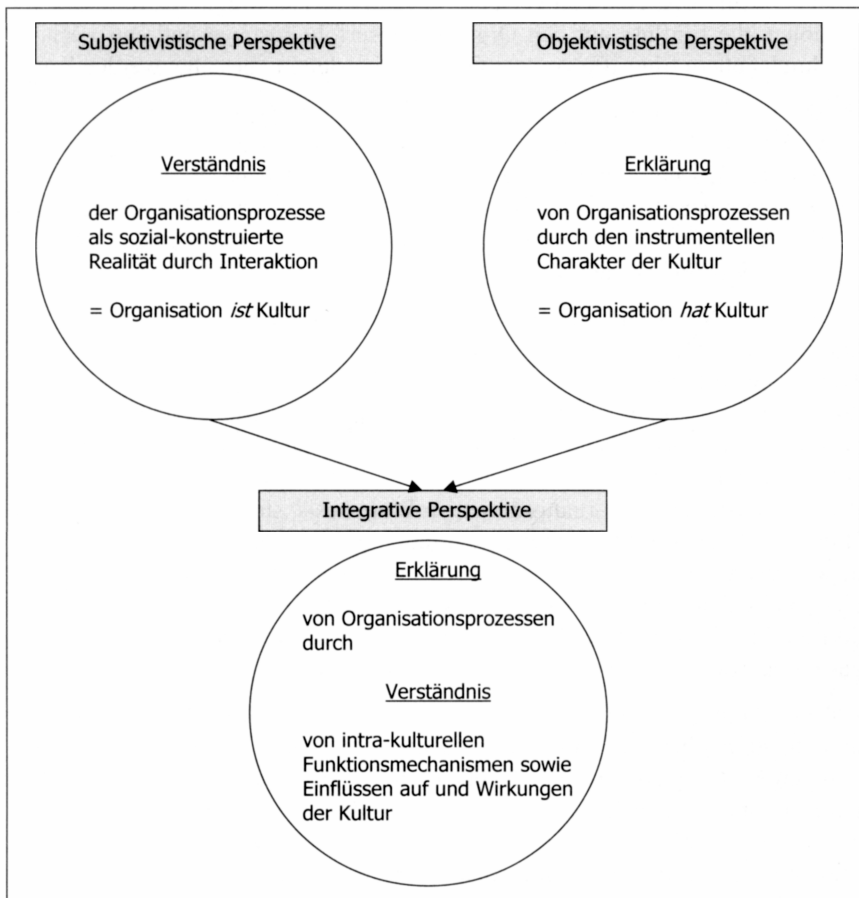
z.B. Schneider 1990). Grundsätzlich lassen sich drei Positionen zur Veränderbarkeit von Organisationskulturen unterscheiden (vgl. Schreyögg 1988, S. 156f. und Abbildung 23):

- Die *subjektivistische Perspektive* (vgl. z.B. Ulrich 1984) versteht die Organisation als Kultur und lehnt ein Management von Kultur weitgehend ab. Die Organisationskultur konstituiert sich dieser Sichtweise zufolge in den Kognitionen und Emotionen der Organisationsmitglieder und stellt ein originäres Bedeutungssystem dar, das Handeln in Organisationen erst ermöglicht und dessen Veränderung nicht gezielt steuerbar ist.
- Die *objektivistische Perspektive* (vgl. z.B. Deal und Kennedy 1982) hingegen erachtet Kultur als Teil der Organisation („die Organisation hat Kultur“). Kultur ist eine von verschiedenen organisationsinternen Strukturvariablen, die Einfluss auf den Organisationserfolg ausüben und entsprechend durch äußere Eingriffe von der Organisationsleitung gestaltet werden kann.
- Die vergleichsweise junge *integrative Perspektive* (vgl. z.B. Schwarz 1989) verbindet Elemente beider Sichtweisen. Bei ihr wird davon ausgegangen, dass es sich bei Kultur um ein instrumentell nutzbares Bedeutungssystem innerhalb der Organisation handelt. Das Verstehen der Elemente und Funktionsmechanismen der Kultur erlaubt demnach deren langfristige und kultursensible Steuerung.

Instrumente des Kulturmanagements werden sowohl in der Organisationskultur-Literatur, aber in weitaus stärkerem Umfang in der *Corporate Identity-Forschung* diskutiert (vgl. z.B. Wiedmann 1988; Birkigt, Stadler und Funck 2000). Die Corporate Identity kann dabei als Soll-Kultur einer Organisation verstanden werden, welche die Zielgröße des angestrebten Kulturwandels darstellt und anders als die gewachsene Ist-Kultur durch das Top-Management vor dem Hintergrund der organisationalen Wertebasis strategisch geplant wird. Hinsichtlich der systematischen Beeinflussung der Ist-Kultur werden verschiedene Phasen unterschieden (vgl. Kreutzer, Jugel und Wiedmann 1989, S. 66ff), die jeweils den Einsatz geeigneter Instrumente des Kulturmanagements erfordern und auch im Fall der hier betrachteten Schaffung eines Bewusstseins für das Organisationale Lernen beachtet werden müssen.

Notwendig ist zunächst eine Bestandsaufnahme und Analyse der Ist-Kultur der Universität bzw. der in ihr vorhandenen Sub-Kulturen. Dabei wird der integrativen Kulturperspektive entsprechend davon ausgegangen, dass eine kulturfreie Organisation nicht existieren kann, sondern *jede* Institution eine Kultur besitzt. Im Rahmen dieser *Informationsphase* geht es um eine hierarchieübergreifende Erfassung des vorhandenen organisationalen Selbstverständnisses von Mitarbeitern in allen Organisationsbereichen, um Aussagen über die Werte- und Denkstruktur der Organisation treffen zu können. Im konkreten Fall kommt dem Ausmaß der Identifizierung mit der Universität und ihren Zielen

(soweit vorhanden) sowie der Frage, in wie weit Organisationales Lernen als Konzept bekannt und verstanden ist, ein zentraler Stellenwert im Rahmen der Informationsgewinnung zu. Anschließend an die Analyse der Ist-Kultur bedarf es im Rahmen einer *Konzeptbildungsphase* einer Formulierung der Soll-Kultur vor dem Hintergrund der angestrebten Kulturveränderung. Unter Heranziehung der ermittelten Ist-Kultur(en) muss ein Weg gefunden werden, die Notwendigkeit eines Organisationalen Lernens der Universität in der Soll-Kultur zu verorten. Für das entwickelte abstrakte Soll-Kultur-Verständnis muss in dieser Phase schließlich eine adäquate Umsetzung auf der Verhaltensebene gefunden werden. Es bedarf der Aufzeigung von Verhaltensweisen, die mit dieser Soll-Kultur kompatibel sind.



Quelle: in Anlehnung an Schwarz (1989, S. 40)

Abbildung 23: Theoretische Perspektiven von Organisationskultur

In der *Implementierungsphase* des Kulturmanagements erfolgt schließlich die Entwicklung und der Einsatz eines Maßnahmenbündels, das einen Fit zwischen der Ist-Kultur und der konzipierten Soll-Kultur erzielen soll. Konkret bedeutet dies, dass es einer Implementierung des veränderten Selbstverständnisses in den Köpfen der Universitätsmitglieder bedarf. Die Schlüsselfrage lautet in diesem Zusammenhang: Wie kann eine Implementierung des Bewusstseins der Notwendigkeit und Vorteilhaftigkeit eines organisationalen Lernens in die Organisationskultur für die Universität konkret erfolgen, und welche Instrumente stehen zur Verfügung? Grundlegend können mit dem symbolischen Kulturmanagement, dem sozialen Integrationsmanagement, dem Personalmanagement und der internen Kommunikationen vier Maßnahmen- oder Instrumentenbereiche unterschieden werden (vgl. auch Kapitel B).

Symbolisches Kulturmanagement basiert auf der Erkenntnis, dass symbolische Handlungen des Top-Managements einer Organisation, die an den Werten der Organisation und deren Ausdrucksformen anknüpfen, eine kulturstiftende Funktion für die gesamte Organisation besitzen. Zu solchen symbolischen Handlungen zählen u.a. die Formulierung von Leitlinien und Leitbildern der Organisation, eine häufige Bezugnahme auf organisationale Werte durch das Management insbesondere im alltäglichen Verhalten („Vorleben“), die systematische Gestaltung und Förderung von organisationalen Ritualen (z.B. gemeinsames Frühstück bei Hewlett Packard, gemeinsame Begrüßung bei Wal-Mart), die Verwendung entsprechender Symbole, die Kreation und Kommunikation von organisationsbezogenen Mythen²⁰⁴ sowie die Stilisierung von organisationalen „Helden“, wobei insbesondere Organisationsgründern, aber auch anderen besonders herausragenden Mitgliedern der Organisation diese Rolle beigemessen werden kann²⁰⁵ (vgl. Kieser und Kubicek 1992, S. 120f.; Dill 1982, S. 313ff.). Im Kontext der Hochschule ist im Hinblick auf ein derartiges symbolisches Management zunächst zu klären, wer die Rolle des „Top-Managements“ ausfüllt, wobei der Notwendigkeit einer Existenz von Subkulturen insofern Rechnung zu tragen ist, als auf den verschiedenen Ebenen der Universität unterschiedliche Personen diese Rolle übernehmen müssen. Während dies auf der Ebene der Lehrstühle der jeweilige Lehrstuhlinhaber ist,

²⁰⁴ Kieser und Kubicek verweisen auf die von Robert Bosch kursierende Geschichte, dass dieser eines Tages beim Aufheben einer Büroklammer von den leitenden Angestellten seines Unternehmens beobachtet wurde. Er fragte diese Mitarbeiter, um was es sich dabei wohl ihrer Meinung nach handeln würde. Als sie antworteten, das sei eine Büroklammer, sagte er: „Nein, das ist mein Geld!“: „Sparsamkeit ist der Wert, der durch diese Geschichte vermittelt wird – sie spielt schließlich auch in Schwaben“ (Kieser und Kubicek 1992, S. 121).

²⁰⁵ Der Einsatz von „Helden“ zum Zwecke der Vermittlung von Werten weist gewisse Parallelen zur *Testimonial-Werbung* (vgl. Walker, Langmeyer and Langmeyer 1992; Clemens 1996) auf.

fällt auf Fachbereichsebene dem Dekan die Aufgabe des Symbolmanagers zu, wobei dies strukturelle Anpassungen erforderlich macht, da ohne eine entsprechende Kontinuität ein strategischer Kulturaufbau kaum möglich ist. Auf Universitätsebene übernimmt der Präsident die Rolle des symbolischen Kulturmanagers,²⁰⁶ wobei hier ähnliche Strukturanpassungen vorgenommen werden müssen. Im Hinblick auf eine symbolische und identitätsstiftende Gestaltung der Universitätskultur mit der Ausrichtung auf das Organisationale Lernen stellen die o.g. Handlungsbereiche des symbolischen Kulturmanagements eine Vielzahl von unterschiedlichen Anknüpfungspunkten für konkrete Maßnahmen bereit. *Tabelle 4* nennt ausgewählte Maßnahmen eines auf die Vermittlung der Notwendigkeit des Organisationalen Lernens ausgerichteten symbolischen Kulturmanagements in einer Universität.

Tabelle 4
**Beispiele für Möglichkeiten eines symbolischen Kulturmanagements
der Universität**

<i>Allgemeine Maßnahme</i>	<i>Konkretisierung im Hinblick auf die Steigerung der Lernfähigkeit der Universität</i>
Formulierung von entsprechenden Leitlinien und Leitbildern	Formulierung von Leitbildern der Universität auf allen universitären Ebenen, welche jeweils die Bedeutung des Organisationalen Lernens für die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule hervorheben und die dazu notwendige aktive Rolle jedes Universitätsangehörigen betonen ²⁰⁷
Bezugnahme auf organisationale Werte	Bezugnahme auf die Bedeutung des Organisationalen Lernens in Rundschreiben, Ansprachen (z.B. bei Jubiläen, Preisverleihungen) sowie aktive Beteiligung des „Top-Management“ der Universität an zu initiiierenden Lern-Workshops etc.
Gestaltung und Förderung von organisationalen Ritualen	Förderung von freiwilligen Lern-Workshops, Chats und Diskussionsforen der Universitätsangehörigen zum Thema „Universitätslernen“ im Intranet, regelmäßiger fachbereichsübergreifender Tagungen zum Stand und zu Problemen des Universitätslernens.

²⁰⁶ Gleiches trifft für den erweiternden Führungskreis der Universität zu, so z.B. die Senatoren und/oder (je nach organisationaler Ausgestaltung) die Mitglieder eines Universitätsrates.

²⁰⁷ Vgl. zum Einsatz von Leitbildern in der Universität Hanft (2000) und Bülow-Schramm et al. (2000).

<i>Allgemeine Maßnahme</i>	<i>Konkretisierung im Hinblick auf die Steigerung der Lernfähigkeit der Universität</i>
Verwendung von Symbolen	Aufnahme des Organisationalen Lernens in das Universitätslogo („Universität Hannover: The Learning University“), Kreierung eines zusätzlichen Lern-Logos, das alle Leistungen und Ereignisse, die auf die Steigerung der Lernfähigkeit der Hochschule gerichtet sind, verbindet
Kreation und Kommunikation von organisationsbezogenen Mythen	Hier ist zu untersuchen, ob in der Geschichte der Universität Vorgänge existieren, welche die Leistungsfähigkeit eines kollektiven Lernens hervorheben und sich als moderne Mythen eignen
Stilisierung von organisationalen „Helden“	Auszeichnung von Universitätsmitgliedern und -fachbereichen mit Lern-Awards, mit denen besondere Leistungen gewürdigt werden, die einen Beitrag zur Lernkultur der Universität leisten, aber auch Wissenschaftler der Hochschule, die sich auf herausragende Weise mit dem Thema Organisationales Lernen befasst haben

Das *soziale Interaktionsmanagement* umfasst alle Maßnahmen, die gemeinsame Aktivitäten der Mitglieder einer Organisation fördern, um damit eine Sozialisierung von neuen Mitgliedern mit dem Wertesystem der Organisation zu erreichen. Dill (1982, S. 318) führt die heutige Schwäche von Universitätskulturen insbesondere auf das Fehlen solcher Sozialisierungsaktivitäten zurück. Konkrete Beispiele für derartige Aktivitäten sind „particular rituals such as social occasions with older, prestigious faculty drawn from across the institution ...; the gift of a history of the institution to all new faculty members; programs nominally introducing new appointees to teaching and research support services provided by the institution“ (Dill 1982, S. 318) sowie Mentoring. Für eine Steigerung der universitären Lernkultur durch soziale Interaktionen bedarf es der Unterstützung durch Mitglieder, die von der Notwendigkeit eines Organisationalen Lernens überzeugt sind und die im Rahmen von sozialen Aktivitäten und als Mentoringpartner neu in die Hochschule eintretende Mitglieder von der Wertigkeit eines solchen Lernens überzeugen können.

Im Rahmen des *Personalmanagements* bestehen ebenfalls Möglichkeiten, zum Aufbau einer Lernkultur der Universität beizutragen. Dies betrifft vor allem die Bereiche Personalauswahl und Personalentwicklung, aber auch die Gestaltung von Karrierepfaden, die eine Schnittstelle zu hochschulpolitischen Maßnahmen darstellt. Hinsichtlich von Personalauswahlentscheidungen sollte

die Kulturkompatibilität der Bewerber überprüft werden, wozu es indes der Entwicklung eines geeigneten Diagnoseinstrumentes bedarf. Zwar sind universitäre „Berufungsentscheidungen ... vorrangig an der wissenschaftlichen Qualifikation zu orientieren“ (Schober 2001, S. 72), jedoch ermöglicht die Formulierung des jeweiligen Stellenprofils eine Berücksichtigung des Fit von Bewerber und Hochschulkultur. Bei der Auswahl von nicht-wissenschaftlichen Angestellten und m.E. auch wissenschaftlichen Mitarbeitern bestehen solche formalen Restriktionen nicht. Der Personalentwicklung von Hochschulmitgliedern kommt eine große Bedeutung für den Aufbau und die inhaltliche Gestaltung einer Universitätskultur zu, die in den bisher vorliegenden Arbeiten (vgl. insbesondere von Rosenstiel 1998) nicht berücksichtigt worden ist.²⁰⁸ Für die Entwicklung einer lernbewussten Universitätskultur sind jene Instrumente einer Personalentwicklung off-the-job, die außerfachliche Inhalte transportieren können, von besonderer Relevanz. Denkbar sind etwa Workshops und Einzelgespräche, welche die Bedeutung und Funktionsweise eines universitären Lernens zum Gegenstand haben. Hinsichtlich der organisationalen Durchführung solcher Personalentwicklungsmaßnahmen soll auf die Ausführungen in Kapitel IV verwiesen werden.

Ein spezifisches Hindernis des Aufbaus einer Organisationskultur im Fall von Hochschulen besteht in der starken Fluktuation des Hochschulpersonals, welche die Identifikation der Mitarbeiter mit der Hochschule erschwert. Eine Verringerung dieser Fluktuation erfordert die Entwicklung von Karrierepfaden innerhalb der Organisation. Eine Möglichkeit, welche die Gruppe der Hochschulassistenten betrifft, besteht in der Vorverlagerung des Hochschulwechsels auf den Zeitpunkt der Fertigstellung der Dissertation und die Übernahme von Nachwuchswissenschaftlern als Junior-Professoren, die bei Nachweis entsprechender Eignung dauerhaft in der Hochschule verbleiben können. Für die Gruppe der Doktoranden bietet zudem die Literatur zum Bindungsmanagement von Hochschulen interessante Anknüpfungspunkte (vgl. Langer, Ziegele und Hennig-Thurau 2001).

Maßnahmen der *internen Kommunikation* schließlich stehen in enger Verbindung zu den genannten Instrumenten der Personalentwicklung. Anders als diese leiten sie sich jedoch aus dem Konzept des Internen Marketing ab und sind speziell für die Übermittlung von Informationen innerhalb von Organisationen konzipiert, was ihre Eignung für den Aufbau einer Lernkultur hervorhebt.

²⁰⁸ Eine solche Orientierung der Personalentwicklung an den Interessen und Bedürfnisse der Organisation (hier: der Universität) nimmt etwa Neuberger (1994, S. 3) vor, wenn er Personalentwicklung definiert als „die Umformung des unter Verwertungsabsicht zusammengefassten Arbeitsvermögens“. Von Rosenstiel (1998, S. 207) distanziert sich in seiner Arbeit ausdrücklich von einer solchen Sichtweise und meint, sich stärker an den Bedürfnissen der einzelnen Mitarbeiter ausrichten zu müssen.

Grundlegend können Maßnahmen der internen Individualkommunikation und der internen Massenkommunikation unterschieden werden (vgl. Stauss 1991, S. 238), wobei ein Überblick über konkrete Instrumente in dieser Arbeit bereits im Zusammenhang mit dem organisationalen Lernprozess gegeben wurde (vgl. Kapitel D). Im Hinblick auf die Beeinflussung der Universitätskultur handelt es sich bei Trainings und interaktiven Kommunikationsformen um eine Variation von Personalentwicklungsmaßnahmen, während der Einsatz von Formen der internen Massenkommunikation eine wichtige Plattform für Aktivitäten des symbolischen Kulturmanagements darstellt. Als kostengünstige Träger von Basisinformationen sind letztere geeignet, Diskussionen über ein Thema in der Hochschule zu initiieren. In Koppelung mit Printmedien wie Hochschulzeitungen erscheinen insbesondere elektronische Medien (insbesondere World-Wide-Web und Email) geeignet, grundlegende Informationen zur Bedeutung und Funktionsweise des Organisationalen Lernens an die Universitätsmitglieder zu übermitteln.

Der Erfolg sämtlicher Maßnahmen, die auf die Etablierung einer Lernkultur in der Universität gerichtet sind, ist nur dann möglich, wenn der Prozess des Kulturwandels nicht *gegen den Widerstand* der Universitätsmitglieder erfolgt. Die freiwillige Teilnahme der Universitätsmitglieder am Prozess und deren Unterstützung des Kulturwandels ist zur Vermeidung von Abwehrmechanismen von Universitätsmitgliedern (z.B. bei unfreiwilliger Einengung der Forschungs- und Lehrfreiheit) unabdingbar. „Solche personalen Widerstände zeigen sich entweder offen in Form der expliziten Ablehnung oder verdeckt, z.B. durch Rückzug aus fakultären Gremien (Professoren)“ (Schober 2001, S. 71). Da es in der Realität weder in Universitäten noch in Unternehmen gelingen wird, *sämtliche* Mitglieder der Hochschule von der Sinnhaftigkeit einer gemeinsamen, lernfördernden Universitätskultur zu überzeugen, stellt sich die Frage, welche Quote an „Unterstützern“ als ausreichend anzusehen ist. Hier kann kein absoluter Wert genannt werden, da die Wichtigkeit der Mitglieder für den universitären Lernprozess stark variiert; allerdings ist zu bedenken, dass jede Person, die eine lernfördernde Kultur ablehnt bzw. diese nicht mitträgt, für den organisationalen Lernprozess verloren ist und – was noch wichtiger ist – den Fluss von Informationen über Marktgeschehnisse unterbricht. Die gezielte Veränderung der Universitätskultur muss aus diesem Grund stets einen *Aushandlungsprozess* vorsehen, der die Interessen und Sichtweisen der Universitätsmitglieder berücksichtigt: „If orders cannot be given, battles have to be won“ (Mintzberg 1983, S. 25). Da folglich eine Änderung der Kultur einer Organisation nicht auf Sanktionen basieren kann, ist es für die Entwicklung einer universitären Lernkultur auch von nachgeordneter Bedeutung, dass „Im Falle der Professoren .. einer .. strategieorientierten Personalpolitik .. der beamtenrechtlichen Status entgegen[steht; *TH7*], der prinzipiell Anstellung auf Lebenszeit garantiert“ (Schober 2001, S. 72). Zudem zeigen die jüngeren Entwicklungen z.B.

im Bereich der Lehr- und Forschungsevaluation, dass den Hochschulen durch- aus zahlreiche Mittel zur Belohnung oder Sanktionierung von Organisations- mitgliedern zur Verfügung stehen.

Gelingt die Schaffung eines kollektiven Bewusstseins für die Notwendigkeit eines gemeinsamen Organisationalen Lernens in Gestalt einer entsprechenden Universitätskultur, so reicht dies dennoch nicht aus, um Universitäten langfris- tig wettbewerbsfähig zu machen. Vielmehr bedarf es einer *Nutzung der Univer- sitätskultur* im Sinne des hier erörterten organisationalen Lernmodells. Sowohl Sporn (1992) als auch Schober (2001) schlagen vor, die Universitätskultur im Sinne eines strategischen Marketing zu nutzen und zu einer Art universitärer Marketingkultur zu formen. Die vorangehenden Ausführungen haben indes ge- zeigt, dass eine Marketingorientierung der Universitätsmitglieder für die Erlan- gung dauerhafter Wettbewerbsvorteile zwar notwendig, aber nicht hinreichend ist, da sie innerorganisationale Wissensverarbeitungs- und -abrufprozesse nicht angemessen berücksichtigt und zahlreiche weitere Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um universitätsweites organisationales Lernen zu ermöglichen.²⁰⁹ Im Übrigen ist mit dem Ziel der Universität als lernender Organisation ein weiterer Vorteil verbunden. So stößt der Marketingbegriff außerhalb der Marketingab- teilung stets auf *ideologische Schranken* in Organisationen, wobei dies in be- sonderem Maße für Universitäten gilt, wo bereits die Übertragung betriebswirt- schaftlicher Gedanken auf die Universität scharfer Kritik von nicht- betriebswirtschaftlichen Fachbereichen ausgesetzt ist. Dieses Problem dürfte im Hinblick auf den Wandel der Universität zur lernenden Organisation nicht ge- geben sein, da Lernen grundsätzlich positiv konnotiert ist.

²⁰⁹ Einen anderen Ansatz wählt Schober (2001, S. 70f.), wenn er die Marketingkultur zu einem nahezu allumfassenden Konstrukt ausweitet, das sowohl eine Chancenorientie- rung, eine Mitarbeiterorientierung, eine Lernfähigkeit als auch eine Unternehmertumo- rientierung (um nur einige der von Schober aufgezählten Merkmale zu nennen) beinhal- tet. Dieser Ansatz führt, wenn man ihn zu Ende denkt, zu einem multidimensionalen, weder fass- noch gestaltbaren Konstruktverständnis. Außerdem zeigt sich auch am Bei- spiel der Arbeit von Schober, dass die genannten „Facetten“ *rein begriffliche* Erweite- rungen der grundlegenden Dimension Marktorientierung darstellen, die weder theore- tisch analysiert (für jedes der Konstrukte existiert, so zeigt auch die vorliegende Arbeit, eine eigene wissenschaftliche Diskussion) noch im weiteren Verlauf der Analyse syste- matisch aufgegriffen werden. Ein solches Vorgehen verleiht nur dem Vorwurf des *Mar- keting-Usurpatismus* Nahrung, ist aber nicht geeignet, valide Ergebnisse zu generieren und wird hier aus den genannten Gründen abgelehnt.

2. Die Implementierung einer umfassenden, konsistenten und klaren organisationalen Theorie

Auf der Grundlage einer Lernkultur der Universität muss es mit Blick auf das Ziel der Arbeit darum gehen, die Ausgestaltung der verschiedenen Elemente des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens zu erörtern. Das Konstrukt der *organisationalen Theorie*, das auch das Verbindungselement der verschiedenen Phasen des Lernprozesses darstellt und für das Lernen von Organisationen unverzichtbar ist, steht im Zentrum des Modells. Seine Implementierung ist Gegenstand der folgenden Ausführungen, die auf der Akzeptanz durch das Hochschulpersonal aufbaut und eine Erfüllung der übrigen formalen Anforderungen an eine organisationale Theorie (Reichweite, Konsistenz und Klarheit) sicherstellen soll.

Ausgangspunkt der Implementierung einer organisationalen Theorie ist die Erkenntnis, dass ein mechanistisch-technokratisches Verständnis des Konzeptes im Sinne eines „Einschaltens“ der Theorie zum Zeitpunkt x die Organisationsrealität nicht angemessen widerspiegelt. Ähnlich wie im Fall der Kultur verfügt jede Organisation über eine organisationale Theorie (auch wenn diese in den seltensten Fälle als solche bezeichnet wird), in der wesentliche Informationen über Werte, Ziele und Strategien sowie Kausalannahmen der Organisation enthalten sind. Allerdings variiert, wie in Kapitel D gezeigt wurde, die formale Qualität und insbesondere die Akzeptanz und Reichweite der Theorie von Organisation zu Organisation erheblich.

Mit der kontinuierlichen Steigerung der Akzeptanz des Organisationalen Lernens in der Universität geht eine wachsende Funktionsfähigkeit der organisationalen Theorie einher, die durch eine inhaltliche Konkretisierung und Erweiterung im Sinne eines Schließens von inhaltlichen Leerstellen ergänzt und im Hinblick auf die universitätsseitig geplanten Inhalte der Theorie inhaltlich angepasst werden muss, was hier als *Implementierung der organisationalen Theorie* bezeichnet werden soll. Vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit vorgestellten Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens kommt dabei der Aufnahme der sieben Grundorientierungen des Organisationalen Lernens von Universitäten in die organisationale Theorie eine wichtige Rolle zu.

Als wesentliche Besonderheit erfordert das Organisationale Lernen von Universitäten die Existenz verschiedener organisationaler Theorien, die inhaltlich aufeinander abgestimmt werden müssen. Für einen solchen Schritt stehen grundsätzlich mit der Top-Down-Implementierung, der Bottom-Up-Implementierung und der Up-Down-Implementierung drei Implementierungsmodelle zur Auswahl (vgl. Abbildung 24).

Im Rahmen der *Top-Down-Implementierung* erfolgt eine Anpassung der organisationalen Theorien auf der unteren Hierarchieebene an die Theorie der je-

weils vorgelagerten Ebene. Diesem Ansatz zufolge bedarf es zunächst einer Formulierung der organisationalen Theorie auf der Ebene der Gesamtuniversität, wobei diese dann als Grundlage für die Formulierung bzw. Anpassung der fachbereichsbezogenen Theorien dient. Die Lehrstuhl-Theorien orientieren sich ihrerseits an den bereits formulierten organisationalen Theorien ihrer jeweiligen Fachbereiche. Eine solche Vorgehensweise muss als wenig erfolgversprechend angesehen werden, da sie der weit reichenden Autonomie der einzelnen Fachbereiche und Lehrstühle widerspricht und entsprechend nicht mit der für ein leistungsfähiges Organisationales Lernen notwendigen Akzeptanz und Mitwirkung der Organisationsmitglieder zu rechnen ist (vgl. Clark 1998, S. 9 und 12).

Die Vorgabe einer Theorie setzt vielmehr eine stark ausgeprägte Hierarchie in der Organisation mit entsprechenden Weisungsbefugnissen voraus, die im Fall der Universität nicht gegeben sind. Sie wird von den nachgelagerten Ebenen als Eingriff in ihre Handlungsfreiheit aufgefasst und konterkariert somit alle vorangehenden Anstrengungen, die mit dem Aufbau einer universitätsweiten Lernkultur verbunden waren.

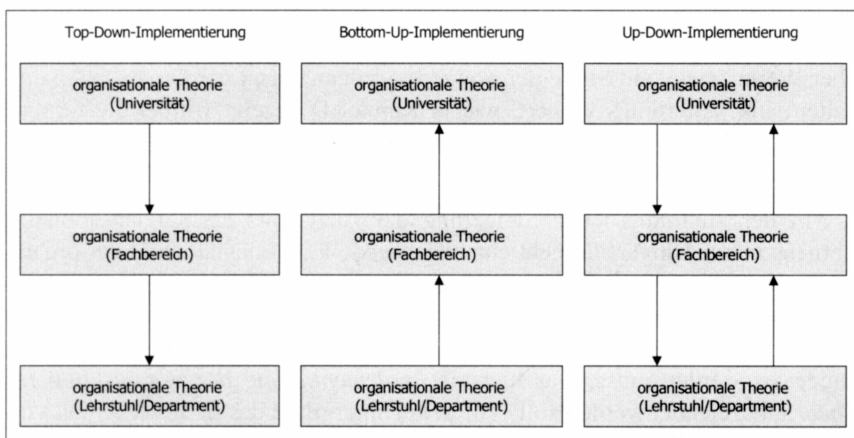


Abbildung 24: Alternative Modelle der Implementierung von organisationalen Theorien in der Universität

Die *Bottom-Up-Implementierung* stellt das Gegenstück zur Top-Down-Implementierung dar, indem sie eine Anpassung der Theorien auf den oberen Hierarchieebenen an die Theorien der jeweils hierarchisch nachgelagerten Ebenen vorsieht. Ein wichtiger Vorteil einer solchen Vorgehensweise kann darin gesehen werden, dass der Autonomie von Lehrstühlen und Fachbereichen in der Universität angemessen Rechnung getragen wird; ein Grund, der auch Müller-Böling und Schreiterer (1999, S. 18) dazu führt, einen bottom-up-Prozess

im Bereich der Zielvereinbarung für angemessen zu halten (vgl. auch Müller-Böling 1997, S. 604). Allerdings ist mit einer Bottom-Up-Implementierung das Problem verbunden, dass die Aufwärtsplanung die Entwicklung einer ganzheitlichen Wertebasis der Universität ebenso erschwert, wenn nicht ausschließt, wie die Formulierung fachbereichs- und lehrstuhlübergreifender Ziele (vgl. auch Daxner 1999, S. 60). Ergebnis einer solchen Implementierung ist ein ausgeprägter Partikularismus, bei dem „leistungsstarke Einheiten ihre Infrastrukturen *gegen* die Gesamtuniversität für sich selbst optimal gestalten“ (Daxner 1999, S. 60; Hervorhebung im Original) und der die für einen gemeinsamen Lernprozess unabdingbare Kohärenz der organisationalen Theorie in erheblichem Maße gefährdet.

Eine *Up-Down-Implementierung* der organisationalen Theorie verbindet Elemente beider vorgenannten Implementierungsansätze und wird im Fall der Universität als leistungsfähigste Variante der Implementierung angesehen (vgl. auch Reichwald und Koller 1998, S. 132). Die Formulierung der organisationalen Theorien der Universität stellt hier einen wechselseitigen Aushandlungsprozess dar, bei dem die oberen Hierarchieebenen für die Berücksichtigung der gemeinsamen Ziele und Werte der Universität auch auf den unteren Theorieebenen sorgen, jedoch ihre Aufnahme von der Zustimmung der unteren Hierarchieebenen abhängt. Auf diesem Wege wird das notwendige Maß an Gemeinsamkeit und Integrativität sichergestellt. Zugleich ermöglicht eine solche Up-Down-Implementierung den um Eigenständigkeit bestrebten Bereichen in ausreichendem Maße, eigene Interessen bei der Theorieformulierung einzubringen. Die Leistungsfähigkeit einer Verbindung von Top-Down- und Bottom-Up-Elementen konzedieren im Übrigen auch Müller-Böling und Schreiterer (1999, S. 18) zumindest implizit, wenn sie feststellen: „In der Realität sind vielfältige Mischformen [zwischen Bottom-Up- und Top-Down-Planung; *THT*] nicht nur denkbar, sondern durchaus sinnvoll“.

Konkret sollte die Implementierung der organisationalen Theorien in der Universität wie im Folgenden geschildert erfolgen. Die Universitätsleitung sollte unter Einbeziehung von Vertretern der nachgelagerten Hierarchieebenen zunächst einen Katalog von Werten und Zielen erarbeiten, der sowohl geeignet ist, die Wettbewerbsfähigkeit der Universität sicherzustellen als auch von einer Mehrheit der Universitätsmitglieder mitgetragen zu werden. Gefahr geht in dieser Phase des Implementierungsprozesses insbesondere von der Neigung universitärer Gremien zu Ergebnissen des „kleinsten gemeinsamen Nenners“ aus (vgl. Reichwald 1998, S. 239), die nicht konkret genug gehalten sind, um Organisationales Lernen auf einem hohen Niveau zu ermöglichen. Von exponierter Bedeutung ist die Aufnahme der lernfördernden Grundorientierungen (Marktorientierung, Lernorientierung etc.) in die organisationale Theorie der Universität.

Der so definierte Werte- und Zielkatalog bedarf im nächsten Schritt einer Konkretisierung und Erweiterung auf den nachgelagerten Ebenen, was auf der Ebene des Fachbereichs etwa durch ein Projektteam geleistet werden kann. Zugleich ist die Mitwirkung der Lehrstühle erforderlich, die ebenfalls aufgefordert sind, organisationale (Sub-)Theorien zu formulieren bzw. die vorhandenen Theorien zu ergänzen. Die Entwicklung der nachgelagerten Theorien wird in den meisten Fällen Ergänzungen bzw. Korrekturen der universitätsweiten Lerntheorie erforderlich machen, die wiederum mit den Vertretern der verschiedenen Fachbereiche abzustimmen sind.

Die entwickelten Theorien sind anschließend hinsichtlich ihrer Kompatibilität zu untersuchen und evtl. vorhandene Widersprüche auszuräumen. Die Kompatibilitätsanalyse muss von entsprechend qualifizierten Personen vorgenommen werden, wobei die Zugehörigkeit zur Universität keine Notwendigkeit darstellt und sich ggf. sogar nachteilig auswirken kann („Betriebsblindheit“). Bei der geschilderten Vorgehensweise handelt es sich um einen hochgradig interaktiven und flexibel zu handhabenden Prozess, der nicht das Ziel der Optimalität verfolgen kann, da die organisationalen Theorien der Universität in ihrer praktischen Anwendung ohnehin einem permanenten Veränderungsprozess unterworfen sind. Vielmehr geht es darum, eine tragfähige Arbeitsgrundlage für den alltäglichen universitätsweiten Lernprozess zu entwickeln, dessen Ausgestaltung eine ebenso große Bedeutung für die Lernfähigkeit der Universität zukommt wie der Theorieimplementierung.

II. Der Lernprozess als Ansatzpunkt einer Steuerung des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen

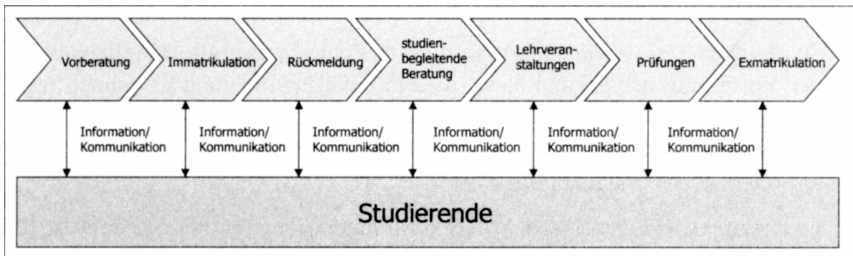
1. Die Gewinnung und Weiterleitung von marktbezogenen Informationen

An anderer Stelle in dieser Arbeit (vgl. Kapitel D) wurde aufgezeigt, dass für eine erfolgreiche Steuerung der Universität im Wettbewerb wichtige marktseitige Informationen vorliegen müssen, die insbesondere das Verhalten von drei Gruppen von Akteuren betreffen: Studierende, die scientific community und forschungsfördernde Institutionen als Kunden i.e.S., Stakeholder als Kunden i.w.S. sowie Wettbewerber. Die Informationsgewinnung wird dabei von verschiedenen Forschern als Schlüssel für eine Leistungssteigerung der Universitäten identifiziert, was zum einen mit dem defizitären Ist-Zustand, zum anderen (im Sinne einer Engpassorientierung) mit der Unverzichtbarkeit solcher Informationen für das Organisationale Lernen begründet wird bzw. werden kann. „Wir maßen uns an, genug über die Beteiligten zu wissen. ... [aber die; *THT*] Gefahr ist groß, dass wir unseren Bildungsauftrag auf Grund falscher Interpre-

tationen nicht optimal wahrnehmen können“ (Hansen 1999, S. 374). Die Gewinnung marktbezogener Informationen erfordert zum einen die kontinuierliche Auswertung von Sekundärmaterialien bezüglich aller genannten Akteure. Zum anderen „it requires the generation and analysis of original data“ (Krachenberg 1972, S. 371).

a) Gewinnung von Informationen über Studierende und andere Kunden i.e.S.

Im Hinblick auf die Steigerung der Qualität der universitären Lehrleistungen als Ergebnis eines organisationalen Lernprozesses bedarf es der Gewinnung von Informationen über die Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden sowie über deren Beurteilung des vorhandenen Leistungsangebotes. Die Hochschulausbildung als kontaktintensive und in hohem Maß integrative Dienstleistung bietet zahlreiche Ansatzpunkte für die Gewinnung solcher Informationen. Die in dem von Bodendorf (1998) entwickelten Kontaktpunktmodell, das in stark vereinfachter und linearisierter Form die Anlässe für Interaktionen zwischen der Hochschule und den Studierenden im Verlauf eines Studiums systematisiert, enthaltenen Interaktionsanlässe bieten jeweils Möglichkeiten zur Erhebung von studierendenbezogenen Informationen (vgl. Abbildung 25).



Quelle: in Anlehnung an Bodendorf (1998, S. 76)

Abbildung 25: Kontaktpunktmodell der Studierenden-Universitäts-Interaktion

Neben der Generierung von Sekundärinformationen aus den im Rahmen der Interaktion erzeugten Unterlagen (z.B. Immatrikulationsunterlagen) können Informationen insbesondere in Gestalt von Befragungen erhoben werden, wobei sich die sinnvoll zu erhebenden Informationen zwischen den Phasen unterscheiden:

- *Vorbereitung des Studiums*: In dieser frühen Phase der Beziehung ist vor allem interessant, auf welchen Gründen das Interesse des Kandidaten an einem Studium an der jeweiligen Universität basiert und welche Kommunikationsprozesse wirken. Entsprechende Informationen ermöglichen Aussagen

über die tatsächliche Außenwahrnehmung der Universität durch die Zielgruppe der potenziellen Studierenden und einen Abgleich mit der diesbezüglichen Soll-Positionierung, wie sie in der organisationalen Theorie festgelegt ist.

- *Immatrikulation*: Hier ist es vor allem von Bedeutung, Informationen über die Erwartungen und Wünsche des Studierenden in Bezug auf das anstehende Studium zu erfassen. Diese stellen die Grundlage für eine mögliche Anpassung der universitären Lehrleistungen an die studentischen Bedürfnisse im Sinne einer hohen Kundennähe dar, die bei entsprechendem Gelingen in hoher Zufriedenheit und dauerhafter Loyalität der Studierenden resultiert (vgl. Hennig-Thurau, Langer und Hansen 2001).
- *Rückmeldung*: Zu diesem Zeitpunkt ist der Studierende in der Lage, die Lehrleistungen der Universität zu beurteilen. Das Einholen entsprechender Informationen ermöglicht bei geeigneter Weiterleitung und Verarbeitung eine kritische Bestandsaufnahme der universitären Leistungsfähigkeit und die Identifikation von Stärken und Schwächen des eigenen Lehrangebotes als Grundlage eines strategischen Management. Weiterhin können zu diesem Zeitpunkt auch Informationen über die Aktivitäten der Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit eingeholt werden, die u.a. für das Angebot von Leistungen in diesem Zeitraum von Bedeutung sind (z.B. „summer schools“).
- *Studienbegleitende Beratung*: An diesem Punkt besteht die Möglichkeit einer Vertiefung der Erkenntnisse, die bei der Rückmeldung gewonnen wurden. Studienbegleitende Beratungsangebote werden i.d.R. nur von einem Teil der Studierenden in Anspruch genommen, was bei der Informationsinterpretation zu berücksichtigen ist.
- *Lehrveranstaltungen*: Da Lehrveranstaltungen ein zentraler Stellenwert für die Beurteilung der Universität aus Sicht der Studierenden zukommt (vgl. Browne et al. 1998), sind Informationen über deren wahrgenommene Qualität besonders bedeutsam für eine studentenorientierte Angebotsgestaltung. Anders als bei in den vorgenannten Interaktionsanlässen beziehen sich die zu gewinnenden Informationen in diesem Fall auf die Ausgestaltung des Anlasses selbst. Für die Erfassung der Lehrqualität liegen leistungsfähige Befragungsinstrumente vor, die zum Einsatz gelangen können (vgl. Kapitel B).
- *Prüfungen und Exmatrikulation*: Während die Möglichkeit der Informationsgewinnung bei Prüfungen auf Grund des Ausnahmeharakters solcher Prüfungen und des hohen Leistungsdrucks für die Studierenden begrenzt ist, bietet die Exmatrikulation die Gelegenheit, ein ganzheitliches Urteil der Studierenden über die Stärken und Schwächen der Hochschule zu erfahren. Zu diesem Zeitpunkt ist der Studierende u.U. auch in der Lage, bestimmte

vorher getroffene Aussagen zu relativieren und zusätzliche Bewertungselemente hinzuzufügen. Allerdings darf damit keine Vernachlässigung der bei anderen Anlässen gewonnenen Informationen verbunden sein, wenn Zufriedenheit nicht als retrospektive, sondern als prozessuale Größe aufgefasst wird, die es zu jedem Zeitpunkt des Prozesses zu optimieren gilt.

Über die genannten Kontaktpunkte hinaus besteht die Möglichkeit, Informationen von Studierenden proaktiv, d.h. kontaktpunktunabhängig in Gestalt von Befragungen zu erheben. Möglichkeiten zur Erhebung qualitativer Daten bieten etwa feste Diskussionsveranstaltungen unter Beteiligung der Studierenden, bei denen ausgewählte Themen des Leistungsangebotes Lehre erörtert werden (z.B. jour fix für einen Chat). Analog zur den Erkenntnissen der Innovationsmanagement-Forschung kann dabei auch die Akzeptanz der Studierenden gegenüber neuartigen Lehrangeboten oder geplanten Änderungen der Prüfungsordnung (z.B. Umstellung ^{auf} ein Kreditpunktesystem) untersucht werden. Bei der Auswahl der Befragungspersonen sollte versucht werden, studentische „lead user“ zur Teilnahme zu bewegen, was allerdings deren vorhergehende Identifikation voraussetzt (vgl. v. Hippel 1986). Schließlich liefert auch die Auswertungen von Studierendenbeschwerden, Zeitschriften und wissenschaftlichen Publikationen Hinweise auf grundlegende Änderungen der studentischen Präferenzen (vgl. z.B. Schrader und Eretge 1999), die in den organisationalen Lernprozess eingespeist werden sollten, um die jeweilige Angemessenheit der Inhalte der organisationalen Theorie zu überprüfen.

Hinsichtlich der Frage der *institutionellen Verortung* der genannten Formen der Gewinnung von Informationen über Studierende muss zwischen solchen Informationen, die im Rahmen speziell konzipierter Befragungen erhoben werden, und anderen Informationen, die in der Kontaktsituation mit Studierenden gewonnen werden, unterschieden werden. Die Durchführung von speziell konzipierten Befragungen sollte vor dem Hintergrund der Bedeutung solcher Informationen für ein leistungsfähiges Lernen der Universität und den für die Datenerhebung und -auswertung benötigten Fachkompetenzen von einer Marktforschungsabteilung auf Ebene der Gesamtuniversität übernommen werden.²¹⁰ Das Vorhandensein entsprechender Fachkompetenzen muss insbesondere vor dem Hintergrund der begrenzten Validität von kundenseitigen Informationen über Präferenzen und der daraus resultierenden Forderung nach spezifischen Fragestellungen und Methoden als notwendig angesehen werden (vgl. Canterbury 1999). Hinsichtlich der im Kundenkontakt zu erhebenden Informationen bedarf es einer Schulung jener Universitätsangehörigen, die Lehrleistungen erbringen, mit dem Ziel der Steigerung der outside-in-Perspektive des Informa-

²¹⁰ Vgl. in diesem Sinne auch Hansen (1999, S. 374), die die „Bereitstellung von Mitteln für zentrale Marktforschungsaktivitäten“ fordert.

tionsflusses. Die interne Zielgruppe für solche Maßnahmen umfasst neben den Sekretariaten insbesondere jene Professoren und Mitarbeiter, die in der universitären Lehre engagiert sind. Zu erwägen ist auch die Einrichtung eines universitären Beschwerdemanagements mit dem Zwecke der Gewinnung von Informationen über kritische Prozesse aus Sicht der Kunden (vgl. Hansen 1999, S. 375), wobei insbesondere der Ausbau der Studierendenberatung zu einer universitären „Kundenabteilung“ eine leistungsfähige Vorgehensweise darstellen kann.

Informationen, die für die Erstellung von hochwertigen Forschungsleistungen von Bedeutung sind, müssen in erster Linie dezentral von den jeweiligen Lehrstühlen eingeholt werden. Als Informationsquellen in Bezug auf diesbezügliche Marktentwicklungen kommen vor allem kontinuierliche Literaturdurchsichten und Tagungsbesuche in Frage. Dem Charakter von forschungsfördernden Institutionen als politischen Institutionen kann durch ihre Einbeziehung in ein systematisches Issue Monitoring Rechnung getragen werden, wie dies für andere Stakeholder im folgenden Kapitel vorgeschlagen wird.

b) Gewinnung von Informationen über Stakeholder

Hinsichtlich der Gewinnung von Informationen über Stakeholder der Universität kommt zunächst der persönlichen Interaktion mit Stakeholdern eine wichtige Funktion zu. Auf Grund des im Vergleich zu Studierenden erheblich geringeren Interaktionsgrades erwächst darüber hinaus der sekundärstatistischen Auswertung eine große Bedeutung. Im Hinblick auf die Gewinnung von Primärinformationen stellt die Bildung von Beiräten an den Fachbereichen („advisory boards“) ein leistungsfähiges Instrument dar, um systematisch Informationen über die Erwartungen der wichtigsten Stakeholder und deren Bewertung universitärer Aktivitäten zu erhalten. Solche Beiräte sollten eine informierende und beratende Funktion besitzen und die Vertreter verschiedener Anspruchsgruppen zusammenführen (vgl. Hansen 1999, S. 375).

Die Verortung der Beiräte in der universitären Hierarchie und deren Besetzung sollten jeweils problembezogen erfolgen. So bietet es sich an, politische Anforderungen und Fragen in erster Linie auf der obersten Universitätsebene zu erörtern und entsprechend eine Beteiligung politischer und gesellschaftlicher Organisationen vorzusehen. Fragen, die für einzelne Fachbereiche relevante fachliche Aspekte ansprechen, sollten hingegen auf der Ebene dieser Fachbereiche angesiedelt und entsprechend besetzt werden. Ebenso wichtig wie der formalisierte Informationsaustausch mit Stakeholdern in Beiräten ist die kontinuierliche Überprüfung der universitären Theorieinhalte im Rahmen von Kooperationen mit Praxispartnern (z.B. Unternehmen), denen eine entsprechende Wertschätzung von Praxisinformationen zu Grunde liegen muss (vgl. Senge

2000, S. 52). Da eine vollständige Abdeckung von universitätsstrategisch relevanten Themen und Entwicklungen durch die Einrichtung von Beiräten und die Durchführung von Praxiskooperationen i.d.R. nicht geleistet werden kann, sollten diese um eine *systematische Umweltbeobachtung* auf der Grundlage von sekundärstatistischem Material ergänzt werden. Als ein konkretes Konzept, das sich in der Unternehmenspraxis erfolgreich bewährt hat, ist in diesem Zusammenhang das Issue Monitoring zu nennen (vgl. Kapitel D). Ein solches Umweltbeobachtungs- und -analysesystem kann grundsätzlich entweder von der Universität auf zentraler Ebene selbst betrieben werden oder durch ein privates Forschungsinstitut, das als kommerzieller Dienstleister Informationen zum Verhalten ausgewählter universitärer Stakeholder, welche die Universität betreffen, bereitstellt. Zugleich kann ein solches Umweltbeobachtungssystem auch die Gewinnung von Informationen über Kunden und Wettbewerber der Universität unterstützen.

c) Gewinnung von Informationen über Wettbewerber

Informationen über das Verhalten von Institutionen, mit denen die Universität im Wettbewerb um Studierende und Forschungsleistungen steht, sind von Bedeutung, um Nachteilen, die aus dem Verhalten von Wettbewerbern resultieren können, möglichst frühzeitig entgegenzutreten und daraus u.U. resultierende Schäden minimieren zu können. Beschließt etwa eine andere Universität den Ausbau des Themenschwerpunktes Electronic Commerce und damit einhergehend die Intensivierung der Forschungs- und Lehrleistungen in diesem Gebiet, so wird diese Maßnahme voraussichtlich zum einen einen Rückgang der Bewerber mit einem Interesse an diesem Thema bei anderen Universitäten, die als räumlich, sachlich und zeitlich substitutiv angesehen werden, zur Folge haben und zum anderen auch die Stellung der Forschungsleistungen anderer Universitäten in diesem Themenfeld relativieren. Werden proaktiv keine Informationen über das Verhalten von Wettbewerbern eingeholt, nimmt die Universität Veränderungen des Verhaltens von Wettbewerbern erst durch die daraus resultierenden Konsequenzen auf das eigene Verhalten (z.B. Rückgang der Studierendenzahlen, Ablehnung von Forschungsanträgen) wahr. Da anders als im Fall von Kunden i.e.S. und Stakeholdern die unterschiedlichen Zielsetzungen der Wettbewerber einen dialogischen Ansatz im Rahmen der Informationsgewinnung nur sehr begrenzt zulassen (dies gilt insbesondere im Hinblick auf universitätsstrategische Ziele und Verhaltensweisen), kommt hier dem o.g. Issue Monitoring-Ansatz als Informationsgewinnungsmethode eine Schlüsselfunktion zu. Die sekundärstatistische Informationsgewinnung in Bezug auf Wettbewerber ist dabei erheblich schwieriger als im Fall der universitären Stakeholder, da in den Medien vergleichsweise wenige Informationen über universitätsinterne Vorgänge vorliegen.

d) Inneruniversitäre Weiterleitung von Informationen

Voraussetzung für einen organisationalen Lernvorgang ist jeweils die „Entindividualisierung“ der gewonnenen Informationen im Sinne einer Weiterleitung an diejenigen Personen in der Universität, die eine Bewertung der Informationen vornehmen können und in der Lage sind, eine Lösung für ein ermitteltes Problem auszuarbeiten bzw. dessen Ausarbeitung zu initiieren. Ein Beispiel für die Notwendigkeit der Weiterleitung sind Unzufriedenheitsäußerungen von Studierenden über Lehrveranstaltungen, die gegenüber der Sekretärin eines Lehrstuhlinhabers oder Dekans geäußert werden. Neben der *Durchlässigkeit* der Hochschule für die Weiterleitung von Informationen kommt einem *systematischen Universitäts-Controlling* eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Weiterleitung von Informationen an zuständige Hochschulmitglieder zu. Ein solches Controlling hat die informationstechnologische Erfassung der Informationen zum Gegenstand, bei der die Informationen an die jeweiligen Entscheidungsträger weitergeleitet und insofern „entindividualisiert“ werden (vgl. auch die Forderungen eines universitären Markt-Controlling von Hansen 1999, S. 381; Küpper 1998, S. 157 sowie die Überlegungen zur Ausgestaltung des Hochschul-Controlling in Kapitel B). Allerdings ist es weder realistisch noch ökonomisch sinnvoll, die Informationstechnologie als vollständigen Ersatz für die individuelle und persönliche Informationsweitergabe aufzufassen, da sich insbesondere qualitative Informationen einer Einspeisung in Informationssysteme größtenteils entziehen und insbesondere auf der Ebene der Lehrstühle die Überschaubarkeit der Personalsituation als eine große Chance für einen effektiven und unbürokratischen Umgang mit gewonnenen Informationen zu sehen ist.

Besondere Anforderungen sind mit der Weiterleitung von Informationen verbunden, welche die organisationale Theorie der Gesamtuniversität betreffen, da sie in vielen Fällen auf nachgelagerten Ebenen der Universität gewonnen werden, was eine Inter-Ebenen-Weiterleitung erforderlich werden lässt. Erforderlich ist diesbezüglich eine Professionalisierung der inneruniversitären Informationsweiterleitung in Gestalt einer Öffnung von Informationskanälen. Einen Ansatzpunkt stellt die Einrichtung eines „Lerncenters“ auf der Ebene der Gesamtuniversität dar, das als Ansprechpartner für andere Organisationsmitglieder fungiert und die ebenenübergreifende Informationsübermittlung stimuliert. Stärker formalisierte Instrumente zur Stärkung einer solchen Inter-Ebenen-Kommunikation sind regelmäßige Newsletter der Fachbereiche, die Ereignisse und die Einschätzung von deren Bedeutung für die organisationale Theorie zum Gegenstand haben. Im Hinblick auf die Stärkung solcher Kommunikationsprozesse kommt den elektronischen Medien und insbesondere der Versendung von Emails große Bedeutung zu, wobei die geringen formalen Hürden, die einen regen Informationsaustausch zwischen den verschiedenen

Ebenen der Universität fördern, wichtiger sind als die damit verbundenen geringen Kosten.

2. Die Erarbeitung von Problemlösungen

Die Güte von Problemlösungen ist unmittelbar davon abhängig, welche Personen an der Lösungserarbeitung beteiligt sind. Zu klären ist, wer in der Universität für die Erarbeitung von Problemlösungen mit dem Ziel einer Beseitigung von Lücken zwischen Universitätsumwelt und organisationaler Theorie zuständig ist. Dabei muss zwischen den verschiedenen organisationalen Theorien der Universität differenziert werden.

Bei Informationen, welche die organisationale Theorie auf der Ebene eines *Lehrstuhls* betreffen, sollte die Anzahl und Auswahl der an der Problemlösungserarbeitung zu beteiligenden Mitarbeiter in Abhängigkeit von der Bedeutsamkeit der festgestellten Theoriedefizite für die zukünftige Leistungsfähigkeit des Lehrstuhls sein. Sie kann sich sowohl auf einen einzelnen Mitarbeiter beschränken als auch das gesamte Lehrstuhlteam einschließlich des Lehrstuhlinhabers umfassen. Insbesondere dann, wenn Fragen der Lehre Gegenstand der Problemlösungsprozesse sind, kann die Beteiligung von Studierenden an den Problemlösungsprozessen eine Qualitätssteigerung bewirken, wobei u.U. auf bestehende Ansätze der Studierendeneinbindung im Rahmen der Informationsgewinnung (Phase I des Lernprozesses) zurückgegriffen werden kann.²¹¹ Senge (2000, S. 40) schildert das folgende Beispiel einer erfolgreichen Problemlösungspartnerschaft von Hochschulangehörigen und Studierenden, bei der beide Parteien zu „Co-Lernenden“ werden: „Während der letzten zehn Jahre hat [Jay; *THT*] Forrester ein Kolloquium am MIT geleitet, in dem Studierende („undergraduates“) neue Unterrichtsmaterialien entwickeln – eine Vorgehensweise, mit der er vor mehr als 30 Jahren begann. Die Studierenden lernen die Methodologie der ‚Systemdynamik‘ einfach dadurch, dass sie anderen beim Lernen helfen“. Die geeignete organisationale Ausgestaltung eines solchen Problemlösungsprozesses in Gestalt einer Vollzeit- oder Teilzeit-Tätigkeit der Mitarbeiter wird neben den insgesamt vorhandenen Ressourcen und der ansonsten anfallenden Arbeitsbelastung insbesondere durch die Dringlichkeit des identifizierten Problems für die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des Lehrstuhls determiniert.

²¹¹ Einen Überblick über die verschiedenen Ansätze der Marketingforschung, welche die Bedeutung des Kunden als Co-Produzenten im Rahmen des Leistungserstellungsprozesses zum Gegenstand haben, bietet Hennig-Thurau (1998, S. 90ff.).

Bei Informationen, die das Verhalten eines *universitären Fachbereichs* betreffen und die Notwendigkeit einer Änderung der organisationalen Theorie auf dieser Ebene der Universität begründen, bedarf es der Zuweisung der Verantwortlichkeit der Problemlösung an ein Fachbereichsmitglied. Im Sinne eines „problem ownership“ wird dieses Mitglied vom Fachbereich beauftragt, für die Erarbeitung einer leistungsfähigen Lösung zu sorgen und diese innerhalb eines zu definierenden Zeitfensters den Fachbereichskollegen bzw. dem Dekan als Fachbereichsleiter zu präsentieren. Bei Problemen von großer Bedeutung für den Fachbereich muss dem jeweiligen Fachbereichsmitglied freigestellt werden, eine Projektgruppe einzurichten, die auf kollektivem Wege eine Problemlösung ausarbeitet, wobei die Zusammensetzung der Projektgruppe ausschließlich an den fachlichen und sozialen Fähigkeiten der Fachbereichsmitglieder zu orientieren ist und durch die mit der Problemlösung beauftragte Person koordiniert und entschieden wird. Um keine Auswahl der „Schlechtgeeigneten“ zu erzielen, bedarf es für die an Problemlösungsprozessen beteiligten Hochschulmitglieder eines Ausgleichs in Gestalt von Forschungsfreisemestern, der Unterstützung von Tagungsreisen o.ä., wobei die Höhe der Kompensation an der Güte des *Ergebnisses* der Problemlösung orientiert werden sollte.

Auf der Ebene der *Gesamtuniversität* bedarf es ebenfalls der Einrichtung einer Projektgruppe für die Ausarbeitung von Problemlösungen. Da auf Grund der Dominanz von Werten und Zielen in der organisationalen Theorie der Gesamtuniversität die Identifikation von Schwachstellen hier i.d.R. vergleichsweise weit reichende Folgen besitzt, die auch für die nachgelagerten Ebenen der Universitätshierarchie von Bedeutung sind, sollte in solchen Fällen eine Beteiligung der Vertreter ausgewählter Fachbereiche an den entsprechenden Projektgruppen erfolgen. Auf diesem Wege kann sichergestellt werden, dass die erarbeiteten Lösungsvorschläge mit den nachgelagerten organisationalen Theorien innerhalb der Universität kompatibel sind und der integrative Charakter der verschiedenen Theorien innerhalb der Universität, der für das Funktionieren des Organisationalen Lernens grundlegend ist, Gewähr leistet bleibt.

Für die Erarbeitung von Problemlösungen bedarf es somit eines hohen Maßes an dezentraler Initiative von Seiten aller am Lernprozess Beteiligten, die in enger Verbindung mit der Verankerung des Organisationalen Lernens in der *universitären Kultur* und des Ausmaßes an *Lernorientierung* auf Seiten der Universitätsangehörigen steht.

3. Die Erörterung und Verabschiedung von Problemlösungen

Da nicht jede entwickelte Problemlösung geeignet ist, die Diskrepanz zwischen den Inhalten der organisationalen Theorie und der Universitätsumwelt zu schließen und folglich in die organisationale Theorie der Universität aufge-

nommen zu werden, bedarf es einer *Prüfung der Eignung* jeder entwickelten Problemlösung als Voraussetzung für ihre Aufnahme in die organisationale Theorie. Wie erläutert sollte diese Prüfung jeweils auf der Ebene der Universität erfolgen, deren organisationale Theorie von der Problemlösung betroffen ist, wobei insbesondere die Frage der jeweils autorisierten Entscheidungspersonen zu klären ist.

Betrachtet man zunächst die Ebene der *Lehrstühle*, so kommt dem Lehrstuhlinhaber die Aufgabe der Bewertung und Annahme bzw. Ablehnung von Problemlösungsentwürfen zu. Der jeweilige Entwurf sollte dabei von dem Bearbeiter entweder schriftlich oder persönlich referiert werden, wobei sich die Art der Präsentation nach der Bedeutung des Ausgangsproblems und dem Ausmaß und Charakter der daran geknüpften Änderungen in der organisationalen Theorie des Lehrstuhls richten muss. Da die weiteren Schritte im Prozess des Organisationalen Lernens an die Akzeptanz der Entscheidung durch die Mitarbeiter gebunden ist, sollte die Entscheidung des Lehrstuhlinhabers nicht autokratisch, sondern grundsätzlich in Gestalt einer beratenden oder gruppenzentrierten Entscheidung erfolgen. Um die Handlungsfähigkeit des Lehrstuhls nicht zu gefährden, erscheint es dabei sinnvoll, gruppenzentrierte Entscheidungsprozesse auf solche Entscheidungen zu beschränken, mit denen für die Lehrstuhlätigkeit weit reichende Konsequenzen verbunden sind, während beratende Entscheidungen insbesondere bei pragmatischen Problemen zulässig sein müssen. Die organisationalen Strukturen müssen so gestaltet sein, dass mit jeder getroffenen Entscheidung eine eindeutige *Verantwortungszuweisung* an den Lehrstuhlinhaber verbunden ist, die diesen motivieren, nur leistungsfähige Problemlösungsentwürfe zu akzeptieren und deren Wirksamkeit in der praktischen Anwendung zu verfolgen (vgl. auch Reichwald 1998, S. 247).

Auf der Ebene der *Fachbereiche* muss der Dekan die Rolle des Entscheidungsträgers übernehmen, wobei die Handlungsfreiheit der Fachbereichsmitglieder als Strukturelement der Hochschule autoritäre Entscheidungen ausschließt. Vielmehr bedarf es auch auf dieser Ebene grundsätzlich konsensualer Entscheidungen, was dem Prinzip der gruppenzentrierten Entscheidung entspricht. Zugleich allerdings ist zu prüfen, in wieweit die gegenwärtigen formalen Kompetenzen des Dekans ausreichen, um effektive Entscheidungen zu erzielen und ungeeignete Kompromisslösungen auf niedrigem Niveau zu verhindern. Zeigen etwa die von Stakeholdern gewonnenen Informationen, dass eine Schwerpunktveränderung des Fachbereichs notwendig ist, muss sichergestellt sein, dass diesbezügliche Entscheidungen auch gegen die Interessen jener Fachbereichsmitglieder getroffen werden können, bei denen die individuellen Nachteile einer Re-Positionierung des Fachbereichs die kollektiven Vorteile dieser Re-Positionierung überwiegen. Ist dies *nicht* der Fall, wird langfristig eine Erstarrung der Fachbereichshandlungen eintreten, die ein marktbezogenes Organisationales Lernen unmöglich macht. Die gegenwärtig an vielen deut-

schen Universitäten existierenden Strukturen sind folglich daraufhin zu prüfen, ob sie den Dekanen die für Theorieanpassungen notwendigen Entscheidungskompetenzen einräumen und inwieweit sie geeignet sind, die Übernahme von Verantwortung durch die Dekane für getroffene Entscheidungen zu unterstützen (vgl. die Ausführungen zu organisationsstrukturellen Anpassungsmaßnahmen in Kapitel IV).

Auf der Ebene der *Gesamtuniversität* schließlich muss die Entscheidung über eine Änderung der organisationalen Theorie durch den Hochschul-Präsidenten getroffen werden. Da ein leistungsfähiges Organisationales Lernen eine Abwärtskompatibilität der organisationalen Theorie auf Ebene der Gesamtuniversität mit den nachgelagerten Theorien der verschiedenen Fachbereiche erfordert, bedarf es hier einer Konsultation der Fachbereiche bzw. von deren Vertretern bei wichtigen Theorieanpassungen. Um langwierige Abstimmungsprozesse zu verhindern, ist eine weit reichende Autorisierung der Fachbereichsvertreter durch den jeweils von ihnen repräsentierten Fachbereich notwendig, was insbesondere bei Eingriffen in die Werteebene der organisationalen Theorie der Universität die Anwesenheit der Dekane sinnvoll erscheinen lässt.²¹² Bei der Nutzung der solchen kollektiven Entscheidungsprozessen inhärenten Optimierungspotenziale muss allerdings auch auf dieser Ebene der Gefahr vorgebeugt werden, unpopuläre Problemlösungen (z.B. Zusammenlegung zweier Fachbereiche als Ergebnis einer Neuausrichtung, Schließung eines nicht-leistungsfähigen Fachbereichs) durch Minimal-Kompromisse zu ersetzen. Ähnlich wie im Fall der Fachbereichdekane bedarf es auch hier einer sorgfältigen Prüfung, ob die bestehenden organisationalen Strukturen und insbesondere die Entscheidungskompetenzen dem Präsidenten ausreichend Handlungsspielraum einräumen, um auch Entscheidungen gegen das Interesse einzelner Universitätsmitglieder bzw. Fachbereiche durchzusetzen und Minimalkompromisse zu verhindern. Das Problem der Integration nachgelagerter Hierarchieebenen in Entscheidungsprozesse stellt sich im Übrigen auf der Ebene der Fachbereiche weitaus geringer, da die Personalidentität von Fachbereichsmitgliedern und Lehrstuhlinhabern sowie Mitarbeitern entsprechende Informationslücken verhindert.

²¹² Allerdings soll damit die Möglichkeit mehrstufiger Entscheidungsprozesse *nicht generell ausgeschlossen* werden. Insbesondere bei solchen Entscheidungen, die gravierende Folgen für einen oder mehrere Fachbereiche besitzen, ist eine Erörterung der Konsequenzen und möglicher Alternativen sogar sinnvoll, um zu hochqualitativen Entscheidungen zu gelangen.

4. Die gemeinsame Interpretation und Theoriemodifikation

Hat eine erarbeitete Problemlösung die Zustimmung der jeweiligen Entscheidungsinstanz(en) erhalten, erfordert der organisationale Lernprozess, dass die Mitglieder der Universität über die Änderung in Kenntnis gesetzt werden und das neue Problemlösungswissen langfristig in der Organisation gespeichert wird und somit auch zukünftigen Entscheidungen zu Grunde gelegt werden kann. Die Information der Universitätsmitglieder muss sich dabei auf jene Mitglieder beschränken, für deren Arbeitsverhalten die Änderung der organisationalen Theorie von Bedeutung ist, um eine Informationsüberlastung zu verhindern, sodass der *Adressatenkreis* für jede Änderung einer organisationalen Theorie individuell definiert werden muss. Während bei Änderungen auf der Ebene der Gesamtuniversität i.d.R. jedes Mitglied der Hochschule von der Änderung in Kenntnis gesetzt werden muss (dies gilt insbesondere dann, wenn die Werte und Ziele der Universität von den Änderungen betroffen sind), sind bei Änderungen der Theorie eines Fachbereichs nur die Fachbereichsmitglieder und im Fall der Änderung der organisationalen Theorie eines Lehrstuhls nur deren Mitglieder zu informieren.²¹³

Als *Mittel der Information* bieten sich die bereits im Kontext des Kulturmanagement genannten Kommunikationsinstrumente an (vgl. 0), wobei deren Effektivität mit der Anzahl der Botschaftsempfänger variiert. Die hohe Empfängerzahl im Fall der Vermittlung von Änderungen der Theorie der Gesamtuniversität erfordert den Einsatz von Formen der Massenkommunikation wie Zeitschriften und dem Internet, die ein hohes Maß an inhaltlicher Gestaltungsfreiheit bieten. Zu denken ist etwa an die Gründung spezifischer und regelmäßig erscheinender Newsletter (Print und/oder virtuell), die über Änderungen der organisationalen Theorie, so die Notwendigkeit der Änderung von Zielen und Werten informieren. Auch kann per Email oder SMS auf besonders aktuelle und wichtige Ereignisse hingewiesen werden (im Sinne eines „breaking news alert“), welche die organisationale Theorie betreffen. Solche Informationen können ergänzt werden um ausführlichere Informationen, die den Universitätsmitgliedern mittels World-Wide-Web bereitgestellt werden und dessen multimediales Potenzial nutzen können. So kann etwa die Erläuterung einer grundlegenden Veränderung der organisationalen Theorie durch den Hochschulpräsidenten oder (im Fall einer Information, die einen einzelnen Fachbereich betrifft) den Dekan aufgezeichnet und im Intranet der Hochschule als Bild- und Tondokument zum jederzeitigen Download bereitgestellt werden. Alternativ oder ergänzend können sich Präsident und/oder Dekane den Fragen ihrer Mitglieder im Rahmen eines zuvor per Email verkündeten Chats stellen. Auf den

²¹³ Dies erwächst aus dem Postulat der Abwärtsverfügbarkeit der universitären organisationalen Theorien.

nachgelagerten Ebenen der Universität steigen die Möglichkeiten des Einsatzes individueller Kommunikationsformen zur Übermittlung neuer Inhalte der organisationalen Theorien, etwa im Rahmen von außerordentlichen Sitzungen der Professoren eines Fachbereichs oder in Besprechungen der wissenschaftlichen Mitarbeiter oder anderer Statusgruppen.

Im Unterschied zu den geschilderten zeitnahen und nur kurzfristig verfügbaren Informationsübermittlungen zielt die *Speicherung* von Änderungen der organisationalen Theorie auf eine langfristige Verfügbarkeit und jederzeitige Abrufbarkeit von Wissen im universitärem Gedächtnis.²¹⁴ Dieses Ziel kann in erster Linie durch zwei unterschiedliche Speichermedien erreicht werden: ein organisationales Informationssystem sowie die Universitätskultur.²¹⁵ Im Rahmen eines *Informationssystems* muss es darum gehen, den Universitätsangehörigen möglichst präzise Informationen zu allen Bereichen der organisationalen Theorie zur Verfügung zu stellen. Die Funktionalität eines solchen Systems wird durch das Ausmaß der in ihm gespeicherten Informationen, aber auch durch die Nutzerfreundlichkeit des Informationszugangs determiniert. Ansatzpunkte für die Erfassung von Informationen bieten die Systematisierung der Inhaltsebenen organisationaler Theorien, die Analyse des Leistungsangebotes der Universität und Prozessmodelle von Universitäten (vgl. z.B. Sinz 1998b). Indikatoren für die Nutzerfreundlichkeit eines Informationssystems sind das Ausmaß an notwendiger Vorbereitung, das im Idealfall einer intuitiven Benutzerführung gegen Null tendiert, die Schnelligkeit der Informationsverfügbarkeit und der Grad der Individualisierung, der für den Anwender „unnötige“ Bedienungsinteraktionen verhindert. So erhält das einzelne Universitätsmitglied nur Zugang zu solchen Elementen der organisationalen Theorie(n), die für seine Tätigkeit hilfreich sind, wozu auch Informationen über die Werte und Ziele der Gesamtuniversität zählen. Insbesondere das *hochschuleigene Intranet* eignet sich als Basismedium für ein hochgradig flexibles und nutzerfreundlich gestaltetes Informationssystem.

Die *Universitätskultur* ist weit weniger zur Speicherung konkreter Wissens-elemente geeignet als ein digitales Informationssystem. Wie bereits im Zusammenhang mit der Schaffung einer organisationalen Lernkultur erläutert

²¹⁴ Das o.g. Beispiel einer Erläuterung einer Theorieänderung durch Präsidenten oder Dekane als herunterladbare Datei im Intranet zeigt, dass auch solche Informationen längerfristig verfügbar sein können. Der grundsätzliche Unterschied besteht darin, dass es sich bei Kommunikationsmaßnahmen um Erläuterungen einer *Änderung* der organisationalen Theorie und bei Speichermaßnahmen um Erklärungen zu *bestimmten Inhalten* der Theorie handelt, ohne dass diese neu in die Theorie aufgenommen sein würden.

²¹⁵ Vgl. auch Hansen (1999, S. 374), die im Hinblick auf eine bessere Verfügbarkeit von Informationen für „die Entwicklung eines benutzerfreundlichen Informationssystems“ plädiert, und Bodendorff (1998, S. 90), welcher der Informationsbasis eine „entscheidende Bedeutung“ für alle an Universitätsprozessen beteiligten Personen zuweist.

(vgl. Kapitel I), ist die Universitätskultur jedoch in der Lage, universitäre Werte zu transportieren, die für das organisationale Lernen von zentraler Bedeutung sind. Anders als die in einem Informationssystem enthaltenen Informationen, die durch den Mitarbeiter abgerufen werden müssen, ist die Organisationskultur *unmittelbar handlungsleitend*, ohne dass es dazu eines Abrufens von Informationen bedarf. Neben dem Bewusstsein für die Notwendigkeit eines universitären Lernens im Sinne einer Lernkultur und den für die Erstellung von Forschungs- und Lehrleistungen notwendigen Werten ist für ein leistungsfähiges Organisationales Lernen auch die Einbindung der sieben lernfördernden Grundorientierungen in die Universitätskultur von großer Bedeutung. Hinsichtlich der konkreten Maßnahmen zur Implementierung bestimmter Werte in die Universitätskultur sei an dieser Stelle auf die in Kapitel I geschilderten Maßnahmen verwiesen.

5. Verhaltensanpassung

Ist es der Universität gelungen, die organisationale Theorie zu konstruieren, diese einer kontinuierlichen Überprüfung auszusetzen und für eine breite inner-universitäre Verfügbarkeit des organisationalen Wissens zu sorgen, stellt sich die Frage nach der *tatsächlichen Anpassung* des Verhaltens der Universitätsmitglieder an eintretende Veränderungen des Universitätsumfeldes. Auf Grundlage der in Kapitel D entwickelten Systematik möglicher Anpassungsformen müssen für jede Universitätseinheit Informationen darüber gewonnen werden, inwieweit marktbezogene Umweltveränderungen Anpassungsprozesse initiieren. Ein solches Lerncontrolling sollte als wesentliches Element des Hochschul-Controlling aufgefasst werden und Kerninhalt des Hochschulmanagements sein. Um Aussagen über die tatsächliche Anpassung formulieren zu können, bedarf es einer *Messung* der Theorieanpassung und der Verhaltensanpassung im Hinblick auf Umweltveränderungen. Dabei sind verschiedene Anpassungsprozesse denkbar, die in Abbildung 26 dargestellt sind.

Im Fall von Pfeil (I) erfordert die Änderung der Universitätsumwelt eine Veränderung der organisationalen Theorie des Lehrstuhls 1A. Die Darstellung zeigt, dass in diesem Fall weder eine Anpassung der organisationalen Theorie noch eine entsprechende Verhaltensänderung erfolgt. Im Fall von Pfeil (II) beeinflusst die Umweltänderung die Gültigkeit der organisationalen Theorie des Fachbereichs A. Die Pfeile (II1A) und (II2A) verdeutlichen, dass eine Reformulierung der organisationalen Theorie erfolgt, diese jedoch einen unterschiedlichen Einfluss auf das Verhalten der dem Fachbereich angehörenden Lehrstühle bzw. deren Personal ausübt: Während bei Lehrstuhl 1A auch eine Anpassung des Verhaltens erfolgt, ist dies bei Lehrstuhl 2A nur zu einem geringen Teil der Fall. Bei Pfeil (III) schließlich ist die Gültigkeit der organisatio-

nen Theorie auf der Universitätsebene von der Umweltveränderung tangiert, was zu einer weit reichenden Umstellung der organisationalen Theorie führt. Auch in diesem Fall reagieren die Lehrstühle jedoch unterschiedlich auf die Theorieanpassung: Im Unterschied zu den Mitgliedern von Lehrstuhl 1A, die ihr Verhalten nur wenig ändern, reagieren die Mitglieder von Lehrstuhl 2A in starkem Maße mit einer Verhaltensumstellung.

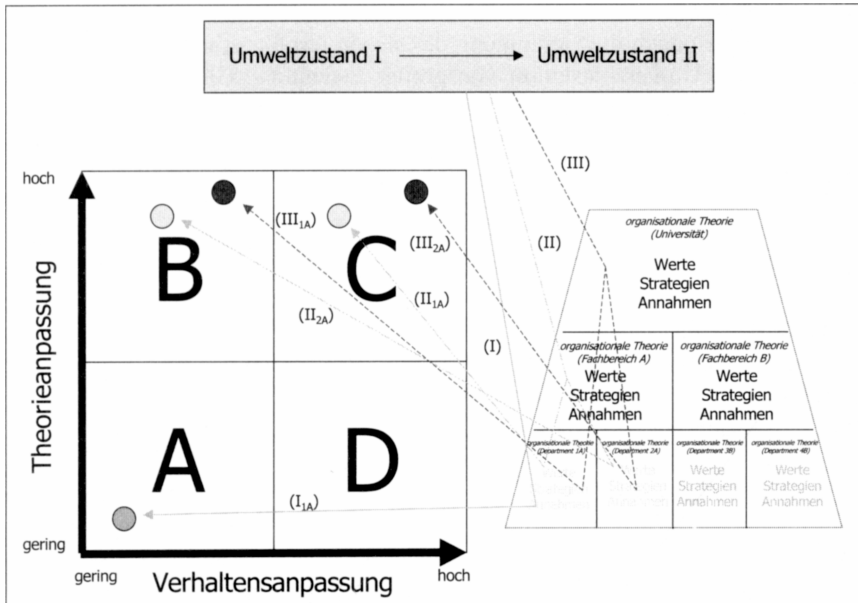


Abbildung 26: Verhaltensanpassungen in der Universität als Reaktion auf eine veränderte Umwelt

Die Messung von Theorie- und Verhaltensanpassung stellt dabei eine hochkomplexe Aufgabe dar, die neben der Mehrstufigkeit der organisationalen Theorie der Universität auch durch die Abhängigkeit der Anpassungsprozesse von dem jeweiligen Impuls erschwert wird. Auch trifft die Erfassung der Quantität der Theorie- und Verhaltensprozesse, wie sie in Abbildung 26 dargestellt ist, noch keine Aussage darüber, ob die veränderte Theorie besser als die vorherige in der Lage ist, die Universitätsumwelt abzubilden.

Als leistungsfähig erscheinen daher insbesondere qualitative Ansätze, die einen konkreten Lernimpuls zum Ausgangspunkt nehmen und die damit verbundenen Vorgänge nachzeichnen. In Kapitel A dieser Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Frage der empirischen Erfassung von organisationalen Lernprozessen; darauf sei an dieser Stelle verwiesen.

Aus den im Rahmen eines Lerncontrolling gewonnenen Erkenntnissen über das Ausmaß der Theorie- und Verhaltensanpassung müssen *Konsequenzen für das Organisationale Lernen* abgeleitet werden. Zunächst ist von Bedeutung, ob in bestimmten Fällen keine Anpassung der durch Umweltänderungen betroffenen organisationalen Theorie erfolgt. Ein solcher Sachverhalt verweist auf Defizite bei der Implementierung des organisationalen Lernmodells. Hier gilt es herauszufinden, an welcher Stelle der Lernprozess unterbrochen wurde und welche Ursachen dafür vorlagen. Insbesondere ist zu prüfen, ob die Universitätskultur dem marktbezogenen Organisationalen Lernen den notwendigen Stellenwert zuweist. Ist hingegen eine Anpassung der Theorie erfolgt, jedoch keine Verhaltensanpassung vorgenommen worden, bedarf es einer Analyse möglicher Lernbarrieren und der Einleitung von Maßnahmen zu ihrer Beseitigung.

III. Die Grundorientierungen als Ansatzpunkt einer Steuerung des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen

Im Verlaufe dieser Arbeit wurden mit der Marktorientierung, der Stakeholderorientierung, der Teamorientierung, der Lernorientierung, der Unternehmerorientierung, der Gedächtnisorientierung und der Systemorientierung sieben Grundorientierungen identifiziert, die geeignet sind, die Leistungsfähigkeit des marktbezogenen Lernens von Hochschulen zu steigern. Im Folgenden sollen einzelne Ansatzpunkte und Maßnahmen zur Steigerung dieser Grundorientierungen erörtert werden, wobei jeweils die Potenziale der Personalpolitik und speziell der Anreizgestaltung²¹⁶ sowie der Organisationsgestaltung untersucht werden. Die Ausführungen zur Personalpolitik konzentrieren sich dabei im Wesentlichen auf das wissenschaftliche Hochschulpersonal, das für den „Außenauftritt“ der Hochschule wesentliche Funktionen besetzt. Damit soll keine Geringschätzung des administrativen Bereichs verbunden sein, für den vor allen im Hinblick auf die Erbringung interner Aufgaben eine Schlüsselrolle gesehen wird.

1. Steigerung der Marktorientierung in Universitäten

Im Hinblick auf eine Steigerung der Marktorientierung als intrapsychische Verhaltensdisposition der Universitätsmitglieder muss der Zweidimensionalität

²¹⁶ Obwohl die Anreizgestaltung üblicherweise den Instrumenten der Personalpolitik zugerechnet wird, soll sie hier aus Gründen der Übersichtlichkeit eigenständig aufgeführt werden.

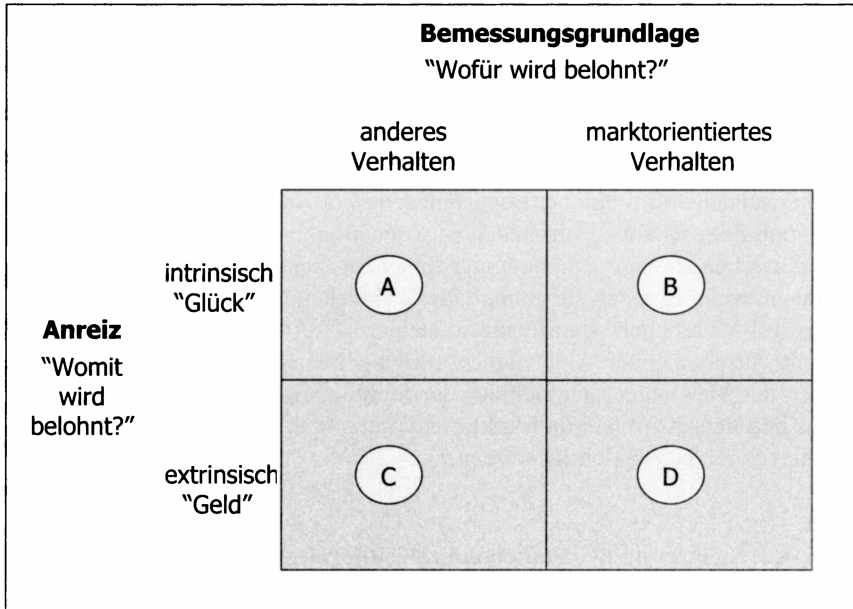
des Konstruktes Rechnung getragen werden und zwischen dem Interesse der Universitätsmitglieder an lehr- und forschungsbezogenen Informationen unterschieden werden.

Betrachtet man zunächst die auf die *Lehre* gerichtete Marktorientierung der Universitätsangehörigen, so legt die Interpretation der universitären Lehre als interaktionsintensive Dienstleistung eine gewisse Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem Bereich des Dienstleistungsmanagement nahe. Im Hinblick auf die Eignung von Methoden der *Personalauswahl* zur Steigerung der Marktorientierung hat Rueckert (1992, S. 243) empirisch nachgewiesen, dass sich das Ausmaß der unternehmerischen Marktorientierung durch die systematische Neueinstellung marktorientierter Mitarbeiter auf signifikante Weise erhöhen lässt. Diese Erkenntnis kann damit begründet werden, dass ein Interesse an den Kunden und ihren Bedürfnissen häufig in der Persönlichkeit von Mitarbeitern verankert ist und nur zu einem geringen Teil „erlernt“ werden kann (vgl. z.B. Bettencourt, Gwinner und Meuter 2001). Für eine Steigerung der universitären Marktorientierung erwächst daraus die Forderung, das Interesse an der Erfüllung der Bedürfnisse der Studierenden bei Personalauswahlentscheidungen im Rahmen der universitären Möglichkeiten zu berücksichtigen. *Personalentwicklungsmaßnahmen* zur Steigerung der Marktorientierung in der Lehre sollten darauf abstellen, weniger studierendenorientierten Universitätsmitglieder den individuellen wie kollektiven Nutzen eines studierendenorientierten Verhaltens zu vermitteln (z.B. Nutzung der Leistungspotenziale der Studierenden). Insofern besteht hier eine gewisse Nähe zu *anreizpolitischen Maßnahmen*, die selbst Einfluss auf den Nutzen marktorientierten Verhaltens ausüben. Bei anreizpolitischen Aktivitäten muss grundlegend zwischen der Bemessungsgrundlage der Leistungsbewertung und den gewährten Anreizen unterschieden werden (vgl. Thureau 2001, S. 254ff. und Abbildung 27).

Als Bemessungsgrundlage sollte das Ausmaß des marktorientierten Verhaltens der Universitätsmitarbeiter dienen, wobei nach aussagekräftigen Indikatoren zu suchen ist (z.B. Anzahl der weitergegebenen Informationen über Studierende, Bewertung der Vorlesungen durch Studierende). Die zu vergebenden (intrinsischen und/oder extrinsischen) Anreize sollten sich zum einen an den Bedürfnissen der Mitarbeiter, zum anderen aber auch an den durch sie verursachten Konsequenzen orientieren.²¹⁷ Die Verwendung des marktorientierten Verhaltens als Bemessungsgrundlage der Anreizpolitik ist an strukturelle Veränderungen gebunden, deren Durchsetzung durch zahlreiche Wissenschaftler

²¹⁷ Vgl. zu den langfristigen Folgen einer extrinsischen Steuerung die *Social Evaluation Theory* (z.B. Deci und Ryan 1985) sowie die Ausführungen zur Lernorientierung in dieser Arbeit.

von der Hochschulpolitik gefordert wird (vgl. z.B. Daxner 1999, S. 40ff.; Müller-Böling 2000, S. 69ff.).



Quelle: in Anlehnung an Thureau (2001, S. 256)

Abbildung 27: Gestaltungsdimensionen anreizpolitischer Maßnahmen zur Steigerung der Marktorientierung von Universitäten

Organisationale Maßnahmen zur Steigerung der Marktorientierung in der Lehre müssen vor allem auf die Steigerung der Kontaktintensität zwischen Universitätsmitgliedern und Studierenden zielen, mit der ein größeres wechselseitiges Verständnis und eine bessere Kenntnis der studierendenseitigen Leistungspotenziale verbunden sein kann. Fehlendes Verständnis und eine Unterschätzung der Leistungspotenziale können jeweils Barrieren für eine marktorientierte Denkhaltung von Mitgliedern der Universität darstellen.

Im Fall der Marktorientierung in Bezug auf die *Forschungsleistungen* liegt eine andere Konstellation vor, die durch ein geringes Maß an persönlicher Interaktion und eine kognitive Dominanz geprägt ist. Da die forschungsbezogene Marktorientierung seit jeher ein zentrales Kriterium der Personalauswahl von (wissenschaftlichen) Hochschulmitgliedern darstellt, ist das Steigerungspotenzial von *Personalauswahlmaßnahmen* in diesem Punkt eher begrenzt. Als Erfolg versprechend kann es vielmehr angesehen werden, die Entwicklung der Forschungs- und Publikationsaktivität der universitären Wissenschaftler auf a-

typische Verläufe hin zu untersuchen und die Gründe für einen etwaigen Rückgang zu ermitteln. Die Kenntnis dieser Gründe bietet u.U. Ansatzpunkte für die Beseitigung von Hindernissen, die einer höheren forschungsbezogenen Marktorientierung im Wege stehen (z.B. Resignation, Desinteresse). Im Hinblick auf die *Anreizgestaltung* gilt grundsätzlich das im Zusammenhang mit der lehrbezogenen Marktorientierung Gesagte, wobei bezüglich der Erfassung der Forschungsleistung u.a. die 21-Item-Skala von Weber (1996) einen Ansatzpunkt darstellt, der die verschiedenen Facetten der Forschungstätigkeit abdeckt. Da die Motivation eines Wissenschaftler zum Forschen (und zum Einholen der entsprechenden Informationen) eng mit dem Vorhandensein der notwendigen Geld- und Zeitressourcen verbunden ist, können schließlich auch organisationale Maßnahmen zu einer Erhöhung der forschungsbezogenen Marktorientierung beitragen, wenn es durch sie gelingt, die Wahrscheinlichkeit des Forschungserfolges des Mitarbeiters signifikant zu steigern.²¹⁸ Allerdings sollte auf Grund der mit entsprechenden Maßnahmen verbundenen Kosten der zu erwartende Nutzen der Maßnahme, der sich aus der Summe von direktem Reputationszuwachs und dem Korrelat von Marktorientierung und Organisationalem Lernerfolg berechnet, berücksichtigt werden.

2. Steigerung der Stakeholderorientierung in Universitäten

Anders als im Fall der Marktorientierung liegen hinsichtlich der Stakeholderorientierung in der wissenschaftlichen Literatur bisher kaum Erkenntnisse vor, auf die im Hinblick auf die Konzeption von Maßnahmen zurückgegriffen werden kann. Betrachtet man die in Frage kommenden Instrumentalbereiche im Einzelnen, so erscheinen Maßnahmen der *Personalauswahl* weniger geeignet, da keine Hinweise dafür vorliegen, dass es sich bei der Stakeholderorientierung von Mitarbeitern um einen „personality trait“ handelt und eine entsprechende Prädisposition bei Hochschulbewerbern vorliegt. Vielmehr soll hier davon ausgegangen werden, dass sich Stakeholderorientierung vor allem durch die Kommunikation und Vermittlung des damit verbundenen Nutzens steigern lässt.

Als Maßnahmen der *Personalentwicklung* kommen daher insbesondere Schulungen der Universitätsmitglieder im Rahmen von lernbezogenen Workshops und Seminaren in Betracht, in denen u.a. an Fallbeispielen die Nutzung von Stakeholderinformationen im Rahmen organisationaler Lernprozesse und ihr leistungssteigernder Einfluss auf die Universität nachgezeichnet wird.

²¹⁸ Konkret steigern sie die Anstrengungserwartung des Forschers. Vgl. dazu Fußnote 189 auf S. 216.

Diese kommunikativen Maßnahmen sollten begleitet werden durch die *Belohnung* von entsprechenden Kooperationsmaßnahmen, die für die Einholung von strategisch relevanten Informationen über die Bedürfnisse von universitären Stakeholdern von Bedeutung sind, so z.B. ein austauschintensiver Kontakt zur Unternehmenspraxis, der auf der Basis einer Wertschätzung von praktischen Erfahrungen und praktischem Wissen beruht. Hier darf jedoch keine Verwechslung mit der Erbringung von Unternehmensberatungsleistungen als einseitigen inside-out-Kommunikationsprozessen erfolgen. In *organisationsstruktureller Hinsicht* kann die Stakeholderorientierung durch eine Beseitigung von Kontaktbarrieren mit Stakeholderorganisationen gefördert werden, so die Bereitstellung der benötigten Infrastruktur.

3. Steigerung der Teamorientierung in Universitäten

Eine Steigerung der Teamorientierung kann bereits als positiver Nebeneffekt des Aufbaus einer universitätsweiten Lernkultur erwartet werden, welche die Überlegenheit eines gemeinsamen und kooperativen Handelns der Universitätsmitglieder transportiert. Darüber hinaus sind indes noch weitere Maßnahmen erforderlich, um das Potenzial von Teamorientierung für das Organisationale Lernen der Universität umfassend zu erschließen. Teamorientierung erfordert die Bereitschaft der Universitätsmitarbeiter zur persönlichen Kooperation und Interaktion, die in Zusammenhang mit etablierten Persönlichkeitsmerkmalen gebracht werden können, ohne das dazu allerdings empirische Studien vorliegen. Die u.a. von Hurley (1998) erörterten Persönlichkeitsdimensionen Extrovertiertheit („the need for attention and social interaction“) und Agreeableness („the need for pleasant and harmonious relations“) scheinen als Prädiktoren für die Teamorientierung von Mitarbeitern geeignet, ohne das Konstrukt vollständig erklären zu können. Sinnvoll ist es daher, im Rahmen von universitären *Personalauswahlentscheidungen* diese Persönlichkeitsmerkmale als ergänzende Größen mit zu berücksichtigen, wobei indes wie stets bei Aspekten, welche die Persönlichkeit betreffen, das Problem der validen Messung von Persönlichkeit und ihrer Dimensionen besteht.

Geeignete Maßnahmen der *Personalentwicklung* zur Steigerung der Teamorientierung von Mitgliedern der Universität sind insbesondere Schulungsveranstaltungen, in denen Beispiele für erfolgreiches Teamarbeiten dargeboten und bestehende Hemmnisse der Mitglieder in Bezug auf Kooperationen abgebaut werden. Die Vorteile, die mit universitätsinternen Kooperationen verbunden sind, müssen den Mitgliedern verdeutlicht werden (vgl. Senge 2000, S. 39). Voraussetzung für den Erfolg solcher Instrumente ist indes die Bereitschaft der Mitglieder, die bestehenden individuellen Barrieren (Präferenz für außeruniversitäre Kooperationen, Individualismusstreben) zu artikulieren und zur Diskussion zu stellen, was nicht in allen Fällen gegeben sein wird. Darüber hinaus be-

steht die Möglichkeit der Erhöhung von Teamorientierung in Form von *Anreizen* für universitätsinterne und auch -externe Kooperationen, um die u.U. in der Universität vorhandenen Vorurteile im Sinne eines „learning by doing“ zu widerlegen. *Organisationale Maßnahmen* der Teamorientierungssteigerung betreffen den Abbau von Barrieren (z.B. in Bezug auf die Anmeldung und Abrechnung gemeinsamer Projekte) und das Angebot institutionalisierter Formen der Kooperation für die Fakultätsmitglieder (vgl. Senge 2000, S. 38f.). Diese Maßnahmen sollten in enger Abstimmung mit den auf die Förderung eines Organisationalen Lernens insgesamt gerichteten Restrukturierungsmaßnahmen erfolgen; dies gilt im Übrigenübrigen auch für Maßnahmen zur Steigerung aller anderen Grundorientierungen.

4. Steigerung der Lernorientierung in Universitäten

Ähnlich wie im Fall der Teamorientierung kann auch für die individuelle Lernorientierung ein positiver Einfluss durch die Implementierung einer Lernkultur in der Universität erwartet werden. Die Lernorientierung von Mitarbeitern als Interesse am kontinuierlichen Hinterfragen der organisationalen Theorie steht in enger Verbindung zu den psychologischen Konstrukten Neugier und Explorationsstreben, für die eine persönlichkeitsbezogene Disposition angenommen wird (vgl. z.B. Keller und Voss 1976). In einer Studie mit Schulkindern zeigen Arnone, Grabowski und Rynd (1994) eine signifikant höhere Lernintensität bei neugierigen Kindern als bei Kindern mit geringer Neugier. Entsprechend muss es Aufgabe des Personalmanagements von Hochschulen sein, im Rahmen von *Personalauswahlverfahren* die Lernmotivation der Bewerber zu berücksichtigen, wobei diese im Hinblick auf die Steigerung der universitären Lernfähigkeit nicht ausschließlich auf die Forschungsarbeiten bezogen werden darf, sondern auch die Bereiche Lehre und Hochschulorganisation einschließen sollte.

Die Auswahl nicht lernorientierter Personen birgt auf Grund der begrenzten Kompensierbarkeit durch andere Orientierungen und Qualitäten Gefahren sowohl für den organisationalen Lernprozess an sich, als auch die Geschlossenheit der universitären Lernkultur in sich. Im Zentrum der universitären *Personalentwicklungsmaßnahmen* zur Steigerung der Lernorientierung sollte der Versuch einer Übertragung des *Forschungsinteresses* der wissenschaftlichen Universitätsmitarbeiter auf andere Inhalte und Aspekte des Lernprozesses stehen, wobei dies wiederum in Gestalt von Einzelgesprächen und Workshops erfolgen kann. Hier gilt es, die Funktion des einzelnen Mitarbeiters innerhalb einer lernenden Universität zu verdeutlichen und somit die kollektive Lernkultur um eine individuelle Komponente zu ergänzen. Für den Fall, dass eine fehlende Lernorientierung auf der Annahme des Universitätsmitarbeiters basiert, dass

dieser seine Fähigkeiten in bestimmten Bereichen (z.B. in der Lehre) nicht ändern *kann*, sollte zudem versucht werden, mit Personalentwicklungsmaßnahmen den Mitarbeiter entweder von der Veränderbarkeit seiner Leistungsfähigkeit zu überzeugen oder ihm vermittelt werden, dass eine Leistungssteigerung durch einen Einsatz anderer Fähigkeiten erreicht werden kann (vgl. Porter und Tansky 1996). „The second approach is to change how the task is presented or framed, from requiring skills the employee considers low and related to a fixed trait to requiring skills that he or she believes are strong or can be improved“ (Porter und Tansky 1996, S. 175).

Lernorientierung kann auf Grund ihrer Verankerung in der Persönlichkeit der Hochschulangehörigen nur schwierig durch extrinsische Anreize gesteigert werden, ohne dass das Ergebnis einen Lern-Aktionismus darstellen würde. In der Folge sollten *anreizpolitische Maßnahmen* auf die Steigerung der intrinsischen Motivation der Universitätsmitglieder zur Mitarbeit an der organisationalen Theorie abstellen und in enger Anbindung zu Personalentwicklungsmaßnahmen erfolgen. In *organisationsstruktureller Hinsicht* müssen Wege gefunden werden, um die Neugier der Universitätsmitglieder zu unterstützen. Dies erfordert vor allem die Offenheit der Hochschulleitung für kritische Fragen und Kommentare, die sich auf vorhandene universitäre Routinen und Konzepte beziehen. Das Interesse der Mitglieder an der Gewinnung neuer Ideen und der Generierung neuer Problemlösungskonzepte sollte durch die Schaffung von Organisationsformen ergänzt werden, in denen die Erörterung solcher Ideen erfolgen kann (z.B. Projektgruppen, Diskussionsforen).

5. Steigerung der Unternehmertumorientierung in Universitäten

Für die Unternehmertumorientierung kann ebenfalls ein Zusammenhang zur Persönlichkeit der Universitätsmitglieder und eine entsprechende Prädisposition postuliert werden. So stellen Mathews, Slocum und Woodside (1971, S. 305) im Hinblick auf Risikoneigung als Dimension von Unternehmertumorientierung fest, dass „The perceived risk taker may be meaningfully differentiated from the risk avoider across a number of personality variables“.²¹⁹ In einer aktuellen Studie weisen Lumpkin und Erdogan (1999) für Risikoneigung, Proak-

²¹⁹ Die Untersuchung von Mathews, Slocum und Woodside (1971) bezieht sich auf die Risikoneigung von Konsumenten, kann aber auf Grund des allgemeinen Charakters der Skalen auch auf intraorganisationale Entscheidungen übertragen werden.

tivität und Innovationsneigung mittels schrittweiser Regressionsanalyse jeweils einen signifikanten Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen nach.²²⁰

Für *Personalauswahlentscheidungen*, die auf die Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit ausgerichtet sind, resultiert hieraus die Anforderung, die Risikoneigung und die übrigen Dimensionen des Konstruktes Unternehmertumorientierung über geeignete Indikatoren zu erfassen und bei der Einstellungsentscheidung ergänzend zu berücksichtigen. Auch im Hinblick auf die Unternehmertumorientierung gilt, die diesbezüglichen Potenziale der vorhandenen Mitglieder durch *Personalentwicklungsmaßnahmen* freizusetzen. Hierfür kommen wiederum Workshops und persönliche Gespräche in Frage, aber auch Coaching-Maßnahmen nehmen eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Steigerung der universitären Unternehmertumorientierung zu. Hinsichtlich eines möglichen Einsatzes von *Anreizen* kann es als förderlich angesehen werden, Anreize für innovative Ideen und Vorschläge sowie ein riskantes und unbürokratisches Handeln zu bieten. Letzteres impliziert indes die Gefahr eines Akzeptanzverlustes für wichtige Verhaltensregeln, was in jedem Fall bei der Konzeption entsprechender Anreizstrukturen berücksichtigt werden muss.

Von zentraler Bedeutung für die Unternehmertumorientierung sind schließlich *organisationsstrukturelle Maßnahmen*, mit denen die universitätsinterne Durchsetzung innovativer Ideen gefördert wird und von denen entsprechende Einflüsse auf die Motivation der Mitarbeiter ausgehen. Ein hoher Stellenwert im Hinblick auf den Abbau bisheriger Barrieren kommt innerorganisationalen Abhängigkeitsstrukturen zu, die innovatives und risikointensives Verhalten in Forschung und Lehre behindern. So schildert Senge (2000, S. 37) den Fall eines jungen Wissenschaftlers, der seine pionierartige Forschung im Bereich Total Quality Management nicht fortsetzte, da dies nicht als förderlich für seine Karriere angesehen wurde. Bei Spiewak (2001, S. 15) findet sich der Fall einer jungen Assistenz-Professorin der Harvard University, der nach ihrer Rückkehr an die Universität Hamburg Schwierigkeiten mit der Habilitationskommission hinsichtlich eines selbstgewählten Habilitationsthemas auf Grund seiner Interdisziplinarität avisiert wurden. „Die Juristin hatte die Wahl: Entweder Gefahr laufen, bei der Habilitationskommission anzuecken, oder sich ein Thema suchen, das den voraussichtlichen Wünschen der Prüfungsprofessoren zupass kommt.“ Solche Strukturen tragen dazu bei, die Motivation zur Herausforderung neuer Wissensbereiche zu vermindern, die für ein leistungsfähiges Organisationales Lernen gerade von Hochschulen zentral ist. Gefördert werden müssen stattdessen der Mut, neue Bereiche in Angriff zu nehmen und die Grenzen

²²⁰ Die Ergebnisse von Lumpkin und Erdogan (1999) sind aber insofern zu relativieren, als die Stichprobe der Untersuchung mit $n = 27$ Managern äußerst klein ausfällt, was einen entsprechend hohen Zufallsfehler zur Folge hat.

des Wissens zu suchen, anstatt das Bekannte zu bedienen (vgl. auch Senge 2000, S. 37).

6. Steigerung der Gedächtnisorientierung in Universitäten

Die Motivation der Universitätsmitarbeiter zur Abgabe von Wissen an andere Organisationsmitglieder und das Abrufen von in der organisationalen Theorie gespeichertem Wissen in Anwendungssituationen korreliert positiv mit einer universitären Lernkultur. Im Unterschied zum vergleichsweise abstrakten und kollektiven Konstrukt Lernkultur handelt es sich bei der individuellen Gedächtnisorientierung um eine Größe, die ein konkretes Wissen bezüglich der Funktionsweise des Organisationalen Lernens und die Bereitschaft zu einem Verhalten auf Seiten des Mitarbeiters voraussetzt. Es kann angenommen werden, dass die Gedächtnisorientierung weniger als andere Grundorientierungen des Organisationalen Lernens durch die Persönlichkeit der Mitarbeiter prädisponiert ist und folglich in weiten Teilen durch universitäre Maßnahmen gesteuert werden kann.

Das Zentrum der universitären Aktivitäten zur Steigerung der Gedächtnisorientierung sollte deshalb nicht auf der *Personalauswahl*, sondern auf personellen und organisationalen Maßnahmen liegen, die auf das vorhandene Personal gerichtet sind. Der Stellenwert der organisationalen Theorie und ihre Funktionsweise sowie der Beitrag des einzelnen Mitarbeiters zur Funktionsfähigkeit der Theorie sollten im Rahmen von *Personalentwicklungsmaßnahmen* verdeutlicht werden, wobei ein Ausgleich von kognitiven und emotionalen Strategien erzielt werden muss. Eine Steigerung der Gedächtnisorientierung durch *Anreize* wird dadurch eingeschränkt, dass sich sowohl die Abgabe- als auch die Abrufdimension des Konstruktes nur unter großen Schwierigkeiten messen lassen, was jedoch Voraussetzung für jede anreizpolitische Maßnahme ist. Eine Möglichkeit der Anreizgestaltung besteht in der Belohnung solchen Verhaltens, das neue Inhalte der organisationalen Theorie aufgreift und vorbildlich umsetzt. Ein Beispiel kann hier die Initiierung von Gesprächsgruppen mit Stakeholdern zu einem speziellen Fachthema sein, nachdem zuvor die Gewinnung von stakeholderbezogenen Informationen als Ziel in der organisationalen Theorie verankert wurde. *Organisationsstrukturelle Maßnahmen* zur Steigerung der Gedächtnisorientierung müssen die Sicherstellung der Kommunikationswege innerhalb der Universität in horizontaler sowie vertikaler Hinsicht und einen problemfreien und schnellen Zugang der Universitätsmitarbeiter zu den Inhalten der organisationalen Theorie zum Gegenstand haben.

7. Steigerung der Systemorientierung in Universitäten

Wie geschildert kann davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeit der Universitätsangehörigen zum systematischen Denken keinen Engpassfaktor darstellt, so dass der *Personalauswahl* bezüglich dieser Orientierung eine nachrangige Bedeutung zukommt. Allerdings muss es dem Universitätsmanagement gelingen, die vorhandenen Potenziale für das Organisationale Lernen der Universität nutzbar zu machen, womit u.a. eine Steigerung der erarbeiteten Problemlösungen und somit der Realitätsnähe der organisationalen Theorie insgesamt verbunden ist.

Eine solche Lenkung von kognitiven Ressourcen erfordert neben der Akzeptanz des Organisationalen Lernens, die mit der Schaffung einer Lernkultur einhergeht, den Willen der Universitätsangehörigen zur Interpretation von hochschulrelevanten Informationen und Problemen als komplex und nicht-linear, wozu insbesondere *Personalentwicklungsmaßnahmen* beitragen können. Im Rahmen von Workshops, Seminaren und Individualgesprächen mit Schlüsselpersonen sollten die Hochschulangehörigen von der Notwendigkeit einer systemischen Denkhaltung in Bezug auf Universitätsangelegenheiten überzeugt werden. In der *Anreizgestaltung* kann eine Steigerung der universitären Systemorientierung mittels der Belohnung besonders hochwertiger und somit leistungsfähiger Problemlösungskonzepte gefördert werden. In *organisationsstruktureller Hinsicht* kann schließlich eine Einbindung von Schlüsselpersonen in Projektgruppen im Rahmen von universitären Problemlösungsprozessen die Nutzbarmachung von systemischen Ressourcen für das Organisationale Lernen der Universität unterstützen.

IV. Strukturelle Determinanten als Ansatzpunkt einer Steuerung des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen

Die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Organisationalen Lernens von Hochschulen erfordert neben prozessbezogenen Maßnahmen und solchen Maßnahmen, welche die Entwicklung der Inhalte und der formalen Qualität der organisationalen Theorie betreffen, auch strukturbezogene Aktivitäten. Diese beeinflussen sowohl die Inhaltsebene der organisationalen Theorie als auch (und vor allem) den Prozess des Organisationalen Lernens maßgeblich. Der besonderen Bedeutung personalpolitischer Maßnahmen für den Transformationsprozess der Hochschule zur lernenden Organisation wird durch ein zusätzliches Kapitel Rechnung getragen.

1. Steuerung des Universitätslernens durch eine Beeinflussung der Mitarbeiterprinzipien der Universität

Die Beeinflussung der mitarbeiterseitigen Verhaltensregeln stellt den wahrscheinlich schwierigsten Teil der Transformation einer Universität in eine lernende Organisation dar, wobei die Schwierigkeiten daraus resultieren, dass die jeweiligen Regeln den Universitätsmitgliedern nicht bewusst sind und eine Regeländerung auf Widerstand trifft (vgl. Argyris 1977, S. 115). Von zentraler Bedeutung für eine Veränderung der Verhaltensregeln ist daher die Bewusstmachung unbewusster Denkhaltungen bei den Mitgliedern der Universität.

Hinsichtlich der konkreten Vorgehensweise bei solchen „Regeländerungen“ schlägt Argyris (1986, S. 77ff.; 1991, S. 106f.) eine Konfrontation der Selbstwahrnehmung der Organisationsmitglieder mit der Fremdwahrnehmung ihres Verhaltens im Rahmen eines langfristigen Transformationsprozesses vor. Im Rahmen der sog. *Paper-and-Pencil-Methode* werden die verschiedenen Teilnehmer an einer Sitzung, in der Entscheidungen getroffen werden müssen, gebeten, auf einem Blatt Papier ihre Gedanken und Gefühle im Verlaufe dieser Sitzung zu notieren. Diese werden dann neben die tatsächlichen Äußerungen der Personen gestellt und mit ihnen abgeglichen, wobei i.d.R. die negativen Auswirkungen der lernhemmenden Verhaltensregeln offenkundig werden. In *Tabelle 5* ist in Auszügen das Ergebnis einer solchen Sitzung aus Sicht eines Kundenservice-Managers dokumentiert (vgl. Argyris 1986, S. 78).

Die Konfrontation der Selbstwahrnehmung mit der Wahrnehmung durch andere bildet die Grundlage für eine Diskussion der dem Verhalten zu Grunde liegenden Verhaltensregeln. Eine solche Diskussion „can be emotional – even painful“ (Argyris 1991, S. 107). Das Ergebnis ist jedoch die Erkenntnis, dass bestimmte Verhaltensregeln einen negativen Einfluss auf die Güte der Gesprächsergebnisse besitzen, was die Grundlage für eine Neudefinition der Verhaltensregeln im Sinne eines Organisationalen Lernens darstellen kann. Argyris (1991, S. 106) weist darauf hin, dass ein solcher Transformationsprozess stets auf der höchsten Hierarchiestufe der Organisation beginnen muss, da es ansonsten an einer Unterstützung des Transformationsprozesses durch das Top-Management mangelt.

Innerhalb einer Universität sollte daher versucht werden, zunächst die Verhaltensregeln des *Hochschulpräsidenten und der Dekane* der universitären Fachbereiche im Rahmen entsprechender Prozesse transparent werden zu lassen und ggf. eine Veränderung dieser Verhaltensregeln zu bewirken. Im Hinblick auf den Präsidenten bietet sich ein Gespräch mit einem oder mehreren Dekanen und/oder Senatoren an, in dem Forderungen an den Präsidenten herangetragen werden. Hinsichtlich der Offenlegung der Verhaltensregeln der Dekane eignen sich Gespräche zwischen den Dekanen und Mitgliedern ihrer

jeweiligen Fachbereiche. Allerdings müssen derartige Sitzungen mit großer Sorgfalt vorbereitet werden, um negative Folgen für die universitäre Lernfähigkeit der Universität zu vermeiden.

Tabelle 5
Konfrontation von Äußerungen mit Gedanken und Gefühle im Rahmen einer Sitzung als Ergebnis der Paper-and-Pencil-Methode

<i>Thoughts and feelings</i>	<i>Actual conversation</i>
He's not going to like this topic, but we have to discuss it. I doubt that he will take a company perspective, but I should be positive	Hi Bill, I appreciate having the opportunity to talk with you about this customer service vs. product problem. I'm sure that both of us want to resolve it in the best interest of the company.
	Bill [Leiter Vertrieb]: I'm always glad to talk about it, as you well know.
I better go slow. Let me ease it.	There are a rising number of situations where our clients are asking for customer service and rejecting the off-the-shelf products. I worry that your salespeople will increasingly peripheral role in the future.
	Bill: I don't understand. Tell me more.
Like hell you don't understand. I wish there was a way I could be more gentle.	Bill, I'm sure you are aware of the changes [I explain].
	Bill: No, I don't see it that way. My salespeople are the key to the future.
There he goes, thinking like a salesman and not like a corporate officer.	Well, let's explore that a bit.

Quelle: in Anlehnung an Argyris (1986, S. 78)

Solche Folgen können dann eintreten, wenn das Aufzeigen von Diskrepanzen der Selbst- und Fremdwahrnehmung eines Universitätsmitgliedes von diesem nicht auf die eigenen unterlegenen Verhaltensregeln attribuiert werden, sondern auf die ihn kritisierenden Gesprächsteilnehmer gelenkt wird. Erfolgt eine solche Umlenkung, bleiben die lernhemmenden Verhaltensregeln unangestastet und die kritisierte Person empfindet persönliche Enttäuschung bis hin zu Verrat, was einer zukünftigen Zusammenarbeit abträglich ist. Solche Fehlentwicklungen zu vermeiden ist Aufgabe eines universitätsexternen Moderators, der von den Beteiligten als Autorität anerkannt werden muss und dem für den Verlauf der Sitzung eine zentrale Funktion zukommt.

Im Anschluss an die Offenlegung der Verhaltensregeln auf Universitäts- und Fachbereichsebene sollte dann ein ähnlicher Vorgang für die *Lehrstühle* der

Hochschule erfolgen. Hier bieten sich Gespräche zwischen jeweiligen Lehrstuhlinhabern und Lehrstuhlmitarbeitern als Grundlage an.

2. Steuerung des Universitätslernens durch die Gestaltung des Führungsstils in der Universität

Die Überlegungen zur Effektivität von Führungsstilen als Element einer lernenden Organisation haben verdeutlicht, dass bestimmte Führungsstile und insbesondere das Konzept des „facilitative leadership“ mit dem Organisationalen Lernen kompatibel sind (vgl. Kapitel D). In der Universität sind eine Vielzahl unterschiedlicher Führungsstile vertreten, sodass es einer Änderung des Führungsverhaltens innerhalb von Universitäten bedarf. In wieweit ein Führungsstil veränderbar ist hängt davon ab, ob und inwieweit er in der Persönlichkeit der jeweiligen Führungsperson verankert ist oder von dieser Person gelernt werden kann.

Bei dem lernfördernden Konzept des „facilitative leadership“ wird davon ausgegangen, dass ein entsprechendes Führungsverhalten in erheblichem Maße auf dem Charisma der Führungsperson basiert, das als Machtgrundlage im Hinblick auf die Akzeptanz seines Verhaltens durch die Mitarbeiter als notwendig angesehen wird (vgl. Bass 1990, S. 21; Slater und Narver 1995, S. 69). Grundlage dafür ist die Annahme, dass die Motivation von Mitarbeitern eine Akzeptanz der Führungsperson voraussetzt, die nicht gegeben ist, wenn die Anweisungen des Führers ausschließlich auf Grund von formaler Macht (insbesondere Belohnungs- und Bestrafungsmacht) befolgt werden.

In der Folge kann die *Personalauswahl* als wichtiger Teilbereich der Gestaltung von Führungsstilen in der Universität eingeordnet werden (vgl. Bass 1990, S. 26), wobei sie allerdings vor allem für die Besetzung von solchen Positionen in der Universität sinnvoll ist, die *längerfristig besetzt* werden. Wie erläutert ist eine solche Langfristigkeit heute in den meisten Fällen nur auf der Ebene der Lehrstühle vorhanden, während Dekane und Präsidenten nur vergleichsweise kurzfristig besetzt werden. Die vorangehende Analyse hat jedoch gezeigt, dass eine langfristige Besetzung gerade dieser Universitätsebenen für ein Organisationales Lernen vorteilhaft ist, sodass auch auf diesen Ebenen u.U. zukünftig die Eignung des Kandidaten, als „facilitative leader“ zu agieren, zu berücksichtigen sein wird.

In Bezug auf die vorhandenen Mitarbeiter der Universität, die Führungsverantwortung besitzen, kann davon ausgegangen werden, dass bei ihnen wenn auch nicht unbedingt Charisma, so doch zumindest eine sehr hohes Maß an Fachkompetenz vorhanden ist, das als Macht- und Akzeptanzgrundlage fungieren kann. Bei diesen Universitätsangehörigen (insbesondere Professoren) muss

es folglich darum gehen, mittels Maßnahmen der *Personalentwicklung* eine Lenkung des Führungsverhaltens in Richtung „facilitative leadership“ zu erreichen (vgl. Bass 1990, S. 27).²²¹ Im Rahmen von Seminaren und Workshops sollten den betroffenen Professoren Vorteile eines entsprechenden Führungsverhaltens verdeutlicht werden und ihnen Instrumente und Maßnahmen an die Hand gegeben werden, die im Hinblick auf eine konkrete Ausgestaltung eines entsprechenden Führungsstils hilfreich sind. Bei der zeitlichen Anordnung von Entwicklungsmaßnahmen ist die Vorbildfunktion höherer Hierarchieebenen in Organisationen zu beachten, da „Managers tend to model their own leadership style after that of their immediate supervisors“ (Bass 1990, S. 26). Folglich sind Maßnahmen auf der Ebene der Lehrstühle und des Fachbereichs nur begrenzt sinnvoll, solange der Präsident kein „facilitative leadership“ praktiziert.

Im Hinblick auf zwei zentrale Zielgrößen eines „facilitative leadership“ im Kontext des Organisationalen Lernens, die Fähigkeit des Führers zur Förderung der Motivation der Mitarbeiter und die Steigerung der Qualität von Entscheidungen, kommt der Vermittlung einer Selbstführungskompetenz im Sinne eines „self-leadership“ und der Ausgestaltung von gruppenzentrierten Entscheidungen eine wichtige Rolle zu (vgl. auch Klimecki 1997). Die Vermittlung einer *Selbstführungskompetenz* stellt darauf ab, dass der Führer eine Gruppe von Mitarbeitern in die Lage versetzt, sich selbst zu führen, was ein hohes Maß an Motivation und Verantwortung bei den Gruppenmitgliedern zur Folge hat (vgl. Manz 1992; Ridder 1999, S. 524ff.).²²² Im Kontext der Universität kommt einer solchen Verlagerung von Führungsaufgaben auf Grund des hohen Maßes an Eigenständigkeit der verschiedenen Teilbereiche eine besondere Bedeutung zu. Auf Fachbereichsebene muss folglich die Aufgabe des Dekans als Führungsperson darin bestehen, die verschiedenen Lehrstühle in die Lage zu versetzen, selbstständig Ziele in den Bereichen Lehre und Forschung zu erarbeiten, ohne dass es einer formalen Zielabstimmung mit dem Dekan bedarf. Der Dekan fungiert in diesem Fall als „Modell [im Sinne des Modelllernens von Bandura (1979); *THT*], Lehrer oder Coach“ (Ridder 1999, S. 526). Zu beachten ist, dass die Selbstführungskompetenz das Risiko eines Auseinanderfallens der organisationalen Theorien in sich birgt, wenn diese von den Lehrstühlen flexibel formuliert werden.

²²¹ So stellt Bass (1990, S. 27) fest, dass „Transformational leadership can be learned, and it can – and should – be the subject of management training and development“. Zugleich stellt er an anderer Stelle die begrenzte Steuerbarkeit des Führungsstils fest: „Clearly, training cannot turn a purely transactional leader into a transformational leader“ (Bass 1990, S. 30).

²²² Die Idee der Selbstführung von Mitarbeitern ist dem Konzept des „*Superleadership*“ entliehen, das auf Manz und Sims zurückgeht (vgl. z.B. Manz und Sims 1989 sowie die Darstellung des Konzeptes bei Ridder 1999, S. 523ff.).

Unabdingbar ist insofern für den Erfolg eines solchen „self-leadership“ im Rahmen des Organisationalen Lernens, dass der Zusammenhalt der Werte, Ziele und Annahmen der Organisationsbereiche (hier: des Fachbereichs) nicht gefährdet wird. Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Vermittlung von Selbstführungs Kompetenzen durch die Führungspersonen ist, dass „Führer zunächst lernen müssen, ihr eigenes Verhalten zu beobachten und zu kontrollieren, bevor sie in der Lage sind, das Verhalten von Mitarbeitern zu beobachten und zu kontrollieren“ (Ridder 1999, S. 523). Die Bedeutung der Integration von Mitarbeitern in den Entscheidungsprozess für die Funktionsfähigkeit des Organisationalen Lernen durch den Vorgesetzten wurde bereits im Zusammenhang mit der Erörterung von entwickelten Problemlösungen in Kapitel D diskutiert.

3. Steuerung des Universitätslernens durch die Gestaltung der Organisationsstruktur der Universität

Die vorangehenden Ausführungen haben verdeutlicht, dass die Organisationsstruktur der Universität die Leistungsfähigkeit des marktbezogenen Organisationalen Lernens der Hochschule durch das Ausmaß an informationaler Durchlässigkeit, das Vorhandensein von defensiven Routinen und die Gestaltung der universitären Leistungsstrukturen auf verschiedenen Ebenen sowohl direkt als auch indirekt, d.h. durch einen Einfluss auf andere Elemente des Lernmodells (z.B. die Grundorientierungen des Organisationalen Lernens), beeinflusst. Die Erhöhung dieser Faktoren wird im Folgenden um grundlegende organisationsstrukturelle Überlegungen ergänzt, welche die Sicherstellung der Handlungsfähigkeit der Hochschule im Hinblick auf das Organisationale Lernen zum Gegenstand haben, wobei zwischen dem (dem eigentlichen Lernen vorgelagerten) Aufbau einer universitären Lernkultur und dem Lernprozess selbst unterschieden wird. Hinsichtlich von Maßnahmen zum Abbau von organisationalen defensiven Routinen sei auf das personalpolitische Handlungsspektrum der Universität verwiesen, das in dieser Arbeit separat erörtert wird.

Im Rahmen des *Kulturmanagements*, welches die Grundlage für alle weiteren Maßnahmen des Organisationalen Lernens der Hochschule darstellt, ist es notwendig, dass in der Universitätsstruktur eine zentrale Instanz geschaffen wird, die als Koordinationsstelle für lernfördernde Maßnahmen fungiert. Möglich ist etwa die Einrichtung einer Stabsstelle, die dem Universitätspräsidenten unmittelbar zuarbeitet. Weiterhin erfordert die kulturelle Diversifizität von Universitäten eine Ergänzung der zentralen Planungs- und Steuerungsinstanz um dezentrale Elemente auf der Ebene der Fachbereiche sowie die Benennung von Zuständigen auf der Ebene der einzelnen Lehrstühle. Die Vertreter der Fachbereiche und der Lehrstühle stellen die Ansprechpartner für die zentrale Abteilung dar und sollten für die Abstimmung von Maßnahmen zur Verfügung ste-

hen bzw. im Sinne des Up-Down-Implementierungsansatzes proaktiv eigene Beiträge leisten. Sie müssen dafür sorgen, dass der Informationsfluss zwischen der Gesamtuniversitätsebene und nachgelagerten Ebenen funktioniert und sind zugleich für die organisationale Ausgestaltung des Kulturentwicklungsprozesses auf ihrer Ebene der Universität zuständig. Während die zentrale Stabsstelle sich vollständig dem Aufbau der Lernkultur widmen soll, werden dezentrale Instanzen aus dem jeweiligen Bereich rekrutiert und befassen sich nur einen Teil ihrer Arbeitszeit mit Fragen des Kulturmanagements.

In Bezug auf die Gestaltung der Organisationsstruktur im Rahmen des eigentlichen *organisationalen Lernprozesses* ist zunächst die *Stärkung der Autonomie der Hochschule*, d.h. eine Verlagerung von Entscheidungskompetenzen und Ressourcenzuständigkeit von der Politik hin zur Hochschule, von grundlegender Bedeutung (vgl. Reichwald 1998, S. 247; Müller-Böling 2000, S. 37ff.). Um interne Strukturen und Prozesse leistungsfähiger strukturieren zu können und wettbewerbsfähig zu werden, muss die Hochschule entpolitisiert werden und es ihr ermöglicht werden, eigene Entscheidungen treffen und umsetzen zu können. Eine Abstimmung der in dieser Arbeit geforderten Maßnahmen mit politischen Instanzen verzögert und verbürokratisiert den notwendigen Transformationsprozess, was u.a. negativ auf die Lernmotivation der Universitätsangehörigen wirkt.

Auf der *Ebene der Gesamtuniversität* bedarf es einer *Professionalisierung der Führungsstrukturen und -personen*. Der Präsident muss Teil eines professionellen Management-Teams sein, um die Güte der getroffenen Entscheidungen sicherzustellen (vgl. Reichwald 1998, S. 248); dies ist auch schon für das symbolische Handeln als Instrument des Kulturmanagements notwendig (vgl. Kapitel I) Dazu bedarf es einer *Stärkung der Kompetenzen des Präsidenten*, die vor allem im Hinblick auf Reaktionen auf Änderungen des Marktumfeldes der Universität notwendig sind, aber auch eine stärkere Einflussnahme auf solche Hochschulmitglieder ermöglicht, die sich dem Ziel der lernenden Hochschule verweigern. „Wir brauchen ein Hochschulmanagement mit Ellenbogenfreiheit“ (Glottz 1999). Zugleich ist eine Verlängerung der Amtszeit des Präsidenten erstrebenswert, um kontinuierliches Handeln zu ermöglichen, was insbesondere die Pflege von Kultur und organisationaler Theorie positiv beeinflusst. „Ohne eine entsprechende Verankerung [des Präsidenten; *THT*] am Hochschulort wird es keine Academic Leadership geben können“ (Daxner 1999, S. 88). Um eine professionelle und längerfristige Besetzung des Präsidentenamtes zu ermöglichen, bedarf es der Schaffung bessere Anreizsysteme.

Mit der Erweiterung der Handlungskompetenzen der Universitätsleitung muss zugleich eine *Restrukturierung der Kontrollinstanzen* einhergehen, um Entwicklungen, die der Universität Schaden zufügen können, frühzeitig erkennen und entgegentreten zu können. Dabei sollten dem Senat als internem Gre-

mium und einem zu bildenden Hochschulrat als Schnittstellengremium zu universitätsexternen Institutionen Schlüsselrollen zukommen. Der Senat sollte wie bisher aus Professoren und anderen Universitätsangehörigen zusammengesetzt sein, wobei eine ausgeprägt positive Haltung gegenüber dem Organisationalen Lernen und den damit verbundenen Zielen eine Voraussetzung für die Aufnahme in das Gremium darstellen muss, um eine Blockierung des Organisationalen Lernens der Universität als solches (nicht: des Lernens einzelner Inhalte) durch dieses Gremium auszuschließen. Der Senat überwacht die strategischen und wertbezogenen Entscheidungen der Hochschulleitung und steht dem Präsidenten in grundlegenden Fragen als Beratungsinstanz zur Seite. Auf Grund seiner Nähe zu den Fachbereichen der Universität, aus denen sich seine Mitglieder rekrutieren, ist er in besonderem Maße dafür zuständig, die Kohärenz von organisationaler Theorie auf Hochschulebene und auf der Ebene der verschiedenen Fachbereiche zu beaufsichtigen.

Ergänzt werden sollte der Senat um einen Hochschulrat bzw. „Board“ (vgl. Reichwald 1998, S. 249; Hansen 1999, S. 382), wobei „Die Besetzung des Boards ... sich ausschließlich an der Sachkompetenz der vertretenen Personen orientieren [muss; *THT*]“ (Hansen 1999, S. 382). Wesentliche Aufgabe eines solchen Hochschulrates ist die kontinuierliche Überprüfung der organisationalen Theorie der Hochschule und die aktive Einbringung von Stakeholderinteressen. Bei der Besetzung des Hochschulrates sollten jene Stakeholder Berücksichtigung finden, deren Urteil für die Erfolgsbeurteilung der Universität von großer Bedeutung ist. Dies schließt Vertreter aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik ein. Anders als der Senat sollte der Hochschulrat im Wesentlichen Informations- und Beratungsfunktionen übernehmen. Nur im Hinblick auf gravierende Entscheidungen der Hochschulleitung, die von einem Großteil der Stakeholder abgelehnt werden, sollte die Möglichkeit zum Widerspruch gegeben sein.

Im Hinblick auf die Realisierung von Synergiepotenzialen und die *Stärkung der Möglichkeiten eines inneruniversitären Wissensflusses* ist zu bedenken, in wieweit die Setzung von Schwerpunkten auf gemeinsame Forschungs-Metathemen eine geeignete Maßnahme darstellt. Solche Forschungs-Metathemen steigern die Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen der Universität und treten insofern der Partikularisierung innerhalb der Universität entgegen. Hinsichtlich der inhaltlichen Festlegung solcher Themen ist ein Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Universität und deren Lernfähigkeit nur im Fall von substanziellen Themen zu erwarten, nicht bei Leerformeln wie dem Streben nach „wissenschaftlicher Exzellenz“.²²³ Er-

²²³ Ein interessanter Fall einer substanziellen Fokussierung einer Hochschule ist das bereits an anderer Stelle erwähnte Beispiel der Universität Oldenburg, die sich mit Fra-

folgt eine solche thematische Ausrichtung, bedarf es einer Abdeckung der nicht in der Forschung vertieften Bereiche entweder durch eigene Professoren oder durch die Heranziehung von universitätsexternen Lehrbeauftragten. Ein Beispiel für eine Restrukturierung der Universität, mit der eine Steigerung der internen Kommunikations- und Leistungsprozesse und somit des interdisziplinären Austausches angestrebt wird, ist die Universität Amsterdam: „1997 erfolgte dort eine Umstrukturierung der ganzen universitären Organisation: Die Hochschule insgesamt wurde noch stärker dezentralisiert, gleichzeitig ist die Fakultätsebene jetzt weiter von der Basis entfernt, da einige Fakultäten zusammengelegt wurden (anstatt 15 nur noch sieben Fakultäten). Zudem wurden die traditionellen Fachbereiche aufgeteilt in Programmeinheiten, nämlich in Forschungsinstitute einerseits und Institute für Lehre andererseits, die von akademischen Direktoren geleitet werden. Hieraus ergibt sich eine Matrixstruktur von Instituten und Departments ... Mit dem Übergang zu einer solche Matrixstruktur wird ... die Erwartung verbunden, dass Interdisziplinarität gefördert werden kann. So organisieren Lehrinstitute mehrere verschiedene Lehrprogramme“ (Bleijerveld 1998, zit. nach Müller-Böling 2000, S. 75f.).

Auch auf der *Ebene der einzelnen Fachbereiche* bedingt die Notwendigkeit einer leistungsfähigen Koordination des organisationalen Lernprozesses eine Professionalisierung der Leitungsstruktur, die ebenfalls bereits für die vorgelagerte Schaffung einer Lernkultur in der Hochschule nötig ist (vgl. Kapitel I). Analog zur Strukturanpassung auf der Universitätsebene ist es notwendig, mittels einer größeren personellen Kontinuität bei der Besetzung der Leitungsfunktion eine Steigerung der Prozessverantwortlichkeit für den Erfolg des Organisationalen Lernens zu erzielen. Eine solche größere Kontinuität geht in der Hochschulpraxis mit der Notwendigkeit einer Verlängerung der Amtsperioden der Dekane einher. Um eine solche längerfristige Besetzung verwirklichen zu können bedarf es einer Steigerung der Attraktivität der Dekanstätigkeit, die vor allem durch eine Veränderung der bestehenden Anreizstrukturen zu erreichen ist. Bei der Besetzung und der Anreizgestaltung ist zu beachten, dass für die Ausübung des Dekanatsamtes in erster Linie angewandte Managementkompetenzen erforderlich sind, die nicht notwendigerweise mit der Leistungsfähigkeit einer Person in Forschung und Lehre gleichzusetzen sind. Weiterhin ist es auch auf dieser Ebene nötig, „die Dekane der Fachbereiche mit mehr Entscheidungskompetenz auszustatten“ (Hansen 1999, S. 382), um die Professionalität ihrer Tätigkeitsausübung zu erhöhen.

gen der Nachhaltigkeit aus allen Funktionsperspektiven befasst. Allerdings ist die Fokussierung auf Nachhaltigkeit in Oldenburg weit gehend auf den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fachbereich beschränkt. Anders ist die Sachlage an der Universität Lüneburg, wo universitätsweit eine Agenda 21 entwickelt wurde.

Wie auch auf der Universitätsebene bedarf eine solche Kompetenzerweiterung der Leitungsebene der Ergänzung um eine Restrukturierung der Kontrollstrukturen insbesondere im Hinblick auf die Kohärenz der organisationalen Theorien der Universität. Für die Besetzung einer solchen Kontrollinstanz kommen u.a. Mitglieder der Universitätsverwaltung auf der zentralen Universitätsebene in Betracht. In inhaltlicher Perspektive ist der Dekan (bzw. die Dekane) dafür zuständig, dass sich die Änderungen der organisationalen Theorie nicht ausschließlich auf „sicherem Boden“ bewegen, sondern auch solche Entwicklungen und Projekte gefördert werden, die im Sinne eines Double-Loop-Lernens nach Argyris und Schön die Grundlagen der organisationalen Theorie in Frage stellen. Im Hinblick auf den organisationalen Lernprozess darf es keine universitären Tabuthemen geben – vielmehr bedarf es der Unterstützung von Arbeiten, die bestehende Wissensgrenzen zu überwinden versuchen. Ein solches Agieren der Fachbereichsleitung als Machtpromotor wird im Rahmen des Implementierungsprozesses durch die Lernkultur der Universität und die Unternehmertumorientierung der Universitätsmitglieder unterstützt.

Um die *Koordinations- und Kommunikationsprozesse* innerhalb der einzelnen Fachbereiche zu verbessern, sind verschiedene Strukturänderungen denkbar, welche die Leitungsebene und die Zuständigkeiten der Fachbereichsmitglieder betreffen. Hinsichtlich der *Leitungsebene* schlägt Reichwald (1998, S. 252) eine personelle Trennung der Verantwortung für Forschungs- und organisationale Angelegenheiten und der Verantwortung für die Lehre vor. Die Zuständigkeit für Forschungsangelegenheiten sowie organisationale Aufgaben sollte demnach bei dem Fachbereichsdekan liegen, während ein Studiendekan die Verantwortung für alle Fragen besitzt, welche die universitäre Lehre betreffen. Die Aufgaben des Studiendekans sollten dabei studienfachbezogen (und nicht institutionell, d.h. fachbereichsbezogen) definiert werden, damit auch bei solchen Studiengängen, die unter Beteiligung mehrerer Fachbereiche angeboten werden, ein leistungsfähiges Lernen Gewähr leistet wird (vgl. Reichwald 1998, S. 252). Die Machtverteilung zwischen den beiden Leistungspersonen sollte der in den Zielen des Fachbereichs bzw. der Universität verankerten Soll-Positionierung entsprechend geregelt werden: Definiert sich ein Fachbereich als „research-oriented“, fällt dem Fachbereichsdekan die Letztentscheidungskompetenz in strittigen Fragen zu, während im Fall von Fachbereichen, die sich als „teaching-oriented“ verstehen, der Studiendekan diese Rolle übernimmt.²²⁴

²²⁴ In diesem Zusammenhang ist auch darüber nachzudenken, in wieweit im Fall eines „teaching-oriented“-Fachbereichs die Zuständigkeit für organisationale Fragen auf den Studiendekan übertragen wird. Auf *hochschulpolitischer Ebene* muss zudem geklärt werden, welche Rolle Fachhochschulen im Rahmen einer Aufteilung von Universitäten in „research-oriented“ und „teaching-oriented“ übernehmen.

In Bezug auf die *Zuständigkeiten der Fachbereichsmitglieder* ist es für das Organisationale Lernen erforderlich, den Informationsaustausch zwischen den Lehrstuhlinhabern und die Intensität von Kooperationen zwischen diesen zu steigern (vgl. auch die Überlegungen zur Steigerung der Teamorientierung in Kapitel A). Eine weit reichende organisationale Maßnahme ist die Überführung von Lehrstuhlstrukturen in Department- bzw. Programmstrukturen. Mit einer solchen Restrukturierung wird die Annahme verbunden, dass Departments und Forschungsprogramme eine Bündelung von Forschungsaktivitäten zur Folge haben, bei denen jeweils mehrere Professoren kooperieren und die eine höhere Produktivität aufweisen als dies bei einer lehrstuhlbezogenen „und damit ‚zersplitterte[n; *THT*‘ Forschung“ (Kieser 1998, S. 209) möglich ist. Für das Organisationale Lernen ist entscheidend, dass die Bildung von Departments oder Programmen im Sinne thematischer Forschungszentren an einem Fachbereich zum einen einen gesteigerten intra-organisationalen Informationsfluss bewirkt. Zum anderen werden Departments bzw. Programme für geeignet gehalten, leistungsfähige Lösungen im Kollektiv besonders für schwierige Probleme und Herausforderungen zu erarbeiten. Eine solche Problemlösungskompetenz stellt den Schlüssel für die Erlangung von strategischen Wettbewerbsvorteilen durch ein marktbezogenes Organisationales Lernen zumindest im Bereich der universitären Forschung dar.

Auf der *Ebene der Lehrstühle* gelten ebenfalls die auf Fachbereichsebene getroffenen Feststellungen zur Machtpromotorenrolle des Leiters. Auf Lehrstuhlebene ist es von Bedeutung, dass der jeweilige Professor sowohl sich selbst als auch seinen Mitarbeitern die Freiheit einräumt, auch routinierte und etablierte Handlungsweisen in Frage zu stellen. Diese können sowohl die Gestaltung von Lehrveranstaltungen oder von intra-organisationalen Abläufen betreffen als auch die Auswahl und Vorgehensweisen im Rahmen der Forschung. Insbesondere in Wissensgebieten, die durch ein hohes Maß an Dynamik gekennzeichnet sind, erfordert das marktbezogene Organisationale Lernen vom Lehrstuhlinhaber auch die Bereitschaft zur Überprüfung bereits „bewiesener“ Vorgehensweisen und Erkenntnisse.

4. Steuerung des Universitätslernens durch die Gestaltung der universitären Personalpolitik

Obwohl die universitäre Personalpolitik kein eigenständiges Element des organisationalen Lernens darstellt, haben die vorangehenden Überlegungen zur Transformation der Universität in eine marktbezogen lernende Organisation ein breites personalpolitisches Aufgabenspektrum aufgezeigt. Anders als die Organisationsstruktur, der Führungsstil und die individuellen Verhaltensregeln beeinflussen personalpolitische Maßnahmen den Lernprozess dabei nicht direkt,

sondern ausschließlich über ihren Beitrag zur Gestaltung von Determinanten des Organisationalen Lernens. Ein solcher Beitrag konnte sowohl für die lernfördernden Grundorientierungen als auch die genannten strukturellen Determinanten des Lernens von Hochschulen aufgezeigt werden.

Gegenwärtig findet systematische Personalpolitik an deutschen Universitäten nicht statt bzw. ihr Tätigkeitsfeld ist auf administrative Zwecke begrenzt. So stellt von Eckardstein (1999) in Bezug auf die Gruppe der wissenschaftlichen Nachwuchskräfte fest, dass ein geplantes Personalmanagement „oftmals ... gar nicht vorhanden ist“, dass Auswahlverfahren „eher unprofessionell gestaltet“ werden und die Wirksamkeit von Sozialisierungsprozessen an Universitäten gegenwärtig zahlreichen Einschränkungen unterliegt. Oechsler (1998, S. 174) kommt zu dem Ergebnis, dass Personalarbeit in Universitäten „traditionell am Bürokratiemodell ausgerichtet [ist; *THT*] und somit ... Personaladministration“ bedeutet. Im Hinblick auf den Ist-Zustand von Personalentwicklungsmaßnahmen an deutschen Universitäten führt von Rosenstiel (1998, S. 203) aus, dass das Instrument der Personalentwicklung „nur unzureichend ausgebildet“ ist. Folglich ist mit der Identifikation dieser Anforderungen an die Personalpolitik unmittelbar die *Notwendigkeit einer Professionalisierung der Personalarbeit* in der Universität auf sämtlichen Ebenen verbunden. Nachfolgend werden einzelne Maßnahmen geschildert, die für ein leistungsfähiges marktbezogenes Organisationales Lernen der Universität förderlich bis unverzichtbar sind.

In *institutioneller Perspektive* bedarf es auf der Ebene der Gesamtuniversität eines grundlegenden Perspektivenwandels der Personalpolitik. Das bisher dominante Selbstverständnis einer passiven Administration universitärer Prozesse und Leistungen muss durch ein neues Selbstverständnis ersetzt werden, das der Personalarbeit eine aktive Rolle bei der Gestaltung der in der Universität versammelten Humanressourcen zuweist. Aufgabe der Personalabteilung muss es dabei sein, einen eigenständigen Beitrag zur Wertschöpfung zu leisten, indem es das Organisationale Lernen aktiv unterstützt. Oechsler (1998, S. 192ff.) spricht in diesem Zusammenhang von der Rolle der Personalabteilung als „Service-Center“. Auf der Ebene der Fachbereiche bedarf es ebenfalls einer verantwortlichen Person, die in erster Linie für Planungszwecke und bei Auswahlentscheidungen eingesetzt werden sollte und welche als Verbindungsstelle zur zentralen Personalabteilung fungiert. Durch das abgestimmte Zusammenwirken von zentraler und dezentraler Personalarbeit können personalspezifische Kompetenzen gebündelt und ein realistischer Beitrag zur Integration dieser Kompetenzen in universitäre Entscheidungsprozesse geleistet werden, die für die Lernfähigkeit der Organisation von Bedeutung sind.

Im Rahmen von universitären *Personalauswahlentscheidungen* gilt es, lernbezogene Kriterien stärker als bisher neben fachbezogenen Merkmalen zu berücksichtigen. Wie in dieser Arbeit gezeigt, ist die Fachkompetenz von Wissen-

schaftlern in Lehre und Forschung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für den Aufbau einer lernenden Universität. Zusätzliche Kriterien, die in der Person des Bewerbers verwurzelt sind und insofern bereits bei Auswahlentscheidungen betrachtet werden müssen, sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, die in Verbindung mit den lernfördernden Grundorientierungen Marktorientierung, Teamorientierung, Lernorientierung und Unternehmertumorientierung stehen und über eine diagnostische Eignung verfügen (z.B. Neugier und Unternehmertumorientierung; vgl. Kapitel III).

Der Stellenwert lernbezogener Merkmale muss in Abhängigkeit von der Bedeutung der jeweils zu besetzenden Position für das Lernen der Universität abgewogen werden.²²⁵ Bei der Besetzung von Führungspositionen auf Gesamtuniversitäts- und Fachbereichsebene muss beachtet werden, dass der lernfördernde Führungsstil („facilitative leadership“) ebenfalls mit spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen verbunden ist, die bei den Bewerbern vorhanden sein sollten. Ein Problem bei der Berücksichtigung solcher persönlichkeitsbezogenen Kriterien im Rahmen der Personalauswahl, das allerdings nicht spezifisch für den Fall der Universität oder des marktbezogenen Organisationalen Lernens gilt, ist die valide Diagnose der entsprechenden Merkmale auf Seiten des Kandidaten.

Auch Maßnahmen der *Personalentwicklung und der internen Kommunikation* kommt eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Implementierung einer marktbezogen lernenden Universität zu. Das Spektrum an Zielen, die im Rahmen solcher Maßnahmen verfolgt werden sollten, ist umfangreich; es reicht von der Stärkung und Profilierung der universitären Kultur im Sinne einer Lernkultur über den Abbau defensiver Routinen und die Steigerung der lernfördernden Grundorientierungen bis hin zur Lenkung des Führungsverhaltens auf den verschiedenen Ebenen der Universität. Die Vielzahl und Vielfalt der zu vermittelnden Inhalte lässt dabei der *integrativen Gestaltung* solcher Maßnahmen im Sinne einer konzeptionellen Abstimmung der verschiedenen zu vermittelnden Inhalte eine zentrale Rolle zukommen.

Die einzelnen Maßnahmen müssen unter Berücksichtigung der zahlreichen unterschiedlichen Anforderungen erfolgen, die an die Universitätsmitarbeiter und das jeweilige Management durch das organisationale Lernmodell gestellt werden. So können Maßnahmen, welche die Vermittlung der Leistungsfähigkeit des Organisationalen Lernens zum Gegenstand haben, sich zugleich mit

²²⁵ So ist etwa die Bedeutung lernbezogener Kriterien bei Mitarbeitern der Universitätsverwaltung, die keinen Zugang zu Marktinformationen haben und auch in den Prozess der organisationalen Theorieentwicklung nur peripher einbezogen werden, geringer, als im Fall der Sekretärin eines Marketing-Lehrstuhls, die intensiven Kontakt zu Studierenden besitzt und als „information gate keeper“ des Lehrstuhls fungiert.

der Störung eines solchen Lernens durch defensive Routinen befassen, da beides eng verwandte Sachverhalte darstellen. Insbesondere zu Beginn des Transformationsprozesses ist es von großer Bedeutung, dem hohen Fachwissen der überwiegenden Zahl der Hochschulmitglieder durch die Einbindung externer Experten der organisationalen Lernforschung Rechnung zu tragen, um die Bedeutung und Erfolgspotenziale des Organisationalen Lernens plausibel vermitteln zu können, und somit die Grundlage für die Akzeptanz weiterführender Personalentwicklungsmaßnahmen zu schaffen.

Auch die Notwendigkeit einer Neugestaltung der universitären *Anreizstrukturen* zur Unterstützung der lernenden Universität ist im Zusammenhang mit verschiedenen Elementen des organisationalen Lernmodells deutlich geworden. Zum Ersten sollte die Steigerung der lernfördernden Grundorientierungen als Bestandteile der organisationalen Theorie durch anreizpolitische Maßnahmen unterstützt werden, wobei die Analyse für die Mehrzahl der sieben Grundorientierungen mögliche Ansatzpunkte aufgezeigt hat (vgl. Kapitel A). Allerdings wurde zugleich deutlich, dass die geeigneten Maßnahmen sowohl hinsichtlich der Art und Weise ihrer Ausgestaltung als auch hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit erheblich zwischen den verschiedenen Orientierungen variieren.

Ein zweiter Bereich des Lernmodells, dessen Aufbau durch geeignete Anreizstrukturen unterstützt werden sollte, ist die Besetzung von Führungspositionen auf der Ebene der Gesamtuniversität (Präsident) und der Fachbereiche (Dekane), denen jeweils Schlüsselrollen für den Erfolg des organisationalen Transformationsprozesses zukommen. Zum Dritten sind Anreizstrukturen auch geeignet, organisationsstrukturelle Veränderungen, mit denen eine gesteigerte Lernfähigkeit verbunden wird, zu unterstützen. So berichtet Kieser (1998) davon, dass im Rahmen der Bewertung der Forschungsleistung der niederländischen Universitäten nur solche Forschungsarbeiten überhaupt berücksichtigt wurden, die Gegenstand von mehrpersonalen Forschungsprogrammen waren, was im Ergebnis zu einer erheblichen Steigerung der Kooperationsintensität in Universitäten beigetragen hat. Obwohl es sich im geschilderten Fall um eine staatliche Maßnahme handelte, ist ihre Übertragung auf universitätsinterne Prozesse ohne große Schwierigkeiten möglich.

Schließlich sollte mittels anreizpolitischer Maßnahmen versucht werden, die Fluktuation der Universitätsmitglieder zu vermindern. Die gegenwärtig verbreitete Belohnung von Professoren im Fall des Rufes durch eine andere Universität im Rahmen von Berufungsverhandlungen führt zu einer hohen Fluktuationsneigung, die dem Aufbau einer Lernkultur in der Universität abträglich ist. Ziel einer lernfördernden Anreizgestaltung muss es daher sein, die Vergabe von Anreizen an andere Leistungsindikatoren (z.B. Publikationen, Ergebnisse der Lehrevaluation) zu knüpfen, die eine *kontinuierliche* Bewertung der Leistungen des Hochschulmitgliedes ermöglichen. Die Gewährung von Anreizen sollte da-

bei an dem jeweiligen Leistungsvermögen der Mitglieder orientiert sein. Auf diese Weise verringert die Universität die Attraktivität von Bewerbungen auf Lehrstühle anderer Hochschulen aus Sicht der Mitglieder und stärkt so den Zusammenhalt der eigenen Institution.²²⁶ Bei sämtlichen anreizpolitischen Maßnahmen muss dem doppelköpfigen Charakter von monetären und anderen extrinsischen Reizen bei der Anreizstrukturierung Rechnung getragen werden, um die Verdrängung intrinsischer Motivation auf Seiten der Universitätsmitglieder und Führungspersonen auszuschließen (vgl. z.B. Deci 1995). Eine solche Anreizgestaltung erfordert eine hohe personalpolitische Kompetenz, was wiederum auf die Notwendigkeit einer Professionalisierung verweist.

Im Zusammenhang mit der Steigerung der Akzeptanz der organisationalen Theorie wurde die Möglichkeit der Restrukturierung von *Karrierpfaden* zur Steigerung der Identifikation der Mitglieder mit „ihrer“ Hochschule angesprochen (vgl. Kapitel I). Diesbezüglich sollte die hochschulpolitische Reformierung der wissenschaftlichen Laufbahn im deutschen Hochschulwesen auf ihre Nutzbarkeit zum Zwecke der Identifikationssteigerung untersucht werden, was u.U. eine externe Besetzung von Juniorprofessuren zur Folge haben kann.

Schließlich muss im Rahmen der Personalpolitik auch darüber nachgedacht werden, ob und welche Maßnahmen geeignet sind, Universitätsmitglieder, die (auch vor dem Hintergrund der getätigten anreizpolitischen Maßnahmen) nicht bereit oder nicht in der Lage sind, sich dem Wandel der Universität zur lernenden Organisation anzuschließen, aus der Universität auszugliedern. Insbesondere bei verbeamteten Mitgliedern der Universität sind die diesbezüglichen rechtlichen Möglichkeiten indes sehr beschränkt. Ansatzpunkte bietet u.U. ein strategisches *Outplacement* (vgl. z.B. Sauer 1991; Schulz 1989), bei dem in Abstimmung mit dem betroffenen Mitglied nach einer alternativen Verwendung für dieses Mitglied gesucht wird (z.B. vorzeitiger Ruhestand, Wechsel zu einer anderen Universität oder zu einer nicht-universitären Organisation).

Ausschlaggebend für den Erfolg solcher *Outplacement*-Maßnahmen sind vor allem die Gründe, die der Lernverweigerung des Hochschulmitgliedes im Einzelfall zu Grunde liegen: Resultiert das ablehnende Verhalten aus der Inflexibilität des Mitarbeiters, bestehen geringere Möglichkeiten für ein erfolgreiches *Outplacement* als dann, wenn die Ablehnung auf einer negativen Haltung gegenüber der Kollegenschaft und der Institution basiert.

²²⁶ Andere Universitäten hätten dann zwar immer noch die Möglichkeit, einem Hochschullehrer zusätzliche Anreize zu bieten ihn damit zum Hochschulwechsel zu bewegen. Geht man davon aus, dass die Leistung des Hochschullehrers für die verschiedenen Hochschulen gleich wertvoll ist und unterstellt man eine gleiche Leistungsbeurteilung, dann wäre im Fall der leistungsorientierten Entlohnung durch die Hochschule ein solches Überbieten jedoch ökonomisch nicht rational.

V. Zusammenfassung des Kapitels

Aus dem Charakter des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten als Idealmodell resultiert unmittelbar die Frage nach den Maßnahmen, die von Seiten der Hochschule ergriffen werden müssen, um ein solches Idealmodell realisieren zu können. Im vorangehenden Kapitel wurden verschiedene Maßnahmen aufgezeigt, welche die Transformation einer deutschen Universität zu einer marktbezogen lernenden Organisation unterstützen können. Es wurde zudem verdeutlicht, dass die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Steigerung der universitären Lernfähigkeit auch prozessbezogenen Einflüssen unterliegt, die bei der Gestaltung der Transformation beachtet werden müssen.

Es wurde gezeigt, dass die Existenz einer *lernfördernden Universitätskultur* eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von lernbezogenen Maßnahmen darstellt, sodass deren Aufbau den ersten Schritt des Transformationsprozesses bilden muss. Inhalt einer solchen universitären „Lernkultur“ ist die Akzeptanz des gemeinsamen Lernens der Universitätsmitglieder im Hinblick auf die Erreichung gemeinsamer Ziele, wobei ein enger Zusammenhang zwischen der Lernkultur und der formalen Qualität organisationaler Theorien in der Universität besteht. Die Kulturmanagementforschung und angrenzende Disziplinen stellen mit dem symbolischen Kulturmanagement, dem symbolischen Interaktionsmanagement sowie Maßnahmen und Instrumenten des Personalmanagement und der internen Kommunikation Ansatzpunkte für den Aufbau einer solchen Lernkultur bereit, wobei dieser Vorgang selbst in verschiedene Sub-Phasen untergliedert werden muss. Gelingt die Schaffung von Akzeptanz für das Organisationale Lernen unter den Universitätsmitgliedern nicht, sind weitere Maßnahmen zur Steigerung der universitären Lernfähigkeit nutzlos und der gesamte Transformationsprozess sollte abgebrochen werden. Aufbauend auf einer erfolgreichen Etablierung einer Lernkultur ist es erforderlich, die organisationalen Theorien auf den verschiedenen Ebenen der Universität zu implementieren, wobei die Überlegenheit eines iterativen Up-Down-Implementierungsmodells gegenüber anderen Vorgehensweisen begründet wurde.

Ansatzpunkte für weitere Maßnahmen zur Steigerung der universitären Lernfähigkeit bieten die Ausgestaltung der Phasen des Lernprozesses, die lernfördernden Grundorientierungen der organisationalen Theorien sowie die ergänzenden Strukturmerkmale. Als Instrumente für die Gestaltung und Förderung der genannten Elemente des Lernmodells kommen personalpolitische Handlungen (Personalauswahl, Personalentwicklung, Anreizgestaltung, z.T. Karrierepfadgestaltung) und organisationsstrukturelle Maßnahmen in Betracht. Die Untersuchung verdeutlicht dabei, dass strukturändernden Maßnahmen und insbesondere der Professionalisierung von Führungsbereichen auf den Ebenen der Fachbereiche und der Gesamtuniversität sowie einer Professionalisierung

der universitären Personalpolitik Schlüsselaufgaben im Hinblick auf die erfolgreiche Bewältigung des universitären Transformationsprozesses hin zur lernenden Universität zufallen. Zugleich zeigt die Analyse, dass Universitäten heute bereits über zahlreiche Instrumente verfügen, die zu einer Steigerung ihrer Lern- und in direkter Folge auch ihrer Leistungsfähigkeit beitragen können. Insofern stellt weniger der fehlende oder ungeeignete Instrumentenkasten den Engpass des universitären Wandels dar, sondern vielmehr die Motivation der Universitätsmitglieder, diesen Wandel aktiv anzugehen.

F. Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten und Fazit

I. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung

Innerhalb ebenso wie außerhalb der Universität besteht ein breiter Konsens über zwei Punkte, welche die Universität betreffen: Zum einen, dass die staatliche deutsche Universität benötigt wird, und zum anderen, dass sie reformiert werden muss.²²⁷ Der wesentliche Teil der gegenwärtigen Diskussion befasst sich mit der Frage, welche Veränderungen, Eingriffe oder Rückzüge von staatlicher Seite nötig sind, um die deutsche Universität leistungsfähiger zu machen. Ein anderer, weitaus geringerer Teil der Diskussion setzt bei den inner-universitären Strukturen und Prozessen an und versucht durch deren Änderung eine Steigerung der universitären Leistungsfähigkeit zu erreichen. Um das beiden Teilen der Diskussion gemeine Ziel der *universitären Leistungssteigerung* verwirklichen zu können, sind beide Diskussionsebenen notwendig: die Diskussion der Rahmenbedingungen ebenso wie die Erörterung der internen Ausgestaltung der Universität.

Die vorliegende Arbeit wählt die inner-universitäre Perspektive und ist bestrebt, ein *betriebswirtschaftliches Idealmodell der Universität als vom Markt her lernende Organisation* zu entwickeln. Eine zentrale Grundüberlegung ist dabei, dass es sich bei der Universität um eine Dienstleistungsorganisation handelt, die sich allerdings in verschiedener Hinsicht von anderen professionellen Dienstleistungsanbietern unterscheidet. Für die Entwicklung des angestrebten Idealmodells des Universitätslernens war es notwendig, im Sinne einer isolierenden Abstraktion *Aussagen über den Umweltzustand* der Universität zu treffen, ohne mögliche Veränderungen dieses Umweltzustandes bei der Modellentwicklung zu berücksichtigen und dennoch praktisch nutzbare Resultate erzielen zu können. Zu diesem Zweck wurde zwischen Struktur- und Situations-

²²⁷ Vgl. in diesem Sinne auch die einleitenden Worte von Kappler, Laske und Meister-Scheytt (1999, S. 625): „Die Idee und der Begriff der Universität als notwendige, kritische freie Institution der Gesellschaft bedarf keiner Rechtfertigung ... Zugleich muss aber klar sein, dass manche Verhältnisse und Zustände, die gegenwärtig zum Teil an Universitäten anzutreffen sind, durch nichts gerechtfertigt werden können“. Vgl. zur Notwendigkeit von Reformen z.B. auch von Eckardstein, Oechsler und Scholz (2001).

merkmalen des Organisationstyps Universität unterschieden. Als Strukturmerkmale wurden solche Charakteristika der Universität aufgefasst, die im Sinne von konstitutiven Merkmalen nicht von der Institution Universität zu trennen sind. Situationsmerkmale hingegen sind Ausprägungen universitärer Prozesse, Strukturen und Verhaltensweisen, die eine Reaktion auf die jeweils vorherrschende Umweltsituation darstellen und sich mit der Umweltsituation verändern.

Bei der Entwicklung des Lernmodells wurde auf *drei Stränge der wissenschaftlichen Literatur* rekurriert, die stark unterschiedlich weit entwickelt sind: das betriebswirtschaftliche Hochschulmanagement, die interdisziplinär angelegte Forschung zum traditionellen Organisationalen Lernen und die vorhandenen Arbeiten zum marktbezogenen Organisationalen Lernen. Die in der Menge überschaubare Forschung zum Hochschulmanagement ist stark partikularisiert und durch das Fehlen eines gemeinsamen Theoriekerns sowie eine ausgeprägt politische Perspektive vieler Arbeiten geprägt. Zum traditionellen Organisationalen Lernen liegt eine kaum noch überschaubare Anzahl von Publikationen vor, die jedoch auf unterschiedlichen theoretischen Grundannahmen beruhen und einen starken Mangel an Integrativität bzw. Kompatibilität aufweisen, was u.a. die Existenz verschiedener, für das Verständnis des Organisationalen Lernens wesentlicher Leerstellen zur Folge hat. Bei dem Konzept des marktbezogenen Organisationalen Lernens schließlich handelt es sich um einen vergleichsweise jungen Forschungszweig, der verschiedene für diese Arbeit wichtige Erkenntnisse, jedoch bisher kein umfassendes Modell des marktbezogenen Lernens von Organisationen hervorgebracht hat.

Auf der Grundlage der genannten Forschungsbereiche wurde ein Modell der marktbezogen lernenden Universität entwickelt, das universitäres Lernen als komplexen, mehrphasigen und nicht-linearen Prozess interpretiert, der von der Gewinnung von marktbezogenen Informationen über die Änderung der organisationalen Theorie bis zur Anpassung des Verhaltens der Universitätsmitglieder reicht. Für die Fähigkeit einer Universität, auf einem hohen Niveau marktbezogen zu lernen und somit in einem dynamischen Wettbewerbsumfeld langfristig überleben zu können, wurde dabei die Existenz folgender Faktoren als ausschlaggebend angesehen:

- die *Existenz verschiedener, aufeinander abgestimmter organisationaler Theorien* in der Universität, denen als Maßstab für die Bewertung von Umweltinformationen eine konstitutive Funktion für das Organisationslernen zukommt. Die lose Kopplung der verschiedenen Hochschulbereiche als Strukturmerkmal von Hochschulen erfordert die parallele Existenz unterschiedlicher organisationaler Theorien auf den Ebenen der Gesamtuniversität, der Fachbereiche und der Lehrstühle. Die organisationalen Theorien beinhalten Aussagen über die Werte, Ziele und Strategien der Universität

sowie über Annahmen zu Konsequenzen alternativer universitärer Verhaltensweisen.

- das *Vorhandensein bestimmter lernfördernder Inhalte* in der organisationalen Theorie. Die Durchsicht der vorhandenen Literatur zum marktbezogenen Organisationalen Lernen und eigene Überlegungen haben zur Identifikation von insgesamt sieben Grundorientierung des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen geführt: Marktorientierung, Stakeholderorientierung, Teamorientierung, (individuelle) Lernorientierung, Unternehmertumorientierung, Gedächtnisorientierung und Systemorientierung. Diese Grundorientierungen müssen auf der Werteebene in der organisationalen Theorie der Universität vorhanden sein, da sie den universitären Lernprozess fördern bzw. seine Voraussetzung darstellen. Die Bedeutung der verschiedenen Grundorientierungen variiert zwischen den einzelnen Lernphasen.
- die *formale Qualität der universitären organisationalen Theorien*. Die organisationalen Theorien als universitätsweite Bezugsgrößen für das Lernen der Hochschule sind nur dann effektiv, wenn sie neben inhaltlichen Kriterien auch formale Anforderungen erfüllen. Zu diesen formalen Anforderungen an die universitären organisationalen Theorien zählen deren Stellenwert, ihre Reichweite, ihre Konsistenz, ihre Klarheit, das Ausmaß an Kodifiziertheit sowie der Integrationsgrad der verschiedenen Theorien innerhalb der Universität. Sind diese formalen Anforderungen nicht oder nur teilweise erfüllt, handelt es sich bei der universitären organisationalen Theorie um ein Artefakt, das keinen signifikanten Einfluss auf das Verhalten der Universitätsmitglieder auszuüben vermag und folglich auch kein Lernen der Hochschule ermöglicht.
- die *Ausgestaltung verschiedener struktureller Determinanten*, so der intrapsychischen Verhaltensregeln der Universitätsangehörigen, der Führungsstrukturen innerhalb der Universität und der Organisationsstruktur der Universität. Da jedes Verhalten von Personen auf individuellen und häufig unterbewussten Verhaltensregeln basiert, müssen diese eine hohe Kompatibilität mit dem Ziel und den Prozessen des Organisationalen Lernens besitzen. Hinsichtlich der Personalführung in Universitäten zeigt die Analyse, dass nur bestimmte Führungsstile und insbesondere das Konzept des „facilitative leadership“ geeignet sind, das Lernen in Universitäten zu unterstützen. Schließlich muss die Organisationsstruktur inter-universitäre Kommunikations- und Koordinationsprozesse erleichtern und zum Abbau von lernhinderlichen defensiven organisationalen Routinen beitragen.

Zwischen den verschiedenen Elementen des organisationalen Lernmodells bestehen zahlreiche Interaktionsbeziehungen, welche die Wirksamkeit einzelner Maßnahmen beeinflussen.

Die Entwicklung des Lernmodells wurde ergänzt um eine Reihe von Vorschlägen zur Überführung der heutigen Universität in eine marktbezogen lernende Organisation im Sinne einer *Modellimplementierung*, wobei die Elemente des Modells jeweils als Ansatzpunkte für solche Vorschläge herangezogen wurden. Die Ausführungen haben dabei gezeigt, dass ein breites Spektrum an unterschiedlichen personellen und organisationalen Maßnahmen notwendig ist, um eine Universität in eine marktorientiert lernende Organisation zu transformieren. Zugleich allerdings verdeutlichen die Überlegungen auch, dass für jedes der Elemente des Lernmodells konkrete Maßnahmen zur Verfügung stehen, die zur Unterstützung eines solchen Transformationsprozesses eingesetzt werden können, während keine strukturellen Barrieren bestehen, die nicht im Verlaufe eines längerfristigen und aufwändigen Prozesses überwunden werden können. Der Schlüssel für den Erfolg des Transformationsprozesses liegt dabei in der Etablierung einer Universitätskultur, welche Organisationales Lernen begrüßt und unterstützt.

Mit den dargestellten Maßnahmen sind *erhebliche Ausgaben* verbunden, die hohe Forderungen auch an das *Finanzmanagement* von Universitäten stellen. Allerdings zeigen die Überlegungen zur Erfolgsrelevanz des Organisationalen Lernens, dass das Gelingen des skizzierten Transformationsprozesses eine nachhaltige Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit von Universitäten zur Folge haben wird, mit der die Erhöhung der Einnahmen der Hochschule zumindest mittelfristig einhergeht. Eine solche Einnahmenerhöhung resultiert zum einen aus einem Anwachsen jener Mittel aus dem öffentlichen Haushalt, die anreizbezogen verteilt werden, und zum anderen aus der Zunahme von Förderungs- und Kooperationsmitteln, die der Universität insbesondere von Unternehmen, aber auch von anderen Organisationen zufließen. Hinsichtlich der Finanzierung der mit dem Organisationalen Lernen verbundenen Investitionen erscheint eine Anlehnung an das US-amerikanische Hochschulsystem geraten. Die dort weit verbreiteten Finanzierungsformen der Stiftungsfinanzierung und des Sponsoring werden von bundesdeutschen Universitäten bisher vergleichsweise zurückhaltend eingesetzt, sodass hier ein erhebliches Potenzial zur Erweiterung der Finanzausstattung der deutschen Universitäten gesehen werden kann. Dass kostenintensive strategische Maßnahmen mit dem Ziel der Leistungssteigerung an deutschen Universitäten grundsätzlich realisierbar sind, zeigt die erfolgreiche Akkreditierung der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim durch die US-amerikanische Organisation AACSB²²⁸, mit der Kosten in Höhe von mehr als 100.000 Euro verbunden waren (vgl. Sauer 2001). Es wird erwartet, dass die mit dem Akkreditierungsprozess verbundenen Kosten in

²²⁸ AACSB steht für „The Association to Advance Collegiate Schools of Business“.

den nächsten Jahren durch zusätzliche Einnahmen nicht nur kompensiert, sondern weit übertroffen werden.

II. Forschungsperspektive: Einige Überlegungen zur Überprüfung des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen

Das in dieser Arbeit vorgestellte Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen stellt eine umfassende Weiterentwicklung der bisherigen Arbeiten zum Hochschullernen und zum Organisationalen Lernen insgesamt dar. Die in dem Modell enthaltenen Überlegungen und Annahmen basieren dabei auf theoretischen Überlegungen, bei denen es sich in vielen Fällen um Übertragungen von Erkenntnissen handelt, die außerhalb des Anwendungsfeldes Universität gewonnen wurden. Obwohl die Übertragungen in dieser Arbeit vor dem Hintergrund einer intensiven Analyse der Besonderheiten der Institution Universität erfolgen (vgl. Kapitel A) und ihnen somit ein hohes Maß an Face-Validität zugesprochen werden kann, ist die empirische Überprüfung der Gültigkeit des Modells für das Anwendungsfeld Hochschule in zukünftigen Untersuchungen wünschenswert. Ein weiterer Verwendungszweck für empirische Daten zum marktbezogenen Organisationalen Lernen der Hochschule besteht in der Einbringung dieser Konstrukte in das Hochschul-Informationssystem als Teil des Hochschul-Controlling, das zugleich als „Datenspeicher“ der organisationalen Theorie der Hochschule ein wichtiges Steuerungsinstrument für das Organisationale Lernen insgesamt darstellt.

Dabei ist zu beachten, dass die empirische Forschung in Bezug auf das Konzept des Organisationale Lernen trotz der Vielzahl an konzeptionellen Publikationen bisher kaum entwickelt ist. So sprechen Schreyögg und Eberl (1998, S. 520) im Rahmen ihrer State-of-the-Art-Betrachtung von der Empirie als „Mangelbereich“ und gelangen zu der Feststellung: „Es gibt nur sehr wenige Arbeiten, die sich überhaupt der empirischen Herausforderung stellen“. Das Urteil von Wiegand (1996, S. 311) lautet ähnlich: „Eine ernstzunehmende empirische Basis Organisationalen Lernens existiert nicht“.²²⁹ Als ursächlich für das weit gehende Fehlen empirischer Arbeiten zum Organisationalen Lernen können konzeptionelle Schwierigkeiten angesehen werden, die vor allem die Operationalisierung der relevanten Konstrukte betreffen (vgl. auch Schreyögg und Eberl 1998, S. 520). Die nachfolgenden Überlegungen bieten konzeptionelle und praktische Ansatzpunkte für eine zukünftige Überprüfung des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten und zeigen dabei

²²⁹ Im Original sind die Worte „empirische Basis“ durch Fettdruck hervorgehoben.

Wege zur Überwindung des Empiriedefizits der organisationalen Lernforschung auf.

Betrachtet man zunächst den *Stand der empirischen Forschung* im Bereich des *traditionellen, d.h. nicht marktbezogenen Organisationalen Lernens*, so lassen sich mit Wiegand (1996, S. 313) in diesem Bereich vier Arten der empirischen Forschung unterscheiden:

- intensive Einzelfallstudien,
- qualitative Befragungen des Top-Management von Unternehmen,
- qualitative und quantitative Untersuchungen des Informationsverhaltens von Gruppen innerhalb von Organisationen, die, obwohl sie als „Organisationales Lernen“ bezeichnet werden, mit dem hier geschilderten Verständnis nur sehr begrenzte Gemeinsamkeiten aufweisen,
- schwer validierbare, da stark subjektiv geprägte Reflexionen von Forschern (z.B. Chris Argyris) und Beratern (z.B. Peter Senge) über die eigenen qualitativen Erfahrungen mit Unternehmen.

Quantitative Studien, die den Einfluss bestimmter Konstrukte auf die Lernqualität oder die Lernintensität von Organisationen zum Gegenstand haben, liegen in diesem Forschungsbereich nicht vor. Für eine Generierung von Skalen, die für die Ableitung verallgemeinerbarer Aussagen hinsichtlich des in dieser Arbeit entwickelten Modells des Organisationalen Lernens benötigt werden, finden sich daher in diesem Zweig der Forschung keine Anhaltspunkte. Lenkt man den Blick auf den *Stand der Forschung zum marktbezogenen Lernen von Organisationen*, dann wird deutlich, dass dieser Forschungsstrang weitaus stärker empirisch orientiert ist, wobei die vorliegenden Arbeiten im Wesentlichen quantitativ konzipiert sind. Messansätze und Skalen zu einzelnen Elementen des Lernmodells enthalten die Arbeiten von Sinkula, Baker und Noordewier (1997), Day (1994b), Hult und Ferrell (1997a; 1997b) sowie von Claymont und Germain (1997).²³⁰ Insbesondere hinsichtlich der empirischen Erfassung der lernfördernden Grundorientierungen bieten diese Arbeiten insgesamt eine gewisse Grundlage für zukünftige empirische Studien im Kontext des marktbezo-

²³⁰ Claymont und Germain (1997) untersuchen in ihrer Studie den Einfluss von kundenorientiertem Lernen und „Informationsscannen“ auf zwei unternehmerische Erfolgsgrößen, Innovationsintensität und Organisationseffizienz, mittels Kausalanalyse. Problematisch bei ihrer Vorgehensweise ist, dass die Autoren eine „adapted version“ der von Sinkula, Baker und Noordewier (1997) entwickelten Lernorientierungs-Skala zur Erfassung des *kundenorientierten Lernens* der Organisation wählen. Insofern kann die Untersuchung von Claymont und Germain weder im Hinblick auf die Generierung von Indikatoren noch auf die Ermittlung aussagefähiger Ergebnisse einen Beitrag leisten. Aus diesem Grunde wurde auch auf eine Erörterung der *Ergebnisse* der Studie im theoretischen Teil der Arbeit verzichtet.

genen Organisationalen Lernens und speziell der Überprüfung der in dieser Arbeit theoretisch begründeten Zusammenhänge. Allerdings ist es in allen Fällen notwendig, eine Anpassung der verwendeten Indikatoren auf die Organisationsform Universität vorzunehmen, da sich keine der vorliegenden Studien auf das Anwendungsfeld Universität bezieht. Auch ist zu untersuchen, ob bezüglich einer Übertragung der in allen Fällen für den US-amerikanischen Kulturkreis generierten und validierten Skalen möglicherweise kulturelle Barrieren bestehen.

Neben den genannten Arbeiten existieren auch in verschiedenen Bereichen der *betriebswirtschaftlichen und psychologischen Forschung* Untersuchungen, die sich mit einzelnen Elementen des Modells befassen (vor allem den Grundorientierungen des Organisationalen Lernens), ohne dabei einen Bezug auf das Organisationale Lernen zu nehmen. So existieren insbesondere für die Konstrukte Marktorientierung und Lernorientierung in der US-amerikanischen Marketingliteratur verschiedene Skalen. Auch diese Studien sowie deren Vorgehensweise bei der Konstrukt-Operationalisierung können wichtige Ansatzpunkte für die Messung der entsprechenden Modellelemente liefern, wobei allerdings zum einen die Kompatibilität der Operationalisierung zu Grunde liegenden Konzeptualisierung zu prüfen ist,²³¹ zum anderen wiederum jeweils eine Übertragung in den deutschen Hochschulkontext erforderlich ist.

Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu besitzen liefert Tabelle 7 einen Überblick über die bisher in den genannten Forschungsbereichen vorhandenen Arbeiten, die für die Generierung von Indikatoren für Elemente des Modells des marktbezogenen Organisationalen Lernens herangezogen werden können. Darüber hinaus enthält sie für sämtliche Elemente des organisationalen Lernmodells Beispielimts, bei denen es sich um die Übertragung vorhandener Items oder die Neuformulierung von Items für den Kontext des marktbezogenen Organisationalen Lernens deutscher Universitäten handelt.

²³¹ So erfassen die meisten Skalen zur Marktorientierung das Konstrukt als *Verhaltens-*, nicht als intrapsychische Größe. Dies gilt interessanterweise sowohl für Arbeiten, die ein verhaltensbezogenes Verständnis von Marktorientierung zu Grunde legen (z.B. Kohli, Jaworski und Kumar 1993), aber auch für solche, die Marktorientierung als Kulturgröße definieren (z.B. Narver und Slater 1990). Vgl. in diesem Sinne auch Homburg und Pflesser (2000, S. 449), die feststellen, dass „work within the cultural perspective, though based on a cultural definition of market orientation, typically has conceptualized and measured market orientation in term of behavior“. Diese verhaltensbezogenen Skalen eignen sich insofern nicht zur Operationalisierung des in dieser Arbeit gewählten Konstruktverständnisses von Marktorientierung.

Tabelle 7
**Überblick über vorhandene Indikatoren für die Elemente des
 organisationalen Lernmodells**

<i>Modellelement</i>	<i>Konstrukt</i>	<i>Existierende Items und Quellen</i>	<i>Vorschläge für Items im Hochschulkontext</i>
Grundorientierungen als Inhalte der organisationalen Theorie	Marktorientierung ²³²	z.B. 6 Items bei Brown et al. (2002), z.B. „I get satisfaction from making my customers happy“ 3 Items bei Narver und Slater (1990), z.B. „We have a strong commitment to our customers“ 18 Items bei Saxe und Weitz (1982), z.B. „To what extent do customers trust you“	„Ich ziehe Freude und Genugtuung daraus, Studierende zufrieden zu stellen“
	Stakeholderorientierung	-	„Es interessiert mich, welche Anforderungen Unternehmen heute an Studierende stellen“
	Teamorientierung	8 Items bei Hult und Ferrell (1997a, S. 111), z.B. „A team spirit pervades our ranks“	„Forschungsk Kooperationen halte ich für äußerst leistungsfähig“ ²³³
	Lernorientierung	9 Items bei Sujar, Weitz und Kumar (1994, S. 46f.), z.B. „Learning how to be a better salesperson is of fundamental importance to me“ 8 Items bei Porter und Tansky (1996), z.B. „Even when the immediate outcome is less than I wanted, there is something to be learned in every situation“ 6 Items bei Hult und Ferrell (1997a, S. 111), z.B.: „The sense around here is that employee learning is an investment, not an expense“	„Für mich ist es wichtig, mich in meiner Arbeit ständig weiterzuentwickeln“

²³² Ein Teil der genannten Skalen bezieht sich auf das Konstrukt „customer orientation“, das einen zentralen Teil der Marktorientierung bildet.

²³³ In diesem Fall wurde keine Übersetzung des englischsprachigen Items gewählt, da die Skala von Hult und Ferrell nicht auf den einzelnen Mitarbeiter abstellt, sondern auf die Orientierung der gesamten Abteilung.

Modellelement	Konstrukt	Existierende Items und Quellen	Vorschläge für Items im Hochschulkontext
	Unternehmertum-orientierung	9 Items bei Covin und Slevin (1989), z.B. „First to introduce new technologies and products“ ²³⁴	„Ich besitze eine große Offenheit gegenüber dem Einsatz neuer Konzepte in Lehrveranstaltungen“
	Gedächtnisorientierung	4 Items bei Hult und Ferrell (1997a, S. 111), z.B. „I have specific mechanism for sharing lessons learned in the purchasing process“	„Ich versuche, neue Erkenntnisse umgehend an Kollegen und Mitarbeiter weiterzugeben“
	Systemorientierung	5 Items bei Hult und Ferrell (1997a, S. 111), z.B. „I have a good sense of the interconnectedness of all parts of the purchasing process“	„Um in der Forschung Erfolg zu haben, muss man der Komplexität der Dinge Rechnung tragen“
Formale Qualität der organisationalen Theorie	Stellenwert der organisationalen Theorie	-	„Die Professoren der Universität haben ein gemeinsames Verständnis von Umgang mit Studierenden“
	Reichweite der organisationalen Theorie	-	„Bei kaum einer Frage, die die Lehre und die Forschung betrifft, bedarf es einer Abstimmung zwischen den Fachbereichsmitgliedern“
	Konsistenz der organisationalen Theorie	-	„Widersprüchliche Zielvorgaben gibt es am Fachbereich nicht“
	Klarheit der organisationalen Theorie	-	„Viele Anweisungen sind vage und bleiben Auslegungssache“
	Kodifiziertheit der organisationalen Theorie	-	„Auf nahezu jede Frage sind geeignete Antworten einfach zugänglich“
	Integrationsgrad der organisationalen Theorie	-	„Präsident und Dekan sind immer auf einer Linie“

Forts. nächste Seite

²³⁴ Die Skala von Covin und Slevin (1989) stellt eine von verschiedenen Weiterentwicklungen einer ursprünglich von Khandwalla (1977) eingeführten Skala dar. Auch in diesem Fall stellt die Skala auf das Verhalten, nicht auf die Einstellung der Organisationsmitglieder ab. Allerdings erscheint eine Übertragung grundsätzlich möglich.

Forts. Tabelle 7

<i>Modellelement</i>	<i>Konstrukt</i>	<i>Existierende Items und Quellen</i>	<i>Vorschläge für Items im Hochschulkontext</i>
Phasen des Organisationsalen Lernens	Gewinnung und Weiterleitung von marktbezogenen Informationen	10 Items bei Kohli, Jaworski und Kumar (1993) zur Informationsgewinnung, z.B. „In this business unit, we meet with customers at least once per year to find out what products or services they will need in the future“ und 8 Items zur Informationsweiterleitung, z.B. „Data on customer satisfaction are disseminated at all levels in this business unit on a regular basis“ 14 Items bei Day (1994b), z.B. „Willingness of customer contact employees to feed market information to management“	„Studierende werden regelmäßig hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit Vorlesungen befragt“
	Erarbeitung von Problemlösungen	-	„Wir entwickeln systematisch Lösungen, die vorhandene Probleme beseitigen“
	Erörterung und Verabschiedung von Problemlösungen	-	„Der Dekan sieht in neuen Vorschlägen zunächst mal Chancen zur Verbesserung“
	Gemeinsame Interpretation und Theoriemodifikation	-	„Neues Wissen verbreitet sich schnell am Fachbereich“
	Verhaltensanpassung	3 Items für „marketing program dynamism“ bei Sinkula, Baker und Noordewier (1997), z.B. „Changes in your (organization's) mix of products/brands“	„Strategieänderungen werden zügig in Verhalten umgesetzt“
Strukturelle Determinanten	Mitarbeiterprinzipien	- ²³⁵	„Emotionen sollten bei wichtigen Entscheidungen keine Rolle spielen“

²³⁵ Die von Argyris gewählten Bezeichnungen sind auf Grund des stark unterbewussten Charakters der Verhaltensregeln als Indikatoren nicht geeignet und bedürfen einer Operationalisierung.

Forts. Tabelle 7

<i>Modellelement</i>	<i>Konstrukt</i>	<i>Existierende Items und Quellen</i>	<i>Vorschläge für Items im Hochschulkontext</i>
	„facilitative leadership“	„Multifactor Leadership Questionnaire“ von Bass und Avolio (1994) ²³⁶ , z.B. „Ich helfe anderen, den Sinn ihrer Arbeit zu finden“	„Der Dekan legt Wert auf ein motivierendes Arbeitsklima“
	Informationsdurchlässigkeit der Organisationsstruktur und defensive Routinen	-	„Kooperationen werden groß geschrieben an unserem Fachbereich“

²³⁶ Es sei darauf hingewiesen, dass der “Multifactor Leadership Questionnaire” von Bass und Avolio urheberrechtlich geschützt ist und nur gegen Gebühr an die Autoren eingesetzt werden darf. Da sich die Items des Bogens folglich einer wissenschaftlichen Güteprüfung entziehen, kann eine Nutzung des Instrumentes in praktischen wie wissenschaftlichen Anwendungen vor dem Hintergrund seiner zweifelhaften Aussagekraft nur abgelehnt werden. Eine übersetzte Fassung des Instrumentes findet sich unter <http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5/lehrbrief/anhang12.htm>.

G. Ausblick

Angesichts des heutigen Zustandes deutscher Universitäten und der Rahmenbedingungen, denen diese ausgesetzt sind, wäre es wohl zumindest naiv davon auszugehen, dass das in dieser Arbeit präsentierte Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Universitäten in der Realität in den kommenden Jahren vollständig umgesetzt wird bzw. werden kann.

Als explizites Idealmodell konzipiert sind seine Funktionen für das Hochschulmanagement vielmehr andere. Zum einen soll das vorgestellte Modell *Ansätze* für eine Auseinandersetzung mit der Frage bieten, wie es heute um die organisationale Lernfähigkeit deutscher Universitäten bestellt ist und in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Organisationalen Lernens als Erfolgsfaktor des Hochschulwettbewerbs hinweisen. Wie in anderen Bereichen des Qualitätsmanagements auch kommt der Erkenntnis eines Problems eine wichtige Funktion für die spätere Lösung dieses Problem zu. Wenn also diese Arbeit dazu beitragen kann, eine inneruniversitäre und/oder außeruniversitäre Diskussion der Möglichkeiten und Chancen des organisationalen Hochschullernens von Marktinformationen zu initiieren, dann ist schon viel erreicht.

Zum anderen bietet das entwickelte Modell im Sinne eines „konzeptionellen Steinbruchs“ eine Vielzahl von *Ansatzpunkten* für das Management solcher Universitäten, die den hohen Stellenwert des Organisationalen Lernens auch für Hochschulen bereits erkannt haben bzw. ihn nach der Lektüre der Arbeit erkennen. So verdeutlicht das Modell etwa, dass die Steigerung der Marktorientierung der Hochschulangehörigen sich förderlich auf die Lernfähigkeit der Hochschule auswirkt, sodass ein Hochschulmanagement, das eine Steigerung der Marktorientierung zum Gegenstand hat, zwar nicht optimal, aber doch besser als die verbreitete Vorgehensweise ist, die von Marktentwicklungen nur am Rande, notgedrungen und viel zu spät Kenntnis nimmt. Über die verschiedenen Ansatzpunkte hinaus enthält das Modell zudem Hinweise auch darauf, auf welche Weise eine Erhöhung der einzelnen Modellkomponenten konkret erfolgen kann, auch wenn eine vollständige Implementierung die finanziellen, personalen und psychologischen Ressourcen der Hochschule überfordert.

Die gewählte schrittweise Vorgehensweise bei der Modellentwicklung ermöglicht es schließlich, dass auch *nicht-universitäre Organisationen* und insbesondere Unternehmen aus der Arbeit Erkenntnisse zu ziehen in der Lage sind. Da das Modell des marktbezogenen Organisationalen Lernens von Hochschulen auf einem allgemeinen Lernmodell aufbaut, bedarf es dazu keiner umständ-

lichen „Rückübersetzung“ der universitätsspezifischen Modellelemente und -beziehungen. Insofern sei die Hoffnung erlaubt, dass die vorliegende Arbeit auch als Stimulanz für die insbesondere in Deutschland bisher kaum vorhandene Forschung zum marktbezogenen Organisationslernen fungieren möge. Vielleicht werden aus einer solchen breiten Diskussion außerhalb des Hochschulmanagements wiederum Impulse für eine Weiterentwicklung und ggf. Überprüfung der Modellannahmen im Kontext des Hochschullernens zurückfließen, so wie es sich bisher bei dem überwiegenden Teil der Hochschulmanagementforschung um Übertragungen und Adaptionen außeruniversitärer Konzepte handelt.

Literaturverzeichnis

- Aaker, D. A./Kumar, V./Day, G. S. (1995): Marketing Research, New York: Wiley.
- Ahlert, H. (2000): Enterprise Customer Management: Integrating Corporate and Customer Information, in: Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention, Hennig-Thurau, Th./Hansen, U. (eds.), Berlin: Springer, 255-268.
- Akerlof, G. A. (1970): The Market for Lemons: Qualitative Uncertainty and the Market Mechanism, Quaterly Journal of Economics, 84, 488-500.
- Alewell, K. (1977): Marketing-Management für Universitäten. Umweltbezogene Führung von Universitäten, Zeitschrift für Führung und Organisation, 46 (5), 263-274.
- Allensbach (1993): Capital-Elite-Panel 3241, September 1993, Tabellenband Teil I: Gesamtergebnisse, Institut für Demoskopie Allensbach, Allensbach am Bodensee.
- Angermann, A./Blechtschmidt, U. (1972): Hochschul-Kostenrechnung, HIS Hochschulplanung 12, Hannover: HIS.
- Ansoff, H. I. (1965): Corporate Strategy: an Analytic Approach to Business Policy for Growth and Expansion, New York: McGraw-Hill.
- Argyris, C. (1977): Double Loop Learning in Organizations, Harvard Business Review, 55 (September-October), 115-125.
- (1986): Skilled Incompetence, Harvard Business Review, 64 (September-October), 74-79.
- (1990): Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning, Boston: Allyn and Bacon.
- (1991): Teaching Smart People How to Learn, Harvard Business Review, 69 (May-June), 99-109.
- (1996): Unrecognized Defenses of Scholars: Impact on Theory and Research, Organization Science, 7 (1), 78-87.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading: Addison-Wesley.
- (1996): Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice, Reading: Addison-Wesley.
- Arndt, J. (1978): How Broad Should the Marketing Concept be?, Journal of Marketing, 42 (1), 101-103.
- Arnove, M. P./Grabowski, B. L./Rynd, C. P. (1994): Curiosity as a Personality Variable Influencing Learning in a Learner Controlled Lesson With and Without Advisement, Educational Technology Research and Development, 42 (1), 5-20.
- Assmus, G. (1998): Zur Reorganisation der Universität, Die Betriebswirtschaft, 58 (1), 135-137.

- Backes-Gellner, U./Zanders, E. (1989): Lehre und Forschung als Verbundproduktion, Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 59 (3), 271-290.*
- Baker, W. E./Sinkula, J. M. (1999a): The Synergistic Effect of Market Orientation and Learning Orientation on Organizational Performance, Journal of the Academy of Marketing Science, 27 (4), 411-427.*
- (1999b): Learning Orientation, Market Orientation, and Innovation: Integrating and Extending Models of Organizational Performance, *Journal of Market Focused Management*, 4 (4), 295-308.
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart: Klett-Cotta.*
- Bareis, P./Erhardt, M./Grüske, K.-D./Klemm, K./Lühje, J./Müller-Böling, D./Sandberger, G./Ziegele, F. (1999): InvestiF und GefoS: Modelle der individuellen und institutionellen Bildungsfinanzierung im Hochschulbereich, Arbeitspapier des Stifterverbandes für die Deutsche Wirtschaft und des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Essen und Gütersloh.*
- Barney, J. B. (1991): Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, Journal of Management, 17 (1), 99-120.*
- Bass, B. M. (1990): From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision, Organizational Dynamics, 18 (3), 19-31.*
- Bass, B. M./Avolio, B. J. (1994): Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership, Thousand Oaks: Sage.*
- Bauer, H. H. (1989): Marktabgrenzung: Konzeption und Problematik von Ansätzen und Methoden zur Abgrenzung und Strukturierung von Märkten unter besonderer Berücksichtigung von marketingtheoretischen Verfahren, Berlin: Duncker & Humblot.*
- Bayer, C. R. (2000): Anspruch und Wirklichkeit von Hochschul-Ranking: Vorschlag einer allgemeinen Methodik, Die Betriebswirtschaft, 60 (5), 547-69.*
- Bea, F. X./Haas, J. (1995): Strategisches Management, Stuttgart: Gustav Fischer.*
- Becker, J. (1993): Marketing-Konzeption: Grundlagen des strategischen Marketing-Managements, 5. Aufl., München: Vahlen.*
- Behrends, S. (2001): Neue politische Ökonomie: systematische Darstellung und kritische Beurteilung ihrer Entwicklungslinien, München: Vahlen.*
- Bentler, P. M./Chou, C. P. (1987): Practical Issues in Structural Equation Modeling, Sociological Methods and Research, 16 (1), 78-117.*
- Berekoven, L./Eckert, W./Ellenrieder, P. (1996): Marktforschung: Methodische Grundlagen und praktische Anwendung, 7. Aufl., Wiesbaden: Gabler.*
- Berthoin Antal, A. (1998): Die Dynamik der Theoriebildungsprozesse zum Organisationslernen, in: Albach, H./Dierkes, M./Berthoin Antal, A./Vaillant, K. (Hrsg.), Organisationslernen – institutionelle und kulturelle Dimensionen, Berlin: Edition Sigma, 31-52.*
- Berthoin Antal, A./Lenhardt, U./Rosenbrock, R. (2001): Barriers to Organizational Learning, in: Handbook of Organizational Learning and Knowledge, Dierkes, M./Berthoin Antal, A./Child, J./Nonaka, I. (eds.), Oxford: Oxford University Press, 865-885.*
- Bettencourt, L. A./Gwinner, K. P./Meuter, M. L. (2001): A Comparison of Attitude, Personality, and Knowledge Predictors of Service-Oriented Organizational Citizenship Behaviors, Journal of Applied Psychology, 86 (February), 29-41.*

- Betz, E. L./Klingensmith, J. E./Meene, J. W. (1970): The Measurement and Analysis of College Student Satisfaction, *Measurement and Evaluation in Guidance*, 3 (Summer), 110-118.
- Birkigt, K./Stadler, M. M./Funck, H. J. (2000): Corporate Identity: Grundlagen, Funktionen, Fallbeispiele, 10. Aufl., Landsberg/L.: moderne industrie.
- Blake, R. R./Mouton, J. S. (1964): *The Managerial Grid: Key Orientations for Achieving Production Through People*, Houston: Gulf Publications.
- Bleicher, K. (1994): *Normatives Management – Politik, Verfassung und Philosophie des Unternehmens*/ Frankfurt: Campus.
- (1996): *Das Konzept Integriertes Management*, 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Campus.
- Bliemel, F./Fassott, G. (2001): Marketing für Universitäten, in: Branchenspezifische Besonderheiten des Marketing, Tschulin, D. K./Helmig, B. (Hrsg.), Wiesbaden: Gabler, 265-286.
- Bliemel, F./Schneiker, K. (1999): Öffentlichkeitsarbeit an Hochschulen für die Zielgruppe potentieller Studienanfänger – Das Beispiel des Wirtschaftsingenieur-Studiengangs an der Universität Kaiserslautern, Arbeitspapier, Kaiserslauterer Schriftenreihe Marketing Nr. 3/1999, Kaiserslautern.
- Böcker, F. (1988): *Marketing-Kontrolle*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Bodendorf, F. (1998): Computergestützte Self-Service-Ansätze in der Universität, in: Gestaltungskonzepte für Hochschulen, Küpper, H.-U./Sinz, E. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 73-132.
- Bolten, S./Sauermann, K./Hanser, P. (1997): Manager von der Uni?, *absatzwirtschaft*, 40 (8), 28-37.
- Bork, T. A. (1994): Informationsüberlastung in der Unternehmung: Eine Mehrebenenanalyse zum Problem des information overload aus betriebswirtschaftlicher Sicht, Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Boza, M.-E. (2000): Are There Relationships in Relationship Marketing?: A Q-Methodology Approach to Customer Relationships in Grocery Shopping, *Marketing Theory and Applications*, 11, 332-333.
- Brockhoff, K. (1998): Wenn der Kunde stört – Differenzierungsnotwendigkeiten bei der Einbeziehung von Kunden in die Produktentwicklung, in: Marktorientierte Unternehmensführung: Reflexionen – Denkanstöße – Perspektiven. Heribert Meffert zum 60. Geburtstag, Bruhn, M./Steffenhagen, H. (Hrsg.), 2. Aufl., Wiesbaden: Gabler, 351-370.
- Brown, T. J./Mowen, J. C./Donavan, D. T./Licata, J. W. (2002): The Customer Orientation of Service Workers: Personality Trait Influences on Self and Supervisor Performance Ratings, *Journal of Marketing Research*, 39 (February), 110-119.
- Browne, B. A./Kaldenberg, D. O./Browne, W. G./Brown, D. J. (1998): Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality, *Journal of Marketing for Higher Education*, 8 (3), 1-14.
- Bruhn, M. (1997a): *Kommunikationspolitik*, München: Vahlen.
- (1997b): *Marketing: Grundlagen für Studium und Praxis*, 3. Aufl., Gabler: Wiesbaden.

- Brünner, C.* (1988): Die Universität – nachgeordnete Dienststelle des Wissenschaftsministeriums oder selbständige Einrichtung?, *Wirtschaftspolitische Blätter*, 35 (4), 512-521.
- Bruns, H.-J.* (1998): *Organisationale Lernprozesse bei Managementunterstützungssystemen*, Wiesbaden: DUV.
- Buckler, F.* (2001): *NEUSREL – Neuer Kausalanalyseansatz auf Basis Neuronaler Netze als Instrument der Marketingforschung*, Göttingen: Cuvillier.
- Bühner, R.* (1989): Marktwertsteigerung und Technologieorientierung durch Neuordnung der Geschäftsbereichsorganisation, in: *Führungsorganisation und Technologiemanagement: Festschrift für Friedrich Hoffmann zum 65. Geburtstag*, Bühner, R. (Hrsg.), Berlin: Duncker und Humblot, 121-136.
- Buhrmann, P.* (1997): *Die virtuelle Universität: Konzept und Architektur am Beispiel der FernUniversität Hagen*, Dissertation, Hagen: FernUniversität.
- Bülow-Schramm, M./Nickel, S./Nullmeier, F./Zechlin, L.* (2000): Wirkungsorientierte Arbeit mit Leitbildern. Zwei Praxisbeispiele, in: *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*, Hanft, A. (Hrsg.), Neuwied: Luchterhand, 134-152.
- Burns, J. M.* (1978): *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Canterbury, R. M.* (1999): Higher Education Marketing: A Challenge, *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (3), 15-24.
- Chamberlin, E. H.* (1933): *The Theory of Monopolistic Competition*, Cambridge: Harvard University Press.
- CHE* (2001): *Verwaltungsprozesse*, Homepage des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), im Internet: <http://www.che.de/projekte/html/verwaltungsprozesse.htm> [19.10.2001].
- Choffray, J.-M./Lilien, G. L.* (1978): Assessing Response to Industrial Marketing Strategy, *Journal of Marketing*, 42 (2), 20-31.
- Clark, B. R.* (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley: University of California Press.
- (1987): *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*, Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- (1998): *The Entrepreneurial University: Demand and Response*, *Tertiary Education and Management*, 4 (1), 5-16.
- Claycomb, C./Germain, R.* (1997): Organizational Learning and Performance: An Empirical Test, in: 1997 AMA Winter Educators' Conference: Marketing Theory and Applications, Thorne LeClair, D./Hartline, M. D. (Eds.), 8, Chicago: AMA, 94-100.
- Clemens, B.* (1996): Fahren Affen Auto? Investiert Manfred Krug in T-Aktien? Kann man Steffi Graf noch ans Steuer lassen? Werbung mit Prominenten wird immer komplizierter, *Die Woche*, 8.11.1996, 21.
- Collis, D. J.* (1994): How Valuable are Organizational Capabilities, *Strategic Management Journal*, 15 (Winter), 143-152.
- Covin, J. G./Slevin, D. P.* (1989): Strategic Management of Small Firms in Hostile and Benign Environments, *Strategic Management Journal*, 10 (January), 75-87.

- Crossan, M. M./Lane, H. W./White, R. E. (1999): An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution, Academy of Management Review, 24 (3), 522-537.*
- Daniel, H.-D. (1995): Bewertung der Lehre aus Sicht der Studierenden und Absolventen, in: Qualitätssicherung in Hochschulen, Müller-Böling, D. (Hrsg.), Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 160-185.*
- (1999): Spiegel-Rangliste 1999 und ihre Auswirkungen auf Studienbewerberzahlen, WZ I Update. Zeitschrift des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, o. Jg. (November), 2.
- Darby, M. R./Kami, E. (1973): Free Competition and the Optimal Amount of Fraud, The Journal of Law and Economics, 16, 67-88.*
- Daxner, M. (1999): Die blockierte Universität: Warum die Wissensgesellschaft eine andere Hochschule braucht, Frankfurt/M.: Campus.*
- Day, G. S. (1991): Learning about Markets, Working Paper, Marketing Science Institute, Report No. 91-117, Cambridge: MSI.*
- (1994a): The Capabilities of Market-Driven Organizations, *Journal of Marketing*, 58 (October), 37-52.
- (1994b): Continuous Learning About Markets, *California Management Review*, 36 (Summer), 9-31.
- Day, G. S./Shocker, A. D./ Srivastava, R. K. (1979): Customer-oriented Approaches to Identifying Product Markets, Journal of Marketing, 43 (4), 8-19.*
- Day, G. S./Wensley, R. (1988): Assessing Advantage: A Framework for Diagnosing Competitive Superiority, Journal of Marketing, 52 (April), 1-20.*
- de Ruyter, K./Kasper, H. (1997), Consumer Affairs Departments in the United States and the Netherlands: A Comparative Analysis, Journal of Consumer Policy, 20 (3), 325-352.*
- Deal, E./Kennedy, A. A. (1982): Corporate Culture: the Rites and Rituals of Corporate Life, Reading: Addison-Wesley.*
- Deci, E. L. (1995): Why We Do What We Do: The Dynamics of Personal Autonomy, New York: Putnam.*
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, New York: Plenum.*
- Denison, D. R. (1996): What Is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars, Academy of Management Review, 21 (3), 619-654.*
- Deshpandé, R./Farley, J. U./Webster, Jr., F. E. (1993): Corporate Culture, Customer Orientation, and Innovativeness in Japanese Firms: A Quadrad Analysis, Journal of Marketing, 57 (1), 23-37.*
- Deshpandé, R./Webster, Jr., F. E. (1989): Organizational Culture and Marketing: Defining the Research Agenda, Journal of Marketing, 53 (1), 3-15.*
- Dierickx, I./Cool, K. (1989): Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage, Management Science, 35 (12), 1504-1511.*
- Dierkes, M./Berthoin Antal, A./Child, J./Nonaka, I. (eds.) (2001): Handbook of Organizational Learning and Knowledge, Oxford: Oxford University Press.*

- Dill, D. D.* (1982): The Management of Academic Culture: Notes on the Management of Meaning and Social Integration, *Higher Education*, 11 (3), 303-320.
- (1999): Academic Accountability and University Adaptation: The Architecture of an Academic Learning Organization, *Higher Education*, 38 (2), 127-154.
- Diller, H.* (2001): Geleitwort, in: Schober, K.-S. (2001): Strategisches Fakultätsmarketing – Problematik, Konzeptualisierung und Implementierung am Beispiel der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät Nürnberg, Nürnberg: GIM, VII-VIII.
- Dillon, W. R./Madden, T. J./Firtle, N. H.* (1994): Marketing Research in a Marketing Environment, 3rd ed., Burr Ridge: Irwin.
- Dodgson, M.* (1993): Organizational Learning. A Review of Some Literature, *Organization Studies*, 14 (3), 375-394.
- Dolinsky, A. L.* (1994): A Consumer Complaint Framework with Resulting Strategies: An Application to Higher Education, *Journal of Services Marketing*, 8 (3), 27-39.
- Dubs, R.* (1998): Die Rolle von Hochschulräten, in: Hochschulmanagement: Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen, Ermert, K. (Hrsg.), Loccum: Evangelische Akademie, 175-179.
- DUDEN* (1997): Eintrag „Orientierung“, in: DUDEN – Das Fremdwörterbuch, Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.), 6. Aufl., Mannheim: Dudenverlag, 577.
- Duke, C.* (1992): The Learning University: Towards a New Paradigm?, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Duncan, R./Weiss, A.* (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design, *Research in Organizational Behavior*, 1, 75-123.
- Eberle, U.* (1999): Fünf faktisch ausgestorben, *Süddeutsche Zeitung*, 4. November 1999, V2/12.
- Eckardstein, D. von* (1999): Entwicklungsorientiertes Personalmanagement für wissenschaftliche Nachwuchskräfte an Universitäten, in: Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung, Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 447-474.
- Eckardstein, D. von/Oechsler, W. A./Scholz, C.* (2001): Personalmanagement und Dienstrechtsreform an deutschen Hochschulen – eine kritische Analyse, *Zeitschrift für Personalforschung*, 15 (1), 5-17.
- Eckardstein, D. von/Scagnetti, C./Ballnik, P.* (1991): Elemente einer entwicklungsorientierten Personalkonzeption für die Assistent/innen/en an der Wirtschaftsuniversität Wien, Working Paper, Wien: Wirtschaftsuniversität.
- Engelhardt, W. H./Kleinaltenkamp, M./Reckenfelderbäumer, M.* (1993): Leistungsbündel als Absatzobjekte – Ein Ansatz zur Überwindung der Dichotomie von Sach- und Dienstleistungen, *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 45 (5), 395-426.
- Esch, F.-R./Muffler, T.* (1989): Expertensysteme im Marketing, *Marketing ZFP*, 11 (3), 145-152.
- Expertenkommission* (2000): Bericht der Expertenkommission „Reform des Hochschuldienstrechts“, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Fachdienst* (1998): Fachdienst Germanistik 2/1998, im Internet <http://www.geist.de/fachdienst/02-98-2.html> [abgerufen am 22.11.2001].
- Fahy, J./Smithee, A.* (1999): Strategic Marketing and the Resource Based View of the Firm, *Academy of Marketing Science Review* [online], 2 (10), 1-24.
- Fandel, G.* (1998): Funktionalreform der Hochschulleitung, *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 68 (3), 241-257.
- Fiedler, F. E.* (1967): *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York: McGraw-Hill.
- Fine, B.* (2000): Bringing the Social Back into Economics: Progress or Reductionism?, Research Paper No. 731, University of London.
- Fiol, C. M./Lyles, M. A.* (1985): Organizational Learning, *Academy of Management Review*, 10 (4), 803-813.
- Fornell, C./Larcker, D. F.* (1981): Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error, *Journal of Marketing Research*, 18 (February), 39-50.
- Freeman, R. E.* (1984): *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Boston: Pitman.
- Freiling, J.* (2001): Ressourcenorientierte Reorganisationen: Problemanalyse und Change Management auf der Basis des resource-based view, Wiesbaden: DUV.
- Frese, E./Engels, M.* (1999): Anmerkungen zum Änderungsmanagement in Universitäten: Zur Eignung der Unternehmung als Referenzmodell, *Die Betriebswirtschaft*, 59 (4), 496-510.
- Freter, H.* (1998): Positionierungen im Hochschulbereich, Arbeitspapier des Lehrstuhls für Marketing der Universität-Gesamthochschule Siegen, Siegen.
- Fritz, W.* (1990): Marketing – ein Schlüsselfaktor des Unternehmenserfolges? Eine kritische Analyse vor dem Hintergrund der empirischen Erfolgsfaktorenforschung, *Marketing ZFP*, 12 (2), S. 91-105.
- (1992): Marktorientierte Unternehmensführung und Unternehmenserfolg: Grundlagen und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- (1993): Die empirische Erfolgsfaktorenforschung und ihr Beitrag zum Marketing – Eine Bestandsaufnahme, Bericht Nr. 93/12, Institut für Wirtschaftswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig, Braunschweig.
- Garvin, D. A.* (1993): Building a Learning Organisation, *Harvard Business Review*, 71 (Juy-August), 78-84.
- (2000): *Learning in Action: a Guide to Putting the Learning Organization to Work*, Boston: Harvard Business School Press.
- Geißler, H.* (1991): Organisations-Lernen: Gebot und Chance einer zukunftsweisenden Pädagogik, *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift*, 2 (1), 22-27.
- (1995): *Grundlagen des Organisationslernens*, 2. Aufl., Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Geschka, H.* (1988): Konsumentenbeteiligung beim Need Assessment für neue Produkte, in: *Konsumentenbeteiligung an der Produktentwicklung – Dialoge zwischen Unternehmen und Verbrauchern*, Hansen, U./Raabe, T./Schoenheit, I. (Hrsg.), Hannover: Universität Hannover/Stiftung Verbraucherinstitut Berlin, 27-42.

- Glötz, P. (1999): „Die sechste oder siebte Geige“, Interview von Sabine Etzold und Martin Spiewak mit Peter Glötz, *Die Zeit*, 54, 28. Oktober 1999.
- Gouthier, M. H. J./Schmid, S. (2001): Kunden und Kundenbeziehungen als Ressourcen von Dienstleistungsunternehmen, *Die Betriebswirtschaft*, 61 (2), 223-239.
- Grafers, H. W. (1980): *Investitionsgütermarketing*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Green, P. E./Tull, D. S. (1978): *Research for Marketing Decisions*, 4th ed., Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Greschner, J. (1996): *Lernfähigkeit von Unternehmen: Grundlagen organisationaler Lernprozesse und Unterstützungstechnologien für Lernen im strategischen Management*, Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Gummesson, E. (1997): *Relationship Marketing: von 4P zu 30R*, Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- Gutenberg, E. (1951): *Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre*. 1. Band: Die Produktion, Berlin: Springer.
- Gwinner, K. P./Beltrami, R. F. (1995): Alumni Satisfaction and Behavioral Intentions: University versus Departmental Measures, *Journal of Marketing Education*, 17 (Spring), 34-40.
- Habersam, M. (2000): Die Idee des Universitätscontrolling: Qualitätsentwicklung durch Evaluation, in: *Qualitätsentwicklung in Universitäten: Konzepte, Prozesse, Wirkungen*, Laske, S./Habersam, M./Kappler, E. (Hrsg.), München: Hampp, 151-174.
- Halpin, A. W./Winer, B. J. (1957): A Factorial Study of the Leader Behavior Descriptions, in: *Leader Behavior: Its Description and Measurement*, Stogdill, R. M./Coons, A. E. (eds.), Columbus: College of Administrative Science, Ohio State University, 39-51.
- Hammann, P. (1974): Sekundärleistungspolitik als absatzpolitisches Instrument, in: Hammann, P./Kroeber-Riel, W./Meyer, C. W. (Hrsg.): *Neuere Ansätze der Marketingtheorie. Festschrift zum 80. Geburtstag von Otto R. Schnutenhaus*, Berlin: Dunker & Humblot, 135-154.
- Hanft, A. (1996): Organisationales Lernen und Macht – Über den Zusammenhang von Wissen, Lernen, Macht und Struktur, in: *Managementforschung*, Band 6: Wissensmanagement, Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Berlin: de Gruyter, 133-162.
- (2000): Leitbilder an Hochschulen – Symbolisches oder strategisches Management?, in: *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*, Hanft, A. (Hrsg.), Neuwied: Luchterhand, 121-133.
- Hansen, U. (1979): Verbraucherabteilungen als Frühwarnsysteme, *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 49 (Ergänzungsheft 2), 120-134.
- (1982): Die Stellung der Konsumenten im Prozess der unternehmerischen Produktentwicklung, *Marketing ZFP*, 4 (1), 27-36.
- (1990): *Absatz- und Beschaffungsmarketing des Einzelhandels: Eine Aktionsanalyse*, 2. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- (1999): Die Universität als Dienstleister: Thesen für ein leistungsfähigeres Management von Hochschulen, in: *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung*, Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 369-383.

- Hansen, U./Bode, M.* (1999): *Marketing & Konsum: Theorie und Praxis von der Industrialisierung bis ins 21. Jahrhundert*, München: Vahlen.
- Hansen, U./Hennig-Thurau, Th.* (1995): Der Co-Produzenten-Ansatz im Konsumgütermarketing. Darstellung und Implikationen einer Neuformulierung der Konsumentenrolle, in: *Verbraucher- und umweltorientiertes Marketing: Spurensuche einer dialogischen Marketingethik*, Hansen, U. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 309-331.
- (2001): Stichwort Beschwerdemanagement, in: *Vahlens Großes Marketing-Lexikon*, Diller, H. (Hrsg.), 2. Aufl., München: Vahlen, S. 145-148.
- Hansen, U./Hennig-Thurau, Th./Langer, M. F.* (2000): Qualitätsmanagement von Hochschulen: FACULTY-Q als Erweiterung von TEACH-Q, *Die Betriebswirtschaft*, 59 (1), 23-38.
- Hansen, U./Hennig-Thurau, Th./Schrader, U.* (2001): *Produktpolitik*, 3. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hansen, U./Hennig-Thurau, Th./Wochnowski, H.* (1997): TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungsleistungen, *Die Betriebswirtschaft*, 57 (3), 376-396.
- Hansen, U./Jeschke, K./Schöber, P.* (1995): Beschwerdemanagement – Die Karriere einer kundenorientierten Unternehmensstrategie im Konsumgütersektor, *Marketing ZFP*, 17 (2), 77-88.
- Hansen, U./Schoenheit, I.* (1985): Die Verbraucherabteilung – eine Form des Dialogs zwischen Unternehmen und Verbrauchern, in: *Verbraucherabteilungen in privaten und öffentlichen Unternehmen*, Hansen, U./Schoenheit, I. (Hrsg.), Frankfurt/M.: Campus, 13-23.
- Hansen, U./Stauss, B.* (1983): Marketing als marktorientierte Unternehmenspolitik oder als deren integrativer Bestandteil?, *Marketing ZFP*, 5 (2), 77–86.
- (1985): Funktionen einer Verbraucherabteilung und Kriterien ihrer Einrichtung, in: *Verbraucherabteilungen in privaten und öffentlichen Unternehmen*, Hansen, U./Schoenheit, I. (Hrsg.), Frankfurt/M.: Campus, 149-172.
- Häßler, R.-D./Dahle, S.* (1997): Issue-Monitoring – Grundlagen eines Systems zur Analyse und zum Management gesellschaftlicher Ansprüche gegenüber Unternehmen, Arbeitspapier Nr. 7/1997, Institut für Markt Umwelt Gesellschaft, Hannover.
- Hauschildt, J.* (1997): *Innovationsmanagement*, 2. Aufl., Vahlen: München.
- Heinisch, M./Lanthaler, W.* (1993): *Im Brennpunkt Universität: Neue Wege der Öffentlichkeitsarbeit*, Heidelberg: Physika.
- Henkel, H.-O.* (2000): Zitat in Mohr, J.: Studieren lohnt sich, *Der Spiegel*, (46), im Internet: <http://www.spiegel.de/druckversion/0,1588,102098,00.html> [abgerufen am 19.10.2001].
- Hennig-Thurau, Th.* (1998): *Konsum-Kompetenz: Eine neue Zielgröße für das Management von Geschäftsbeziehungen*, Frankfurt: Peter Lang.
- (1999): Bessere Lehre durch Organisationales Lernen, in: *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung*, Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 501-539.
- (2001): Stichwort Hochschulmarketing, in: *Vahlens Grosses Marketinglexikon*, Diller, H. (Hrsg.), 2. Aufl., München, 610-612.

- Hennig-Thurau, Th./Hansen, U.* (1998): Evaluation der Lehre mit TEACH-Q: Ein dialogischer Ansatz zur Überbrückung des Perspektivenproblems, *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 27 (Mai), 267-271.
- (2000a): Relationship Marketing: Some Reflections on the State-of-the-Art of the Relational Concept, in: *Hennig-Thurau, Th./Hansen, U.* (eds.) (2000): *Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention*, Berlin: Springer, 3-27.
- (2001): Kundenartikulationen im Internet – Virtuelle Meinungsplattformen als Herausforderung für das Marketing, *Die Betriebswirtschaft*, 60 (5), 560-580.
- (eds.) (2000b): *Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention*, Berlin: Springer.
- Hennig-Thurau, Th./Klee, A.* (1997): The Impact of Customer Satisfaction and Relationship Quality on Customer Retention – A Critical Reassessment and Model Development, *Psychology & Marketing*, 14 (8), 737-765.
- Hennig-Thurau, Th./Langer, M./Hansen, U.* (2001): Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality, *Journal of Service Research*, 4 (May), 331-344.
- Hentschel, B.* (1990): Die Messung wahrgenommener Dienstleistungsqualität mit SERVQUAL. Eine kritische Auseinandersetzung, *Marketing ZFP*, 12 (4), 230-240.
- Hermeier, B.* (1992): Konzept eines marketingorientierten Hochschulmanagement: theoretische Ansätze und empirische Befunde, Dissertation, Essen.
- Herrmann, A./Homburg, C.* (Hrsg.) (1999): *Marktforschung: Methoden, Anwendungen, Praxisbeispiele*, Wiesbaden: Gabler.
- Herzberg, F./Mausner, B./Bloch-Snyderman, B.* (1959): *The Motivation to Work*, New York: Wiley.
- Herzog, R.* (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert, Ansprache von Bundespräsident Roman Herzog im Hotel Adlon, 26. April 1997, im Internet: <http://www.gliedenet-global.de/herzog1.htm> [02-08-2001].
- Heskett, J. L./Sasser, W. E. Jr./Schlesinger, L. A.* (1997): *The Service Profit Chain: How Leading Companies Link Profit and Growth to Loyalty, Satisfaction and Value*, New York: The Free Press.
- Hilke, W.* (1989): Grundprobleme und Entwicklungstendenzen des Dienstleistungsmarketing, in: *Hilke, W.* (Hrsg.): *Dienstleistungs-Marketing*, Wiesbaden: Gabler, 5-44.
- Himmelrath, A.* (2001): Der Prof im Fadenkreuz, *Spiegel Online*, 5. Februar 2001, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,115262,00.html> [abgerufen am 15.11.2001].
- Hippel, E. v.* (1978): Successful Industrial Products from Customer Ideas: Presentation of a New Customer Active Paradigm with Evidence and Implications, *Journal of Marketing*, 42 (January), 39-49.
- (1986): Lead Users: Source of Novel Product Concepts, *Management Science*, 32 (7), 791-805.
- (1988): *The Sources of Innovation*, New York: Oxford University Press.
- Hödl, E./Zegelin, W.* (1999): *Hochschulreform und Hochschulmanagement: Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion*, Marburg: Metropolis.

- Hoffacker, W.* (2000): „Organisationskultur“ – ein Steuerungsinstrument für die Hochschulen?, *Das Hochschulwesen*, 48 (3), 70-74.
- Holdford, D./White, S.* (1997): Testing Commitment-Trust Theory in Relationships Between Pharmacy Schools and Students, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 61 (Fall), 249-256.
- Holtmann, R./Schnitzer, K.* (1992): Problemaufriss, in: *Lehre an Hochschulen: Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung*, Ermert, K. (Hrsg.), Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, S. 157-164.
- Homburg, C.* (1998): Kundennähe von Industriegüterunternehmen: Konzeption – Erfolgsauswirkungen – Determinanten, 2. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Homburg, C./Giering, A.* (1996): Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte, *Marketing ZFP*, 18 (1), 5-25.
- Homburg, C./Jensen, O.* (2000): Kundenorientierte Vergütungssysteme: Voraussetzungen, Verbreitung, Determinanten, *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 70 (1), 55-74.
- Homburg, C./Pfleßer, C.* (2000): A Multiple-Layer Model of Market-Oriented Organizational Culture: Measurement Issues and Performance Outcomes, *Journal of Marketing Research*, 37 (November), 449-462.
- Homburg, St.* (2000): Schreiben an die Lehrenden des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover im Rahmen der Lehrevaluation, 29. Mai 2000.
- Huber, G. P.* (1991): Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures, *Organization Science*, 2 (2), 88-115.
- Hult, G. T. M./Ferrell, O. C.* (1997a): Global Organizational Learning Capacity in Purchasing: Construct and Measurement, *Journal of Business Research*, 40 (2), 97-111.
- (1997b): A Global Learning Organization Structure and Market Information Processing, *Journal of Business Research*, 40 (2), 155-166.
- Hungenberg, H.* (2001): *Strategisches Management in Unternehmen: Ziele – Prozesse – Verfahren*, 2. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Hunt, S. D./Lambe, C. J./Wittman, C. M.* (2001): A Theory and Model of Business Alliance Success, *Journal of Relationship Marketing*, 17-35.
- Hurley, R. F.* (1998): Customer Service Behavior in Retail Settings: A Study of the Effect of Service Provider Personality, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26 (2), 115-127.
- Hurley, R. F./Hult, G. T. M.* (1998): Innovation, Market Orientation, and Organizational Learning: An Integration and Empirical Examination, *Journal of Marketing*, 62 (July), 42-54.
- Hussmann, H.* (1988): *Expertensysteme im Marketing für Investitionsgüter*, Düsseldorf: VDI-Verlag.
- Hüttner, M.* (1989): *Grundzüge der Marktforschung*, 4. Aufl., Berlin: Springer.
- Jaworski, B. J./Kohli, A. K.* (1993): Market Orientation: Antecedents and Consequences, *Journal of Marketing*, 57 (3), 53-71.
- Jeschke, K.* (1995): *Nachkaufmarketing: Kundenzufriedenheit und Kundenbindung auf Konsumgütermärkten*, Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Jeschke, K./Schulze, H. S./Bauersachs, J.* (2000): Internal Marketing and its Consequences for Complaint Handling Effectiveness, in: Hennig-Thurau, Th./Hansen, U. (eds.) (2000): Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention, Berlin: Springer, 193-216.
- Joffe, J.* (2001): Der Stillstand-Kanzler: Gerhard Schröder darf sich 2001 keine Reformpause gönnen, *Die Zeit*, 01/2001, im Internet http://www.zeit.de/2001/01/Politik/200101_1_leiter.html [abgerufen am 22.11.2001].
- Joseph, M./Joseph, B.* (1997): Employers' Perceptions of Service Quality in Higher Education, *Journal of Marketing for Higher Education*, 8 (2), 1-13.
- Kappler, E./Laske, S./Meister-Scheytt, C.* (1999): Zur Selbststeuerung von Universitäten: die Universität als lernende Organisation, in: *Distribution im Aufbruch: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, Beisheim, O. (Hrsg.), München: Vahlen, 625-640.
- Keaveney, S. M./Young, C. E.* (1997): The Student Satisfaction And Retention Model (SSRM), working paper, Graduate School of Business Administration, University of Colorado, Denver.
- Keller, H./Voss, H.-G.* (1976): *Neugier und Exploration: Theorien und Ergebnisse*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kellermann, P.* (1992): Ranking- und Review-Verfahren in den Vereinigten Staaten, in: *Qualität von Universitäten: Evaluation, Impulse für Innovation?*, Altrichter, H./Schratz, M. (Hrsg.), Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag, 212-226.
- Kelloway, E. K.* (1998): *Using LISREL for Structural Equation Modeling*, Thousand Oaks: Sage.
- Kerstan, T.* (2000): Die Volks-Hochschule, *Die Zeit*, 55 (14), im Internet: http://www.archiv.ZEIT.de/daten/pages/200014.hochschule_.html, 17.04.2000.
- Khandwalla, P. N.* (1977): *The Design of Organizations*, New York: Harcourt Brace.
- Kieser, A.* (1998): Going Dutch – Was lehren niederländische Erfahrungen mit der Evaluation universitärer Forschung?, *Die Betriebswirtschaft*, 58 (2), 208-224.
- (2000): Alternative Organisationsmodelle autonomer Universitäten, in: *Universitäten im Wettbewerb. Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten*, Titscher, S./Winckler, G./Biedermann, H./Gatterbauer, H./Laske, S./Moser, R./Strehl, F./Wojda, F./Wulz, H. (Hrsg.), München: Hampp, 234-282.
- Kieser, A./Frese, E./Müller-Böling, D./Thom, N.* (1996): Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge, *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 66 (Ergänzungshelf 1), 69-94.
- Kieser, A./Kubicek, H.* (1992): *Organisation*, 3. Aufl., Berlin: de Gruyter.
- Kim, D. H.* (1993): The Link Between Individual and Organizational Learning, *Sloan Management Review*, 35 (Fall), 37-50.
- Kirchhoff-Kestel, S.* (1998): Kostenrechnung privater Hochschulen: Impuls für öffentliche Hochschulen? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, *Beiträge zur Hochschulforschung*, o.Jg. (3), 255-279.
- Klee, A.* (2000): *Strategisches Beziehungsmanagement: ein integrativer Ansatz zur strategischen Planung und Implementierung des Beziehungsmanagement*, Aachen: Shaker.

- Klee, A./Hennig, Th.* (1996): Customer Satisfaction and Relationship Quality as Key Variables in Relationship Marketing – Developing a Behavioral Model of the Customer Retention Process, Working Paper, Lehrstuhl Marketing II der Universität Hannover, Hannover.
- Klimecki, R. G.* (1997): Führung in der Lernenden Organisation, in: Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung, Geißler, H. (Hrsg.), Neuwied: Luchterhand.
- Kline, P./Saunders, B.* (1993): Ten Steps to a Learning Organization, Arlington: Great Ocean Publishers.
- Knight, G. A.* (1997): Cross-Cultural Reliability and Validity of a Scale to Measure Firm Entrepreneurial Orientation, *Journal of Business Venturing*, 12 (3), 213-225.
- Kogan, M. (ed.)* (1989): Evaluating Higher Education, London: Kingsley.
- Köhler, R.* (2000): Marketingimplementierung – Was hat die deutschsprachige Marketingforschung an Erkenntniszugewinn erbracht?, in: Deutschsprachige Marketingforschung – Bestandsaufnahme und Perspektiven, Backhaus, K. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 253-277.
- Kohli, A. K./Jaworski, B. J.* (1990): Market Orientation: The Construct, Research Propositions, and Managerial Implications, *Journal of Marketing*, 54 (April), 1-18.
- Kohli, A. K./Jaworski, B. J./Kumar, A.* (1993): MARKOR: A Measure of Market Orientation, *Journal of Marketing Research*, 30 (November), 467-477.
- Kohn, A.* (1993): Why Incentive Plans Cannot Work, *Harvard Business Review*, 71 (September-October), 54-63.
- Kotler, P.* (1972): What Consumerism Means for Marketers, *Harvard Business Review*, 50 (3), 48-57.
- Kotler, P./Bliemel, F.* (1995): Marketing-Management: Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung, 8. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kotler, P./Fox, K. F. A.* (1995): Strategic Marketing for Educational Institutions, 2nd ed., Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krachenberg, A. R.* (1972): Bringing the Concept of Marketing to Higher Education, *Journal of Higher Education*, 43 (May), 369-380.
- Kreutzer, R./Jugel, S./Wiedmann, K.-P.* (1989): Unternehmensphilosophie und Corporate Identity – Empirische Bestandsaufnahme und Leitfaden zur Implementierung einer Corporate Identity-Strategie, Arbeitspapier Nr. 40, Institut für Marketing der Universität Mannheim, 2. Aufl., Mannheim.
- Krüger, W.* (1988): Die Erklärung von Unternehmenserfolg: Theoretischer Ansatz und empirische Ergebnisse, *Die Betriebswirtschaft*, 48 (1), 27-43.
- Krüper, M.* (1997): Das traditionelle Lernverständnis an den Hochschulen ist völlig überholt, Interview mit Dr. Manfred Krüper, Mitglied des Vorstands der VEBA AG, Position. Wege zum Wandel: Eine Initiative der deutschen Industrie, 1 (2), 11-13.
- Küpper, H.-U.* (1998): Struktur, Aufgaben und Systeme eines Hochschul-Controlling, in: Gestaltungskonzepte für Hochschulen, Küpper, H.-U./Sinz, E. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 152-172.
- Küpper, H.-U./Sinz, E.* (Hrsg.) (1998): Gestaltungskonzepte für Hochschulen, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Langer, M./Ziegele, F./Hennig-Thurau, Th.* (2001): Hochschulbindung – Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis, Lehr- und Forschungsbericht Nr. 48 des Lehrstuhls Marketing I: Markt und Konsum der Universität Hannover, Hannover.
- Laske, S./Habersam, M./Kappler, E.* (Hrsg.) (2000): Qualitätsentwicklung in Universitäten: Konzepte, Prozesse, Wirkungen, München: Hampp.
- Laukkanen, M.* (1994): Comparative Cause Mapping of Organizational Cognitions, *Organization Science*, 5 (3), 322-343.
- Lawler, E. E.* (1973): *Motivation in Work Organizations*, Monterey: Brooks/Cole Publisher.
- Levitt, B./March, J. G.* (1988/1996): *Organizational Learning*, *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340/ wiederveröffentlicht in und zitiert nach: *Organizational Learning*, Cohe, M. D./ Sproull, L. S. (eds.), Thousand Oaks: Sage, 516-540.
- Lewin, K./Lippitt, R./White, R. K.* (1939): Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created „Social Climates“, *Journal of Social Psychology*, 79 (10), 271-299.
- Licata, J./Frankwick, G. L.* (1996): University Marketing: A Professional Service Organization Perspective, *Journal of Marketing for Higher Education*, 7 (2), 1-16.
- Lippman, S. A./Ryumelt, R. P.* (1982): Uncertain Imitability: An Analysis of Interfirm Differences in Efficiency Under Competition, *Bell Journal of Economics*, 13 (Autumn), 418-438.
- Litten, L.* (1980a): Marketing Higher Education: A Reappraisal, in: *Marketing in College Admissions: A Broadening of Perspectives*, *Proceedings on Marketing, Student Admissions and the Public Interest*, New York: College Entrance Examination Board.
- (1980b): Marketing Higher Education: Benefits and Risks for the American Academic System, *Journal of Higher Education*, 51 (1), 40-59.
- Lohrum, M.* (2000): Relationship Marketing Success Through Investments in Products – The Case of BSH, in: *Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention*, Hennig-Thurau, Th./Hansen, U. (eds.), Berlin: Springer, 147-157.
- Lovelock, C. H./Rothschild, M. L.* (1980): Uses, Abuses, and Misuses of Marketing in Higher Education, in: *Marketing in College Admissions: A Broadening of Perspectives*, *Proceedings on Marketing, Student Admissions and the Public Interest*, The College Board (ed.), New York: College Entrance Examination Board, 31-69.
- Lukas, B. A./Hult, G. T. M./Ferrell, O. C.* (1996): A Theoretical Perspective of the Antecedents and Consequences of Organizational Learning in Marketing Channels, *Journal of Business Research*, 36 (3), 233-244.
- Lumpkin, G. T./Erdogan, B.* (1999) : If Not Entrepreneurship, Can Psychological Characteristics Predict Entrepreneurial Orientation ?, Working Paper, University of Illinois, im Internet: <http://www.sbaer.uca.edu/Research/1999/USASBE/99usa475.htm> [13.10.2001].
- Manz, C. C.* (1992): Self-Leading Work Teams: Moving Beyond Self-Management Myths, *Human Relations*, 45 (11), 1119-1149.
- Manz, C. C./Sims, H. P.* (1989): *Superleadership: Leading Others to Lead Themselves*, New York: Prentice Hall.

- March, J. G.* (1991a): Exploration and Exploitation in Organizational Learning, *Organizational Science*, 2 (1), 71-87.
- (1991b): Organizational Consultants and Organizational Research, *Journal of Applied Communication Research*, 19 (1-2), 20-31.
- March, J. G./Olsen, J. P.* (1975): The Uncertainty of the Past: Organizational Learning Under Ambiguity, *European Journal of Political Research*, 3, 147-171.
- (1976): Ambiguity and Choice in Organizations, Bergen, Norwegen: Universitetsforlaget.
- Marsh, H. W.* (1982): SEEQ: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.
- Mathews, H. L./Slocum, Jr., J. W./Woodside, A. G.* (1971): Perceived Risk, Individual Differences, and Shopping Orientations, *Proceedings of the Second Annual Conference of the Association for Consumer Research*, Provo: ACR, 299-306.
- McClelland, D. C.* (1976): *The Achieving Society*, New York: Irvington.
- McCollough, M. A./Gremler, D. D.* (1999): Guaranteeing Student Satisfaction: An Exercise in Treating Students as Customers, *Journal of Marketing Education*, 21 (August), 118-130.
- McGuire, E. P.* (1973): *The Consumer Affairs Department: Organization and Functions*, New York: The Conference Board Inc.
- McKeachie, W. J.* (1979): Perspectives from Psychology: Financial Incentives are Ineffective for Faculty, in: *Academic Rewards in Higher Education*, Lewis, D. R./Becker Jr., W. E. (eds.), Cambridge: Ballinger.
- Meffert, H.* (1994): *Marketing-Management: Analyse – Strategie – Implementierung*, Wiesbaden: Gabler.
- (2000): *Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung*, 9. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Meffert, H./Bruhn, M.* (2000): *Dienstleistungsmarketing. Grundlagen, Konzepte, Methoden*, 3. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Meffert, H./Kirchgeorg, M.* (1998): *Marktorientiertes Umweltmanagement: Konzeption – Strategie – Implementierung mit Praxisfällen*, 3. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- (1999): Betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung an Universitäten und Business Schools – Koexistenz oder Wettbewerb?, in: *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung*, Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 81-99.
- Meister-Scheytt, C.* (2000): Was ich noch sagen wollte, im Internet: http://iol1.uibk.ac.at/cgi-bin/iol_mitarbeiter_detail.pl?nr=20 [6. Juli 2000].
- Mertens, P.* (1998): Kostenziele in einer abwechslungsreichen Hochschullandschaft, *Die Betriebswirtschaft*, 58 (1), 129-130.
- Meuter, M. L./Ostrom, A. L./Bitner, M. J.* (2000): Self-Service Technologies: Understanding Customer Satisfaction with Technology-Based Service Encounters, *Journal of Marketing*, 64 (July), 50-64.
- Meyer, A.* (1986): *Dienstleistungs-Marketing. Erkenntnisse und praktische Beispiele*, 2. Aufl., Augsburg: FGM-Verlag.

- Meyer, A./Blümelhuber, C. (2000): Relationship Marketing Success Through Investments in Services, in: Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention, Hennig-Thurau, Th./Hansen, U. (eds.), Berlin: Springer, 107-125.
- Miles, M. P./Arnold, D. R. (1991): The Relationship Between Marketing Orientation and Entrepreneurial Orientation, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15 (Summer), 49-65.
- Miner, A. S./Mezias, S. J. (1996): Ugly Duckling No More: Past and Futures of Organizational Learning Research, *Organization Science*, 7 (1), 88-99.
- Mintzberg, H. (1983): Power in and around Organizations, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MIT (1997): Prof. Donald Schon of DUSP dies at 66, Pressemitteilung des MIT News Office at the Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, vom 17. September 1997, im Internet unter <http://web.mit.edu/newsoffice/tt/1997/sep17/schon.html> [29. Juni 2000].
- Morgan, R. M./Hunt, S. D. (1994): The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing, *Journal of Marketing*, 58 (July), 20-38.
- Morris, M. H./Paul, G. W. (1987): The Relationship Between Entrepreneurship and Marketing in Established Firms, *Journal of Business Venturing*, 2 (3), 247-259.
- Müller, W. R./Hurter, M. (1999): Führung als Schlüssel zur organisationalen Lernfähigkeit, in: Managementforschung, Band 9: Führung neu gesehen, Schreyögg, G./Sydow, J. (Hrsg.), Berlin/New York: de Gruyter, S. 1-54.
- Müller-Böling, D. (1997): Zur Organisationsstruktur von Universitäten, *Die Betriebswirtschaft*, 57 (5), 603-614.
- (2000): Die entfesselte Hochschule, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- (2001): Die Tücken der Liste – Wie deutsche Professoren ihr eigenes Elend unterschreiben, *Die Zeit*, 56, 5. April 2001.
- Müller-Böling, D./Schreiterer, U. (1999): Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen – Perspektiven eines neuen Steuerungsinstrumentes, in: Hochschulen und Zielvereinbarungen – neue Perspektiven der Autonomie, Fedrowitz, J./Krasny, E./Ziegele, F. (Hrsg.), Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 9-25.
- Muniz, Jr., A. M./O'Guinn, T. C. (2001): Brand Community, *Journal of Consumer Research*, 27 (May), 412-432.
- Narver, J. C./Slater, S. F. (1990): The Effect of a Market Orientation on Business Profitability, *Journal of Marketing*, 54 (October), 20-35.
- Nelson, R. R./Winter, S. G. (1982): An Evolutionary Theory of Economic Change, Cambridge: Belknap Press.
- Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung, 2. Aufl., Stuttgart: Enke.
- (1995): Führen und geführt werden, 5. Aufl., Stuttgart: Enke.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2000): Hochschulen und Forschung, im Internet http://www.niedersachsen.de/MWK_hochschulen_und_forschung.htm [10. Juli 2000].
- Nietied, T. (1996): Kommunikationspolitik für Hochschulen: Analyse und Instrumentarium, Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Nolte, C.* (1998): Multimedia im Wissenschaftsmarketing: Informationsangebote der Hochschulen im Internet, Wiesbaden: Gabler.
- Nonaka, I./Takeuchi, H.* (1995): The Knowledge-Creating Company – How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation, New York: Oxford University Press.
- Oberschulte, H.* (1996): Organisatorische Intelligenz – ein Vorschlag zur Konzeptdifferenzierung, in: Managementforschung, Band 6: Wissensmanagement, Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Berlin: de Gruyter, 41-81.
- Oechsler, W. A.* (1998): Human Resource Management in der Universitätsverwaltung – Von der Administration zur Strategie- und Leistungsorientierung -, in: Gestaltungskonzepte für Hochschulen, Küpper, H.-U./Sinz, E. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 173-199.
- Oelsnitz, D. v. d.* (1999): Marktorientierter Unternehmenswandel: Managementtheoretische Perspektiven der Marketingimplementierung, Wiesbaden: DUV.
- Oliva, T. A./Oliver R. T./MacMillan, I. C.* (1992): A Catastrophe Model for Developing Service Satisfaction Strategies, Journal of Marketing, 56 (July), 83-95.
- Oliver, R. L.* (1997) Satisfaction: a Behavioral Perspective on the Consumer, Boston: McGraw-Hill.
- Oppermann, T.* (2000a): Statement, Die Woche, 9. Juni 2000, 27.
- (2000b): Wissenschaft als Wegbereiter für Innovation und Arbeit, im Internet <http://www.niedersachsen.de/MWK2a.htm> [10. Juli 2000].
- o.V.* (1999): Qualitätsverbesserung durch Evaluation der Lehre, IfM-Monitor, Meffert, H. (Hrsg.), Sonderausgabe zum 25. Jubiläum des Lehrstuhls Marketing an der Universität Münster, 18-21.
- (2001): Warum Märkte manchmal sauer werden, Süddeutsche Zeitung Online, 10. Oktober 2001, im Internet: <http://www.sueddeutsche.de/index.php?url=/wirtschaft/branchenpolitik/26707/index.php> [abgerufen am 16.10.2001].
- Parasuraman, A./Zeithaml, V. A./Berry, L. L.* (1988): SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality, Journal of Retailing, 64 (Spring), 12-40.
- Pawlowsky, P.* (1992): Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen, in: Managementforschung, Band 2: Flache Hierarchien und organisches Lernen, Staehle, W. H./Conrad, P. (Hrsg.), Berlin: de Gruyter, 177-237.
- (2001): The Treatment of Organisational Learning in Management Science, in: Handbook of Organizational Learning and Knowledge, Dierkes, M./Berthoin Antal, A./Child, J./Nonaka, I. (eds.), Oxford: Oxford University Press, 61-88.
- Penrose, E.* (1959): The Theory of Growth of the Firm, Oxford: Blackwell.
- Peters, T. J./Waterman, R. H.* (1982/1984): In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies, New York: Harper & Row/ deutsch: Auf der Suche nach Spitzenleistungen: Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann, Landsberg am Lech: moderne industrie.
- Picot, A.* (1990): Der Produktionsfaktor Information in der Unternehmensführung, Information Management, 5 (1), 6-14.
- Plinke, W.* (1995): Stichwort Außendienst, in: Handwörterbuch des Marketing, 2. Aufl., Tietz, B./Köhler, R./Zentes, J. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, Sp. 118-130.

- Porter, G./Tansky, J. W. (1996): Learning Orientation of Employees: Moving Toward Organization-Based Assessment, *Human Resource Development Quarterly*, 7 (2), 165-178.
- Porter, M. E. (1980): *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*, New York: The Free Press.
- Probst, G. J. B./Büchel, B. (1994): *Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft*, Wiesbaden: Gabler.
- Raan, A. F. J. van (1995): Bewertung von Forschungsleistungen: Fortgeschrittene bibliometrische Methoden als quantitativer Kern von Peer-review-basierten Evaluationen, in: *Qualitätssicherung in Hochschulen*, Müller-Böling, D. (Hrsg.), Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 85-102.
- Rasche, C./Wolfrum, B. (1994): Ressourcenorientierte Unternehmensführung, *Die Betriebswirtschaft*, 54 (4), 501-517.
- Reber, G. (1998): Schafft es das „Schalenmodell“ Müller-Bölings, die Universitäten trotz „missgestalteter“ Organisationsstrukturen führbar zu machen?, *Die Betriebswirtschaft*, 58 (1), 130-132.
- Reddin, W. J. (1970): *Managerial Effectiveness*, New York: McGraw-Hill.
- Reed, R./DeFillippi, R. J. (1990): Causal Ambiguity, Barriers to Imitation and Sustainable Competitive Advantage, *Academy of Management Review*, 15 (January), 88-102.
- Rehäuser, J./Krcmar, H. (1996): Wissensmanagement in Unternehmen, in: *Managementforschung*, Band 6: Wissensmanagement, Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Berlin: de Gruyter, 1-40.
- Rehkugler, H. (1989): Erfolgsfaktoren der mittelständischen Unternehmen, *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 18 (11), 626-632.
- Reichwald, R. (1998): Universitätsstrukturen und Führungsmechanismen für die Universität der Zukunft, in: *Gestaltungskonzepte für Hochschulen*, Küpper, H.-U./Sinz, E. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 237-258.
- (2000): Organisations- und Führungsstrukturen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Universität von morgen, in: *Universität im 21. Jahrhundert: Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*, Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C./Scharmer, C. O. (Hrsg.), München: Hampp.
- Reichwald, R./Koller, H. (1998): Führungsstrukturen und Koordinationsmechanismen in der Universität von morgen, *Die Betriebswirtschaft*, 58 (1), 132-135.
- Ridder, H.-G. (1999): *Personalwirtschaftslehre*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Robinson, J. (1933): *The Economics of Imperfect Competition*, London: MacMillan.
- Rodie, A. R./Kleine, S. S. (2000): Customer Participation in Services Production and Delivery, in: *Handbook of Service Marketing and Management*, Swartz, T. A./Iacobucci, D. (eds.), Thousand Oaks: Sage, 111-125.
- Rohwedder, C./Wessel, D. (2001): Once-Proud German Universities are Now Failing by Many Measures, *Wall Street Journal*, 26. Februar 2001.
- Rosenstiel, L. v. (1998): Personalentwicklung an Universitäten, in: *Gestaltungskonzepte für Hochschulen*, Küpper, H.-U./Sinz, E. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 201-236.

- Rueckert, R. W.* (1992): Developing a Market Orientation: An Organizational Strategy Perspective, *International Journal of Research in Marketing*, 9 (2), 225-245.
- Rust, R. T./Oliver, R. L.* (1994): Service Quality: Insights and Managerial Implications From the Frontier, in: *Service Quality: New Directions in Theory and Practice*, Rust, R. T./ Oliver, R. L. (eds.), Thousand Oaks: Sage, 1-19.
- Rust, R. T./Zahorik, A. J./Keiningham, T. L.* (1996): *Service Marketing*, HarperCollins: New York.
- Sadler, P.* (2001): Leadership and Organizational Learning, in: *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Dierkes, M./Berthoin Antal, A./Child, J./Nonaka, I. (eds.) Oxford: Oxford University Press, 415-427.
- Sauer, M.* (1991): *Outplacement-Beratung: Konzeption und organisatorische Gestaltung*, Wiesbaden: Gabler.
- Sauer, N.* (2001): Die Messung der Qualität der universitären Ausbildung durch Akkreditierung: Der AACSB-Ansatz zur Beurteilung von wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten, Vortrag auf dem 4. Workshop der Kommission Hochschulmanagement des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre e.V. am 23. Februar 2001 in Witten-Bommerholz.
- Savory, S. E.* (1987): *Expertensysteme: Nutzen für Ihr Unternehmen: Ein Leitfaden für Entscheidungsträger*, München: Oldenbourg.
- Saxe, R./Weitz, B. A.* (1982): The SOCO Scale: A Measure of the Customer Orientation of Salespeople, *Journal of Marketing Research*, 19 (August), 343-351.
- Schaltegger, S.* (1999): Bildung und Durchsetzung von Interessen zwischen Stakeholdern der Unternehmung – Eine politisch-ökonomische Perspektive, *Die Unternehmung*, 53 (1), 3-20.
- Schein, E. H.* (1985): *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- (1990): Organizational Culture, *The American Psychologist*, 45 (February), 109-119.
- Schlicksupp, H.* (1977): *Kreative Ideenfindung in der Unternehmung: Methoden und Modelle*, Berlin: Springer.
- (1992): *Innovation, Kreativität und Ideenfindung*, 4. Aufl., Würzburg: Vogel.
- Schneider, B.* (ed.) (1990): *Organizational Climate and Culture*, San Francisco: Jossey-Bass
- Schneider, B./Brief, A. P./Guzzo, R. A.* (1996): Creating a Climate and Culture for Sustainable Organizational Change, *Organizational Dynamics*, 24 (Spring), 7-19.
- Schober, K.-S.* (1998a): Grundlagen des Fakultätsmarketing, Arbeitspapier Nr. 56 des Lehrstuhls für Marketing der Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg.
- (1998b): Überlegungen zu einem strategischen Fakultätsmarketing, Arbeitspapier Nr. 74 des Lehrstuhls für Marketing der Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg.
- (2001): Strategisches Fakultätsmarketing – Problematik, Konzeptualisierung und Implementierung am Beispiel der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät Nürnberg, Nürnberg: GIM.
- Schrader, U./Eretge, F.* (1999): Herausforderungen für die betriebswirtschaftliche Lehre durch verändertes Studierendenverhalten, in: *Dienstleistungsorientierung in der uni-*

- versitären Ausbildung, Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 101-133.
- Schreyögg, G. (1988): Kann und darf man Unternehmenskultur ändern?, in: Organisationskultur: Phänomen – Philosophie - Technologie, Dülfer, E. (Hrsg.), Stuttgart: Poeschel, 155-168.
- Schreyögg, G. /Eberl, P. (1998): Organisationales Lernen: Viele Fragen, noch zu wenig Antworten, Die Betriebswirtschaft, 58 (4), 516-536.
- Schröder, G. (1998): Regierungserklärung von Bundeskanzler Gerhard Schröder vom 10. November 1998 vor dem Deutschen Bundestag, im Internet: http://www.bundesregierung.de/top/dokument/Schwerpunkte/Regierungserklaerungen/vom_10._November_1998_vor_dem_Bundestag/ix1185_9562.htm?naviKnotenID=1185&ixepf=1185_9562&script=0. [abgerufen am 21.10.2001].
- Schubert, B. (2001): Neue Rolle für die ZVS: Hochschulen sollen mehr Studenten selbst auswählen können, Der Tagesspiegel, 28. August 2001, im Internet: <http://www2.tagesspiegel.de/archiv/2001/08/27/ak-ws-448031.html>, abgerufen am 22.10.2001].
- Schulz, D. (1989): Outplacement: Personalfreisetzung und Karrierestrategie, Wiesbaden: Gabler.
- Schüppel, J. (1996): Wissensmanagement: Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren, Wiesbaden: DUV.
- Schwarz, G. (1989): Unternehmungskultur als Element des strategischen Managements, Berlin: Duncker & Humblot.
- Seidenschwarz, B. (1992): Entwicklung eines Controllingkonzeptes für öffentliche Institutionen: dargestellt am Beispiel einer Universität, München: Vahlen.
- Senge, P. M. (1990): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, New York: Doubleday.
- (2000): Die Hochschule als lernende Gemeinschaft – Ein Widerspruch in sich oder realisierbare Zukunft?, in: Universität im 21. Jahrhundert: zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft, Laske, S./ Scheytt, T./ Meister-Scheytt, C./ Scharmer, C. O. (Hrsg.), München: Hampp, 17-44.
- Sherrod, L. R./Haggerty, R. J./Featherman, D. L. (1993): Introduction: Late Adolescence and the Transition of Adulthood, in: Journal of Research on Adolescence, 3, 217-226.
- Simon, H. A. (1962): The Decision Maker as Innovator, in: Concepts and Issues in Administrative Behavior, Mailick, S./van Ness, E. H. (eds.), Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 66-69.
- Sinkula, J. M. (1994): Market Information Processing and Organizational Learning, Journal of Marketing, 58 (January), 35-45.
- Sinkula, J. M./Baker, W. E./Noordewier, T. (1997): A Framework for Market-Based Organizational Learning: Linking Values, Knowledge, and Behavior, Journal of the Academy of Marketing Science, 25 (4), 305-318.
- Sinz, E. J. (1998a): Konzeption der Untersuchungsmethodik, in: Gestaltungskonzepte für Hochschulen, Küpper, H.-U./Sinz, E. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1-9.
- (1998b): Universitätsprozesse, in: Gestaltungskonzepte für Hochschulen, Küpper, H.-U./ Sinz, E. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 13-57.

- Slater, S. F./Narver, J. C.* (1994a): Does Competitive Environment Moderate the Market Orientation Performance Relationship?, *Journal of Marketing*, 58 (January), 35-45.
- (1994b): Market Oriented isn't Enough: Build a Learning Organization, working paper, Marketing Science Institute, No. 94-103, Cambridge.
- (1995): Market Orientation and the Learning Organization, *Journal of Marketing*, 59 (July), 63-74.
- (2000): Intelligence Generation and Superior Customer Value, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28 (1), 120-127.
- Smith, L. R./Cavusgil, S. T.* (1984): Marketing Planning for Colleges and Universities, *Long Range Planning*, 17 (6), 104-117.
- Spiewak, M.* (2001): Flucht der Forscher, *Die Zeit*, 56 (21), 17. Mai 2001, S. 15-18.
- Sporn, B.* (1992): Universitätskultur: Ausgangspunkt für eine strategische Marketing-Planung an Universitäten, Heidelberg: Physika.
- (1996): Managing University Culture: An Analysis of the Relationship Between Institutional Culture and Management Approaches, *Higher Education*, 32, 41-61.
- (1999): Adaptive University Structures: an Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities, London: Kingsley.
- Stadler, R.* (1998): Gefühl und Vorurteil – Zwei US-Studien belegen, daß Studenten ihre Professoren gut bewerten, sobald sie gute Noten geben, *Süddeutsche Zeitung*, 28. Juli 1998, V2/14.
- Staehe, W. H.* (1994): Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 7. Aufl., München: Vahlen.
- Stauss, B.* (1991): Internes Marketing als personalorientierte Qualitätspolitik, in: Dienstleistungsqualität: Konzepte, Methoden, Erfahrungen, Bruhn, M./Stauss, B. (Hrsg.), Wiesbaden: Gabler, 227-246.
- (1999): Kundenzufriedenheit, *Marketing ZFP*, 24 (1), 5-24.
- (2000): Using New Media for Customer Interaction: A Challenge for Relationship Marketing, in: Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention, Hennig-Thurau, Th./ Hansen, U. (eds.), Berlin: Springer, 233-253.
- Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F.* (1999): Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stauss, B./Seidel, W.* (1996): Beschwerdemanagement: Fehler vermeiden – Leistung verbessern – Kunden binden, München: Hanser.
- Steers, R. M./Porter, L. W.* (1991): Motivation and Work Behavior, 5th ed., New York: McGraw-Hill.
- Stegemann, K.* (2000): Säulen des Wissens, *Der Spiegel*, 20. November 2000, im Internet: <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,103577,00.html> [abgerufen am 15.11.2001].
- Steinle, C.* (1978): Führung. Grundlagen, Prozesse und Modelle der Führung in der Unternehmung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Steinle, C./Bruch, H./Lawa, D.* (Hrsg.): Projektmanagement – Instrument moderner Dienstleistung, 2. Aufl., Frankfurt/M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung.

- Steinle, C./Kirschbaum, J./Kirschbaum, V.* (1996): Erfolgreich überlegen: Erfolgsfaktoren und ihre Gestaltung in der Praxis, Frankfurt/M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Verl.-Bereich Wirtschaftsbücher.
- Stogdill, R. M.* (1974): Handbook of Leadership: a Survey of Theory and Research, New York: The Free Press.
- Sujan, H./Weitz, B. A./Kumar, N.* (1994): Learning Orientation, Working Smart, and Effective Selling, *Journal of Marketing*, 58 (July), 39-52.
- Sunter, S.* (1997): Erfolg durch mehr Sozialkompetenz?, *Wirtschaft und Weiterbildung*, 10 (3), 34-39.
- Taylor, S. A.* (1996): Consumer Satisfaction with Marketing Education: Extending Services Theory to Academic Practice, *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 9, 207-220.
- Teichler, U.* (1992): Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien – Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland, in: *Qualität von Universitäten: Evaluation, Impulse für Innovation?*, Altrichter, H./Schratz, M. (Hrsg.), Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag, 79-102.
- (1998): Managementreformen an deutschen Hochschulen: Einige Betrachtungen aus der Distanz, in: *Hochschulmanagement: Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen*, Ermert, K. (Hrsg.), Loccum: Evangelische Akademie, 9-33.
- ter Haseborg, F.* (1995): Stichwort Marketing-Controlling, in: *Handwörterbuch des Marketing*, 2. Aufl., Tietz, B./Köhler, R./Zentes, J. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, Sp. 1542-1553.
- Thurau, C.* (2001): Die Kundenorientierung von Mitarbeitern – Konzeptualisierung und Implementierung, Dissertation, Universität Lüneburg.
- Tobin, D. R.* (1993): Re-Educating the Corporation: Foundations for the Learning Organization, Essex Junction: Omneo.
- Topf, C.* (1986): Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen des Hochschulmarketing: interne und externe Informations- und Kommunikationsbeziehungen der Hochschulen, Dissertation, Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Trogele, U.* (1995): Strategisches Marketing für deutsche Universitäten, Frankfurt/M.: Lang.
- Trommsdorff, V.* (1990): Erfolgsfaktorenforschung, Produktinnovation und Schnittstelle Marketing – F&E, Diskussionspapier Nr. 143, Technische Universität Berlin, Berlin.
- Tsang, E. W. K.* (1997): Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research, *Human Relations*, 50 (1), 73-89.
- Turner, G.* (1986): Universitäten in der Konkurrenz: Möglichkeiten und Grenzen von Wettbewerb im Hochschulbereich, Stuttgart: Bonn Aktuell.
- Ulrich, H.* (1981): Management-Philosophie für die Zukunft, Bern: Haupt.
- (1984): Management, Bern: Haupt.
- VHB* (2000): Merkblatt des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre e.V. für Anträge auf außerordentliche Mitgliedschaft, im Internet unter: <http://www.v-h-b.de/Mitglieder/Mitgliedschaftserwerb/Mkantr2.doc> [abgerufen am 27.09.2001].

- Vroom, V. H. (1964): *Work and Motivation*, New York: Wiley.
- Vroom, V.H./Yetton, P.W. (1973): *Leadership and Decision-Making*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Wächter, H. (1999): Herausforderungen des BWL-Studiums durch veränderte Tätigkeitsstrukturen in Unternehmen, in: *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung*, Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 17-38.
- Walker, M./Langmeyer, L./Langmeyer, D. (1992): Celebrity Endorsers: Do You Get What You Pay For?, *Journal of Consumer Marketing*, 9 (2), 69-76.
- Walsh, J. P./Ungson, G. R. (1991): Organizational Memory, *Academy of Management Review*, 16 (1), 57-91.
- Wangen-Gross, M. (1983): *Marketing für Universitäten – Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit des Marketing-Gedankens auf den universitären Bereich*, Spardorf: Wilfer.
- Wasmer, D. J./Bruner II, G. C. (1999): The Antecedents of the Market Orientation in Higher Education, *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (2), 93-105.
- Weber, J. (1996): *Hochschulcontrolling: Das Modell WHU*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weiber, K. (1993): Chaos: Das Ende der klassischen Diffusionsmodellierung?, *Marketing ZFP*, 15 (1), 35-46.
- Weick, K. E. (1976): Educational Institutions as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21 (March), 1-19.
- Weingart, P. (1995): Forschungsindikatoren: Instrumente politischer Legitimierung oder organisatorischen Lernens?, in: *Qualitätssicherung in Hochschulen*, Müller-Böling, D. (Hrsg.), Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 73-84.
- Wensley, R. (2000): The MSI Priorities: A Critical View on Researching Firm Performance, Customer Experience and Marketing, *Journal of Marketing Management*, 16 (1-3), 11-27.
- Wernerfelt, B. (1984): A Resource-based View of the Firm, *Strategic Management Journal*, 5, 171-180.
- (1989): From Critical Resources to Corporate Strategy, *Journal of General Management*, 14 (Spring), 4-12.
- Wiedmann, K.-P. (1988): Corporate Identity als Unternehmensstrategie, *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 17 (5), 236 - 242
- (1999): Herausforderungen des BWL-Studiums durch veränderte Anforderungen der Unternehmen, in: *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung*, Stauss, B./Balderjahn, I./Wimmer, F. (Hrsg.), Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 39-80.
- Wiedmann, K.-P./Boecker, C./Schott, S./Look, B./Fuchs, D./Hahn, H./Dieckmann, U./Borsetzky, K. (1997): *Multivariate Verfahren der Imageanalyse – Verfahren und Ergebnisse einer Studie zum Image des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover*, Arbeitspapier des Lehrstuhls Marketing II der Universität Hannover, Hannover.
- Wiegand, M. (1996): *Prozesse Organisationalen Lernens*, Wiesbaden: Gabler.

- Wikström, S.* (1985): Kundenkontakte von privaten und öffentlichen Unternehmen in Schweden – Bedingungen für sinnvolle Tätigkeit, in: Verbraucherabteilungen in privaten und öffentlichen Unternehmen, Hansen, U./Schoenheit, I. (Hrsg.), Frankfurt/M.: Campus, 173-194.
- Wind, Y. J.* (1982): *Product Policy: Concepts, Methods, and Strategy*, Reading: Addison-Wesley.
- Windham, D. M.* (1980): Marketing, the Public Interest, and the Production of Social Benefits in Higher Education, in: *Marketing in College Admissions: A Broadening of Perspectives*, The College Board (ed.), New York: College Entrance Examination Board, 121-131.
- Wissenschaftsrat* (2001): Fachstudiendauer an Universitäten wieder gestiegen, Pressemitteilung des Wissenschaftsrates vom 23. März 2001, im Internet: http://www.wissenschaftsrat.de/presse/pm_1001.htm [abgerufen am 26.10.2001].
- Witte, F.* (1999): Wirtschaftlichkeit in Hochschulen: ein Finanzmittelverteilungsmodell für Hochschulen auf der Grundlage der Lehr- und Forschungsleistung, Aachen: Shaker.
- Zammuto, R. F./Keaveney, S. M./O'Connor, E. J.* (1996), Rethinking Student Services: Assessing and Improving Service Quality, *Journal of Marketing for Higher Education*, 7 (1), 45-70.
- Ziegele, F.* (1997): Hochschule und Finanzautonomie: Grundlagen und Anwendung einer politisch-ökonomischen Theorie der Hochschule, Frankfurt/M: Peter Lang.
- (1999): Mittelvergabe und Zielvereinbarungen – Finanzierungsinstrumente eines Neuen Steuerungsmodells im Verhältnis Staat-Hochschule, Arbeitspapier des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.
- Ziegele, F./Erhardt, M./Müller-Böling, D.* (1998): Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen, Arbeitspapier des Stifterverbandes für die Deutsche Wirtschaft und des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Essen und Gütersloh.

Stichwortverzeichnis

- Anreize** 79f., 133, 245, 278, 282ff., 299
- Anreizpolitische Maßnahmen** 283, 299
- Anspruchsgruppen** 52ff., 64, 143, 160, 182, 220ff., 266
- Außendienstmitarbeiter** 158ff.
- Autonomiestreben** 65
- Beziehungsmarketing (Relationship Marketing)** 91ff., 130, 199
- Bildungsauftrag, gesellschaftlicher** 49, 51, 96, 217, 262
- Change-Management** 38, 217
- Corporate Identity (von Hochschulen)** 86, 88, 251
- Defensive Routinen** 121f., 210f., 215, 244, 291, 298f., 305, 313
- Deutero-Lernen** 112
- Dienstleistungsqualität** 85, 89ff.
- Dienstleistungsunternehmen, Hochschule als** 39, 41, 55, 236
- Double-Loop-Lernen** 111ff., 120, 147, 157, 181, 185, 199, 229, 295
- Ebenen des Wettbewerbs (von Hochschulen)** 56, 60f.
- Effektivität (von Hochschulen)** 23, 39, 105, 205, 273, 290
- Effizienz (von Hochschulen)** 23, 39, 105, 205
- Entscheidungstypen** 168ff., 228
- Erfolgsfaktoren, Begriff** 37, 39, 97ff., 132, 146, 178, 235, 249, 315
- Evaluation** 46, 58, 69, 73ff., 90, 231, 245, 258, 299,
- Expertensysteme** 114,
- Facilitative Leadership** 143, 145, 205, 208, 215, 242ff., 289f., 299, 305, 312
- Finanzmanagement** 306
- Forschung, universitäre** 21, 24ff., 28, 40, 42, 46ff., 52ff., 60ff., 64ff., 79ff., 107, 117, 119, 125, 133, 148, 152ff., 177, 186, 217, 222, 231, 234ff., 251, 284, 290, 294, 296, 304, 307ff., 315
- Führungsstil** 126, 145, 202, 205ff., 211, 244, 247, 289ff., 296, 298, 305
- Gedächtnis, organisationales** 109
- Gedächtnisorientierung** 149, 150f., 181, 189ff., 195ff., 214, 235, 246, 277, 285, 305
- Grundorientierungen** 148, 178, 195f., 214, 223, 231, 277
- Heterogenität** 42ff., 48, 60, 64, 151, 153, 219, 230, 243
- Hochschulcontrolling** 71, 73, 77
- Hochschulmanagement** 24ff., 32, 37ff., 55f., 70ff., 76ff., 84, 92, 96, 153, 224, 275, 292, 304, 314
- Implementierung der Universitätskultur** 259ff.
- Indikatoren** 71ff., 140, 231, 233, 274, 278, 284, 299, 309

- Informationssystem 71ff., 130, 160, 229, 267, 274f., 307
- Innovationsmanagement 160f., 165, 265
- Interne Kommunikation 173ff., 253, 256f., 294, 298, 301
- Internet 23, 33f., 86, 173, 273
- Issue Monitoring 160, 266ff.
- Kontaktpunktmodell 263
- Kontrollsystem 71f.
- Koordination 35, 68, 81, 144, 210, 246, 291, 294f., 305
- Kostenziele 76
- Kulturmanagement 31, 83, 250ff., 273, 291f., 301
- Kundennutzen 104
- Kundenverständnis von Hochschulen 39, 49ff., 90
- Kundenzufriedenheit 40, 74, 89ff., 158, 199ff.
- Leistungsangebot von Hochschulen 39, 41ff., 61, 65, 84, 88, 263
- Lernbarrieren 119ff., 208, 277
- Lernkompetenzen 122ff.
- Lernorientierung 94, 139ff., 150, 181, 185ff., 192ff., 208, 214ff., 220, 234, 246, 261, 270, 282f., 305, 309
- Lernprozess 96, 105, 110, 112, 117ff., 136ff., 154ff., 167, 171, 175f., 182ff., 200, 204ff., 214ff., 222, 244f., 257, 262ff., 291f., 305
- Lose Kopplung 31, 68, 218f., 304
- Marketing von Hochschulen 70, 84ff., 91, 130, 172, 256
- Marketinginstrumente 85ff.
- Marktorientierung 128, 132ff., 137, 141ff., 151f., 181ff., 192ff., 220, 231f., 261, 277ff., 298, 305, 309
- Marktverständnis von Hochschulen 26, 31, 142, 217, 220
- Mentale Modelle 116ff., 123f., 136,
- Mitarbeiterprinzipien 239, 287, 312
- Mixed Messages 121, 201, 213,
- Motivation 127, 145, 163, 172ff., 182, 184ff., 190, 193, 214ff., 222, 236, 242, 280, 282, 285, 289ff., 300, 302
- Öffentlichkeitsarbeit 59, 86
- Organisationale Theorie 109ff., 115, 125, 155f., 167, 171, 175f., 177ff., 182, 189, 195ff., 200ff., 209, 214, 218f., 226, 237, 259ff., 268ff.
- Organisationales Lernen 71, 92, 97f., 104, 108ff., 118ff., 124, 128, 130, 132, 139, 144, 147f., 152, 154ff., 170f., 177, 181ff., 194, 199f., 204, 213, 241, 249, 258, 284, 306
- Organisationsklima 90, 143ff.
- Organisationskultur 69, 83, 88, 114ff., 135, 143, 220, 229f., 245, 252ff., 275
- Organisationsstruktur 21, 64ff., 81ff., 99, 112, 144, 176, 209ff., 218, 235, 244, 272, 285, 291f., 305
- Outplacement 300f.
- Personalauswahl 78, 255, 278ff., 284f., 297f., 301
- Personalentwicklung 78f., 255ff., 278ff., 282ff., 297ff.
- Personalfluktuaton 69f.
- Personalführung 37, 78, 80, 305
- Personalmanagement von Hochschulen 77ff., 253, 255, 282, 297, 301
- Positionierung von Hochschulen 58, 84, 89f., 164, 209, 264, 271, 295
- Prämien 80, 102
- Preispolitik von Hochschulen 62f.
- Prinzipien der Organisationsmitglieder 202, 239f., 287f.
- Produktionsfaktor Humankapital 22, 27

- Qualitätswettbewerb** 62
- Reformstau** 22, 27
- Resource Based View** 97f., 101ff., 116
- Routinen** 113, 121f., 202, 209ff., 244f., 291, 298f., 305
- Schalenmodell** 67, 81
- Service** 41, 48, 82f., 90, 157, 287, 297
- Single-Loop-Lernen** 111f., 147, 199
- Skilled Incompetence** 121
- Stakeholderansatz** 51, 53f., 63, 75, 87, 143, 146, 198, 222f., 232f., 266f., 280f., 293
- Stärkung der Leitungsebenen** 244
- Strategisches Management von Hochschulen** 76ff.
- Strukturmerkmale der deutschen Hochschule** 28ff., 65f., 137, 301, 304
- Studienbeitragsmodell** 24, 62
- Studiengebühren** 59, 62
- Systemorientierung** 124, 132, 149f., 152, 181, 190f., 236, 246, 277, 286, 305
- Teamlernen** 123f.
- Teamorientierung** 132, 149f., 181, 183ff., 192ff., 203, 215, 223, 233f., 281ff., 296, 305
- Umwelttrendanalyse** 160
- Unternehmertumorientierung** 181, 186ff., 193, 195, 223, 235, 277, 283f., 299, 305
- Verbraucherabteilungen** 157, 158ff., 163, 165
- Verhaltensregeln** 120f., 202ff., 211, 215, 227, 239, 241ff., 287f.
- Vertrauensqualitäten** 50
- Wettbewerber von Hochschulen** 55, 60ff., 103, 105, 130, 157, 222, 231, 267
- Wettbewerbsintensität des Hochschulmarktes** 22f.
- Wissensmanagement** 113
- Wissensspeicherung** 116, 172, 174, 229, 274
- Ziele von Hochschulen** 39ff., 50, 69, 76, 81, 87, 238, 240, 251, 261, 273f., 290
- Zielvereinbarungen** 68, 81, 93, 261