

Ehlers, Kay E.; Wolff, Stephan

Grenzen interorganisationalen Lernens. Beobachtungen aus der Entwicklungszusammenarbeit

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 5, S. 691-706

urn:nbn:de:0111-opus-43723

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Organisationsforschung

Michael Göhlich/Rudolf Tippelt

Einleitung in den Thementeil 633

Nick Boreham/Jenny Reeves

Diagnosing and Supporting a Culture of Organizational Learning in
Scottish Schools 637

Detlef Behrmann

Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von
Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen 650

Aiga von Hippel/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung –
neo-institutionalistische Perspektiven 663

Michael Göhlich/Ines Sausele

Lernbezogene Organisation. Das Mitarbeitergespräch als Link zwischen
Personal- und Organisationsentwicklung 679

Kay E. Ehlers/Stephan Wolff

Grenzen interorganisationalen Lernens. Beobachtungen aus der Entwicklungs-
zusammenarbeit 691

Allgemeiner Teil

Heinz-Elmar Tenorth

Wissenschaft autobiographisch: Öffentlichkeit, Reform, Kulturkritik, Konflikte.
Eine Sammelbesprechung 707

<i>Boris Schmidt</i>	
„Ich war vor allem auf mich alleine gestellt.“ Die Einstiegsphase junger Nachwuchswissenschaftler/innen in den „Arbeitsplatz Hochschule“	722
<i>Patrick Bühler</i>	
Negativität und Pädagogik	740
<i>Besprechungen</i>	
<i>Klaus Zierer</i>	
Ernst Rösner: Hauptschule am Ende – Ein Nachruf	
Albert Scherr/Marcus Emmerich: „ Innere Schulreform “ in der Hauptschule	757
<i>Jana Swiderski</i>	
Jutta Mägdefrau: Bedürfnisse und Pädagogik	761
<i>Sönke Ahrens</i>	
Roland Reichenbach: Philosophie der Bildung und Erziehung	762
<i>Jörg Zirfas</i>	
Ulrike Grittner: Gegen diese Ecksonne habe ich immer gekämpft	765
<i>Christian Niemeyer</i>	
Bernd Dollinger: Die Pädagogik der sozialen Frage	767
<i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	770

Kay E. Ehlers/Stephan Wolff

Grenzen interorganisationalen Lernens

Beobachtungen aus der Entwicklungszusammenarbeit

Zusammenfassung: *Im interorganisationalen Zusammenhang von Entwicklungshilfeprojekten kooperieren Organisationen mit unterschiedlichen Intentionen und Tiefenstrukturen. Dabei entsteht, so kann mit theoretischer Analyse und mit empirischem Rückgriff auf vier Entwicklungshilfeprojekte aus dem Trinkwasser- und Hygienebereich gezeigt werden, kaum ein Raum gemeinsamen Lernens. Eher entsteht ein irritationsminimierendes sektoradäquates System – getrennt durch verschiedene Sichten, verbunden durch normierte Verständigungsakte – welches das Lernen zwar nicht prinzipiell verhindert, aber deutlich verlangsamt und ineffektiv macht.*

1. Lernen in Sektoren

Prange (1999) macht darauf aufmerksam, dass eine Verstetigung interorganisationalen Lernens im Spannungsfeld zwischen gemeinsamem Lerninteresse der Kooperationspartner einerseits und interorganisationalen Lernbarrieren andererseits steht. Lernen in und von komplexen institutionellen Arrangements lässt sich also nicht oder doch nur sehr begrenzt als Konsequenz der Bemühungen und Erfolge der beteiligten Akteure verstehen. Für seine theoretische Rekonstruktion wie für seine empirische Erforschung ist deshalb die systematische Bezugnahme auf die Tiefenstrukturen und Prozessregeln der beteiligten Apparate unerlässlich. Bedingungen und Möglichkeiten organisationalen und interorganisationalen Lernens (oder Nichtlernens) erschließen sich somit letztlich erst vor dem Hintergrund jener institutionellen Spezifika, welche den betreffenden Bereich von anderen Bereichen absetzen (vgl. Ingram 2002). Wir werden dies im Folgenden am Beispiel der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) nachzuzeichnen versuchen.

Die EZ versteht sich als Überbrückung, wenn nicht als Aufhebung, eklatanter Differenzen. Insofern „übertrifft“ sie beispielsweise einen Gütermarkt, wo im Tausch von Waren/Dienstleistungen gegen Geld einfach definierbare Ziele der beteiligten Organisationen einigermaßen präzise und zuverlässig erfüllt werden. Es gibt kaum etwas, das nicht Gegenstand der EZ sein könnte. Die in der EZ prozessierbaren Entscheidungen und Handlungen sind überdies deutlich weiter gefasst als das Repertoire eines einzelnen Funktionszusammenhangs (Gesundheit, Bildung/Ausbildung, Wirtschaft usw.). Weiter ist die EZ durch eine beachtliche Diversität der an ihr teilnehmenden Organisationen gekennzeichnet: Beratungsfirmen mit Gewinnerzielungsabsicht, Nichtregierungsorganisationen, Bürokratien der Entwicklungsländer, Entwicklungsbanken, Baukonzerne, UN-Organisationen, dörfliche Selbsthilfegruppen etc. treten miteinander in Kontakt.

Damit ist es in der EZ, wie in anderen Sektoren, schwierig, ein allgemeinverbindliches Sinnangebot auch jenseits der einschlägigen Rhetorik umzusetzen. Eine mögliche theoretische Fassung derartiger komplexer Vernetzungen bietet das neo-institutionalis-

tische Konzept des *societal sector* (Scott/Meyer 1991). In ihm sind Organisationen sowie deren Umgang miteinander durch das jeweilige Ausmaß institutioneller wie „technischer“ Aspekte, bzw. durch deren spezifische Kombination, gekennzeichnet. Diese je besondere Kombination prägt das intra- wie interorganisationale Lernvermögen eines Sektors (für ein Beispiel vgl. Fuchs 2007).

Lernen in einem derartigen Sektor kann – wir meinen prinzipiell – nicht als eine allen Akteuren zugängliche Akkumulation von Wissen und Können gedacht werden. Der Sektor ist zwar in gewisser Weise integriert; es gibt fraglos gemeinsame Bezugspunkte, globale Ziele und verbindliche Sprechweisen. Es gibt jedoch andererseits – in einem derart weit gespannten Sektor unvermeidlich – organisationale Besonderungen verschiedenster Art. Luhmann (2000, S. 409) spricht von der „widersprüchliche[n] Einheit von Interdependenz ... bei gleichzeitig symbiotischem Verhältnis der Organisationen zueinander.“ Damit wird eine Harmonievorstellung, wie sie auch und gerade über den EZ-Sektor als Ganzen – nicht nur über die in ihm stattfindenden Lernprozesse – meist verbreitet wird, fragwürdig.

Solche Sektorbedingungen und die mit ihnen verbundenen interorganisationalen Beziehungen bewirken strukturell eine gewisse Resistenz gegenüber Veränderungsimpulsen und beschränken Anreize zum Lernen. Interorganisationale Zusammenhänge sind demnach sicherlich keine Lernfelder *par excellence*. Andererseits haben Veränderungen, wenn sie denn zustande kommen, gegebenenfalls erhebliche Auswirkungen auf den Bestand einzelner Organisationen.¹ Die Organisation von Lernen und Wissen unterliegt demnach einer, womöglich größtenteils nur zufällig die erklärten Entwicklungsziele begünstigenden Auswahl. Zwischen der Welt der Zielgruppen und jener der strategischen Entscheider entsteht somit mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Barriere, die Lernprozesse mit diversen organisationalen „Verunreinigungen“ auflädt. Wer sollte es auf sich nehmen derartige Barrieren abzutragen?

Daher scheint die Feststellung von Cassen et al. aus dem Jahre 1986, dass die Antwort auf die Frage immer noch aussteht, ob und wie die internationale Entwicklungskooperation ihre gemachten Erfahrungen zur gezielten Verbesserung ihrer zukünftigen Leistungsfähigkeit systematisch nutzen kann, nach wie vor Gültigkeit zu besitzen. So räumen für das Feld repräsentative Akteure wie die Vertreter der SADEV² selbstkritisch ein: „Trotz zunehmend engmaschigerer Evaluierungssysteme werden Entwicklungsagenturen nach wie vor wegen ihrer unzureichenden Fähigkeiten, Erfahrungen nutzbringend zu berücksichtigen, kritisiert. Man wirft ihnen vor, zu wenig und zu langsam zu lernen – oder auch Unzutreffendes aus den falschen Quellen.“ (Krohwinkel-Karlsson 2007, S. 6) Zu klären wäre mithin: wer hat hier nicht gelernt und warum nicht? – Fragen, die auch in anderen Sektoren gestellt werden müssen.

Der soweit skizzierte Hintergrund interorganisationalen Lernens kann von uns mit den Ergebnissen einer umfangreichen empirischen Untersuchung zur sektoralen Funk-

1 Ähnliche Beobachtungen über Lernen in Netzwerken macht Kuper (2004) am Beispiel der Jugendberufshilfe.

2 SADEV: Swedish Agency for Development Evaluation.

tionsweise von Entwicklungshilfeprojekten in Beziehung gesetzt werden (Ehlers 2008 i.V.). Die in Rede stehenden vier, in der Regel mehrjährigen mittelgroßen Projekte, finanziert von westeuropäischen Entwicklungsbanken, haben in den westafrikanischen Staaten Ghana und Benin ab Mitte der 90er Jahre stattgefunden und hatten als gemeinsame Ziele die Verbesserung der Trinkwasser- und der Basissanitärversorgung in ausgewählten Regionen und Städten. An den Maßnahmen aus den Bereichen Hygieneerziehung, Wassermarketing, Organisationsentwicklung und Bau von einfacher Sanitärinfrastruktur nahmen Akteure aus unterschiedlichen Organisationen des EZ-Sektors teil.

2. Das Rätsel des blockierten Lernens in der Entwicklungszusammenarbeit

Die Frage, ob und wie die EZ aus ihren Erfahrungen lernen kann, um ihre Leistung bzw. Leistungsfähigkeit zu steigern, ist also offen. Dies überrascht insoweit, als bereits in der Debatte der 80er Jahre über *aid effectiveness* die Geberorganisationen wie ihre Partnerorganisationen in den Empfängerländern darauf verwiesen wurden, dem organisationalen Lernen größere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Selbstproklamierung der Weltbank zu einer „Wissensbank“ durch ihren Präsidenten bei seiner Antrittsrede 1996 verlieh dem sog. *knowledge and learning approach* zusätzliche Prominenz und legte den Grundstein für die heute vorherrschende Vorstellung einer „Wissensbasierten Entwicklungshilfe“ (Ramalingam 2005).

Natürlich macht sich die einschlägige Praxis selbst darüber ihre Gedanken. So beklagt Thiel (1998) im Editorial der Fachzeitschrift „Entwicklung und Zusammenarbeit (e+z)“ ein für ihn ganz offensichtliches Skandalon: Einerseits gäbe es kaum einen anderen Politikbereich, der – seinem vermeintlichen Wesen nach – so stark wie die Entwicklungspolitik von fortlaufenden Lernprozessen geprägt sei. Die Evaluierungen des BMZ³ seien hierzu eine der wichtigsten Ressourcen: für die Öffentlichkeit, die erfahren könnte, wie viele der finanzierten Projekte erfolgreich waren, genauso wie für alle am Hilfeprozess Beteiligten, denen die Ergebnisse solcher Evaluierungen helfen könnten, eine bessere Grundlage für künftige Arbeit zu schaffen. Andererseits werde das Lernen in der Praxis jedoch immer wieder behindert, weil die Entwicklungsbürokratie für sich in Anspruch nehme, dass der Lernprozess nur im Innern der Bürokratie stattfinden dürfe und so agiert, dass die Öffentlichkeit, statt an dem Prozess beteiligt zu werden, nur das Ergebnis mitgeteilt bekommt.

Thiels Befund lautet: Die Entwicklungshilfebürokratie lernt, lässt aber die Öffentlichkeit nicht daran teilhaben. Indem das BMZ eine Serienevaluation zurückhält, behindert sie bewusst oder doch zumindest fahrlässig das Lernen anderer Beteiligter. Er konstatiert eine hausgemachte bzw. in Kauf genommene Intransparenz, deren Beseitigung mittlerweile zunehmend ebenfalls von Seiten der Empfängerländer einklagt werde. Warum aber kommt es aber zu derartigen „Verdunkelungen“? Thiels erfahrungsgesättigte Kritik lässt sich in vier thesehaften Vermutungen zusammenfassen:

3 Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

- Vermutung 1: Man will die unangenehme Wahrheit nicht einräumen, dass Einzelprojekte nur geringe Auswirkungen auf die Entwicklung eines Landes haben.
- Vermutung 2: Die Rede über Projekte und ihre Resultate fällt zu abstrakt aus, um von den verschiedenen *stakeholders* überhaupt rezipiert werden zu können.
- Vermutung 3: Die internationale Hilfe hat in den Entwicklungsländern einen neuen parasitären Klientelismus hervorgebracht, in dessen Mittelpunkt Vermittler – die sog. Entwicklungsmakler – stehen, die nur existieren können, weil sie diesen Jargon verstehen und ihn sich nutzbar machen, die aber an der erfolgreichen Umsetzung von Projekten und ihren Evaluationen kein eigenes Interesse haben.
- Vermutung 4: Das federführende Ministerium übt Druck auf seine Mitarbeiter aus, ihre Kenntnisse nicht detailliert preiszugeben; sei es um sich keine politischen Blößen zu geben, sei es um die Deutungshoheit gegenüber anderen institutionellen Mitspielern zu behaupten.

Diese Vermutungen implizieren, dass man bei gutem Willen die EZ tatsächlich als Lernprozess gestalten könnte und signalisieren zugleich, wo anzusetzen wäre, um die EZ tatsächlich zu einem lernenden Organisationszusammenhang werden zu lassen:

- Ansatzpunkt 1: Selbst wenn auf Landesebene noch Effektivitätsdefizite herrschen, gibt es doch immer wieder einzelne gut funktionierende Projekte. Diese könnten vielfältigt und somit auf die gesamtstaatliche Ebene übertragen werden.
- Ansatzpunkt 2: Wenn es lediglich der Jargon ist, der die Diffusion von Wissen verhindert, könnte man den Verfassern – warum nicht durch spezielle Schulungen? – beibringen verständlicher zu schreiben. Denkbar wäre auch, verschiedene, zielgruppenspezifische Versionen ein und desselben Dokuments zu produzieren, um so ein besseres Basisverständnis unter den beteiligten Akteuren zu erreichen.
- Ansatzpunkt 3: Ungenügender Implementation ließe sich durch ein gutes Management, durch *good governance* und die Ausschaltung parasitärer Vermittler beikommen.
- Ansatzpunkt 4: Ein unverkrampfteres Verhalten des federführenden Apparats wäre dazu geeignet, den bereits zitierten *knowledge and learning approach* durch ehrliche Öffentlichkeitsarbeit noch weiter zu öffnen und zu dynamisieren.

Unterstellt wird, dass derartige Reformanstrengungen nicht nur unproblematisch denkbar, sondern bei gutem Willen auch jederzeit machbar wären. Den Beobachter der entwicklungspolitischen Situation muss es jedoch stutzig machen, dass die Klagen über die vermeintliche Lernschwäche der EZ trotz deren notorischer Anprangerung und trotz der doch scheinbar auf der Hand liegenden Abhilfemaßnahmen buchstäblich seit Jahrzehnten in gleicher Weise vorgebracht werden. Derartige endlose Klagen sprechen dafür, dass man beim Versuch, das Phänomen zu erfassen, nicht mit den klassischen Ursachenvermutungen (wie Ignoranz, Ausbildungsmangel, politisches Kalkül oder Ressourcenknappheit) weiterkommt, sondern die Perspektive wechseln, d.h. das Problem *respezifizieren* sollte.

3. Strukturgenerierte Lernhindernisse

Lernen im EZ-Sektor – als Lernen einzelner Organisationen wie als Sektorlernen – ist offensichtlich ein komplizierter, nuancenreicher Prozess, der kaum selbstverständlich erkennbaren und ohne weiteres konsensfähigen Zielen folgen dürfte. Anderes zu erwarten, hieße die Segmentierung eines Funktionszusammenhangs in gleichzeitig wirkende Institutionen ebenso zu übersehen wie eine vielleicht greifbarere Unterteilung in kooperierende oder konkurrierende Organisationen. Da Lernvorgänge sich aber in einer solchen Fassung abspielen (müssen), ist es wenig aussichtsreich in ihnen ein „reines“ oder „strikt sachbezogenes“ oder „problemlösendes“ Geschehen erkennen zu wollen (bzw. dies zu erwarten oder gar zu fordern). Man muss stattdessen zunächst einmal versuchen, die engeren lokalen Umstände von Lernprozessen zu rekonstruieren: Diese Umstände sind die organisationalen und institutionellen Bedingungen¹ unter den sich – ein weit zu fassendes – Lernen in (über/mit) Entwicklungshilfeprojekten vollzieht.

Im Sektor der EZ agieren bestimmte Typen von Organisationen, die sich unterschiedlichen Klassifikationen fassen lassen. Die derzeit prominenteste Modellierung des betreffenden interorganisationalen Gefüges ist das „Hilfeachteck“ (*aid octangle*) von Ostrom et al. (2002). Wie die Abbildung 1 veranschaulicht, hat man bei Maßnahmen der EZ mit einer jeweils spezifisch akzentuierten Konfiguration von institutionellen Mitspielern zu rechnen.⁴

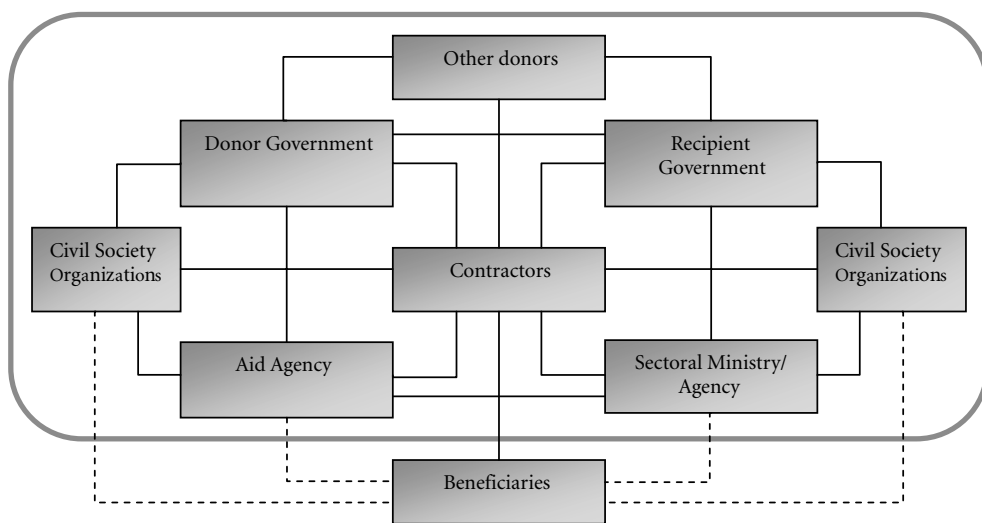


Abb. 1: Das Hilfeachteck (Ostrom et al. 2002)

4 Indem sie einen Kern von acht Helferorganisationen annehmen und erst als neunten Akteur die eigentlichen Nutzer einbeziehen, deuten Ostrom et al. an, dass die durch Rückkopplungen von und zu den eigentlichen Nutznießern ausgehenden Informationsströme (dargestellt als gestrichelte Linien) für das Funktionieren des Gesamtsystems nicht unabdingbar sind.

Lernvorgänge und Wissensakkumulation im EZ-Sektor sollen nun anhand von zentralen Teilprozessen des Hilfeachtecks detaillierter und exemplarisch beschrieben werden. Für stets wesentlich bei der Bewerksstellung von Entwicklungshilfeprojekten – und deshalb hier berücksichtigt – sind zweifellos die *Geberorganisationen* (oder Entwicklungsbanken, aid agencies), die *Nehmerorganisationen* (beispielsweise staatliche Verwaltungen, sectoral ministries/agencies) und *Consultingfirmen* (contractors), deren Teilnahme, insbesondere an diffizilen Vorhaben, vergleichsweise wenig beachtet wird⁵. Die den Austausch dieser drei Organisationstypen kennzeichnenden Schlüsselszenen auf dem Feld des Lernens und Wissens werden in strukturellen Skizzen verdichtet und veranschaulicht⁶. Lernen als der Transfer und die aneignende Umwandlung von Informationen (im Sinne von Neuigkeiten) im Sektor EZ vollzieht sich in der Interaktion dieser Akteure und sollte aus der Sicht kritischer Beobachter zum Aufbau von auf Dauerhaftigkeit angelegten Wissensbeständen und schließlich veränderten Handlungsmustern führen⁷. Diese Vorstellung eines kumulativen Lerngewinns in der Zeit kann durch die folgende Graphik erläutert werden.

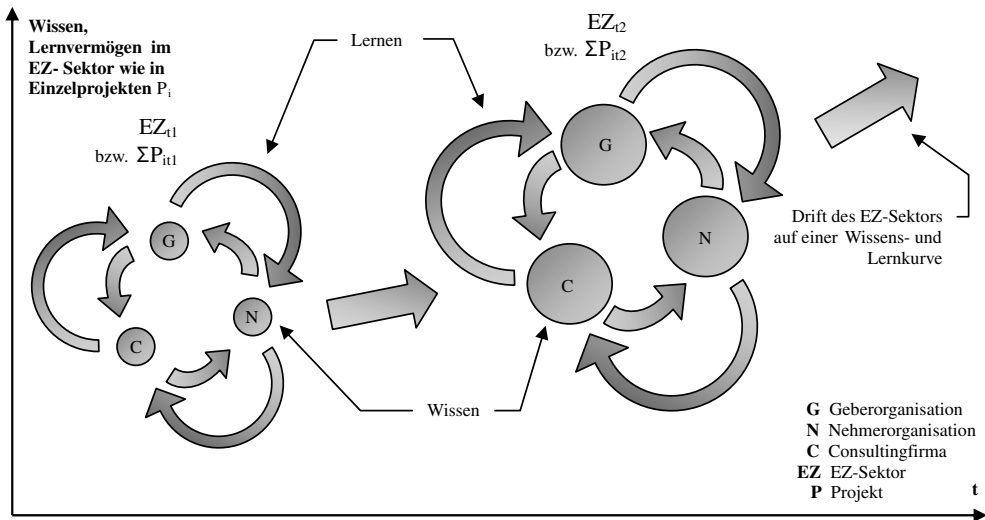
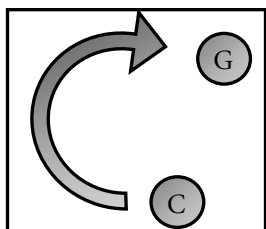


Abb. 2: Optimistische Vorstellung über interorganisationales Lernen in der EZ

- 5 Diese Funktionsaufteilung kann unterschiedliche organisatorische Formen annehmen: Nichtregierungsorganisationen (NRO, NGO) können – oftmals simultan – die Funktion von Verwaltungen und Consultingfirmen übernehmen, Geberorganisationen haben hauseigene Consultingbereiche, die katholische Kirche mag bisweilen alle drei Funktionen in ein Projekt einbringen.
- 6 Es handelt sich dabei um eine die drei einbezogenen Organisationstypen betreffende Auswahl, für die nicht der Anspruch erhoben wird, die Gesamtheit der im EZ-Sektor typischen Lernsituationen wiederzugeben.
- 7 Dies ist wohl auch der vorherrschende Generalrahmen von Evaluation in der EZ. Siehe beispielsweise Neubert (2005).

Die Graphik zeigt, dass die Wissensbestände der beteiligten Organisationen (dargestellt durch die Größen der Kreisflächen) im Zeitverlauf zunehmen, genährt durch einen stetigen Strom von Informationen (wobei auch die Intensität dieser Ströme selbst eine Zunahme aufweist). Das Gesamtsystem (EZ_{i1} , EZ_{i2}), das man sich weitgehend als Summe von einzelnen Entwicklungshilfeprojekten (ΣP_{i1} , ΣP_{i2}) denken kann, befindet sich im zeitlichen Verlauf auf einem Wachstumspfad (siehe Ordinatenbezeichnung bzw. Verlaufspfeile).

Der Bericht⁸



Stellen wir die in der Graphik verarbeitete Modellvorstellung einer ersten Schlüsselszene projektmäßig und professionell betriebener EZ gegenüber: Die Lernbeziehung $C \gg G$, also die Information, die von einer Consultingfirma typischerweise der Geberorganisation angeboten wird, ist der periodische (beispielsweise 3-monatige) *Bericht*⁹ über den Fortgang des Projekts. Derartige Berichte hätten Informationen weiterzugeben, müssten also beispielsweise Neues propagieren, generell „unbequem“ und „irritierend“ sein – sofern ihnen die Eigenschaft Lernen auslösen zu können, zugeschrieben werden soll.

Dies ist jedoch nicht der Duktus, in dem solche Berichte üblicherweise abgefasst sind – wie schon der bei einer Geberorganisation übliche Begriff „*Fortschrittsbericht*“¹⁰ deutlich anzeigt. Diese Bezeichnung ist keine Aufforderung an den Verfasser, sein Irritertsein, seine Aufgabenkritik, sein Nicht-Weiter-Wissen oder andere Abweichungen von einem offenkundig erwarteten Normalprozess bekannt zu geben. Das wäre für die beteiligten Apparate, also G und C eine unerfreuliche, zusätzliche, eine letztlich die eigene Raison d'être womöglich untergrabende Zumutung. G erwartet die gesetzte Zielerreichung und möchte nicht seinerseits als Irritator auftreten müssen. G ist nicht darauf ausgelegt, Informationen wie „Es klappt nicht!“ zu prozessieren, sondern eher auf Meldungen vom Typus „Das Konzept hat sich erneut bewährt!“.

Notwendig, gerade für individuelle Akteure, die ihre Verantwortung ihrer eigenen Organisation gegenüber ernst nehmen, ist es daher, in diesen Berichten darzulegen, dass

Notwendig, gerade für individuelle Akteure, die ihre Verantwortung ihrer eigenen Organisation gegenüber ernst nehmen, ist es daher, in diesen Berichten darzulegen, dass

8 In den vier in diesem Aufsatz verarbeiteten Entwicklungshilfeprojekten sind Berichte von Projektleiterebene (Consultingfirma) an die (übergeordnete) Ebene der Geberorganisation fundamentaler Bestandteil der Projektprozessierung. Für Berichte wird der Anspruch erhoben, damit die Projektgeschehnisse im Berichtszeitraum zutreffend und hinreichend umfassend wiederzugeben. Es gibt regelmäßige Sachstandsberichte sowie unregelmäßige Berichte (Startberichte, Zwischenberichte, Abschlussberichte). Es gilt: ohne Berichte kein Projekt, da die Geberorganisation notwendige Veranlassungen nur auf dieser Basis vornehmen kann.

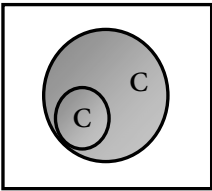
9 Dieser wird üblicherweise der Nehmerorganisation (N) zur Kenntnis gegeben bzw. mit ihr abgestimmt.

10 Die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) verwendet diese Vokabel.

Termine eingehalten wurden, Mengenziele nicht unterschritten oder in der Projektkonzeption als sinnvoll bezeichnete Vereinbarungen nun tatsächlich getroffen werden konnten. Sinnvoll kann es sein, auf den regulären Ablauf des Besuchs einer Delegation der Geberorganisation oder eine demnächst fällige Rechnungsstellung hinzuweisen. Diese spezifische Themenauswahl mit ihrem Fokus auf normierte Vorgänge dürfte der Normalfall sein (was keineswegs zu einem Jubelbericht ausarten muss). Sicher gibt es Umstände, unter denen dieses Schema durchbrochen wird, beispielsweise dann, wenn ernstzunehmende politische Widerstände der Projektabwicklung entgegenstehen¹¹. Dann allerdings muss gelernt werden oder – wenn dessen Vermeidung weiterhin vorteilhaft ist – muss G erhöhten Aufwand betreiben, um die gängigen internen Schemata vor den Zumutungen einer Irritation abzuschirmen.

Der periodische Bericht von C an G signalisiert vor allem dies: C mutet G nichts außer den G-eigenen Erwartungen und Ansprüchen zu. G akzeptiert den Bericht und die implizite Botschaft ist, dass G gar nicht so genau wissen will, wo sich Irritationsstoff (aus Sicht von C) finden ließe. Die Berichte sind ein zentraler Verständigungsakt zwischen C und G, dessen Wert eben gerade darin besteht über Irritationen zu schweigen und über längst Bekanntes – oder doch zumindest Erwartbares – zu reden und es gibt keine besonderen Lernanreize „out of context“. Konstatiert werden kann vielmehr eine lose Kopplung zwischen *talk and action* im Sinne des klassischen Modells von Brunsson (2003). Die Verständigung zwischen diesen beiden Apparaten nimmt vielleicht gelegentlich sogar den Charakter der Informationsbehinderung an und wäre dann eine wirksame Lernbarriere.

Archive



Das, was die Organisationen im Austausch untereinander lernen, ist ihr zunehmendes Vermögen im Sektor EZ zu agieren. Erlerntes muss als Sektorwissen in der einen oder anderen Weise festgehalten werden. Diese Funktion erfüllen organisatorische Vorrichtungen, die man als Archive¹² bezeichnen kann, wobei es einerlei ist, ob derartige Wissensbestände in elektronischer, in

Papierform oder auf andere Weise aufbewahrt und organisiert sind. Somit ist jede Organisation, die in derartigen interorganisationalen Zusammenhängen steht, in der einen oder anderen Weise eine „lernende Organisation“. Es ist aber gerade für den EZ-Sektor von Belang, ob dieses Lernen das Ergebnis einer organisierten Beschaffung neuer Informationen oder die unabdingbare, aufwandsminimale Pflege sich kaum verändernder Traditionsbestände ist. Lernen in Verbindung mit offenen Zielsetzungen kann

11 Eine spannende Episode schildert Rottenburg (2002).

12 Die begleitende Teilgraphik kann nicht unmittelbar aus der Hauptgraphik (Abb.1) abgegriffen werden. Die konzentrischen Kreise veranschaulichen den Zuwachs archivierten Wissens in der Lernbeziehung C >>> C vom Zeitpunkt t1 bis zum Zeitpunkt t2.

Vorbedingung einer Änderung des Status quo sein. Lernen kann sich aber ebenso auf geeignete Methoden und Arrangements richten, um Änderungen zu verlangsamen oder abzuwenden.

Für Organisationen vom Typus C sind in der Regel zwei Archive von besonderer Bedeutung. Eine Consultingfirma sammelt alle *Berichte, die ein Projekt betreffen*. Dabei handelt es sich nicht nur um die bereits erwähnten Quartalsberichte oder ähnliche Formen (*inception report, rapport final*), sondern auch um diejenigen Dokumente, die im Zusammenhang mit der Projektakquisition erstellt werden mussten¹³. Diese Wissensbestände lassen sich – gelegentlich bis hin zu einer derartigen Nutzung im engeren Wortsinn – kopieren, das heißt für neue Projektdokumente, insbesondere im Zusammenhang mit Akquisitionen nutzen. Das liegt daran, dass gedankliche Vorgaben der von G hergestellten Ausschreibungsunterlagen (als Teil der hier nur erwähnten Lernbeziehung G >>> C) auf den bereits erwähnten Schlüsselbegriffen¹⁴ aufbauen. Und eben diese befinden sich ja bereits in den erwähnten Quartalsberichten – die nunmehr einer Zweitverwertung zugeführt werden können. Archive werden nicht etwa daraufhin durchforstet – und sie wären in dieser Hinsicht auch relativ wenig ergiebig – ob Vorhaben unsinnig waren und als gescheitert bezeichnet werden können. Eine offene Diskussion auf der Basis der vorhandenen Wissensbestände wird nicht geführt. Archive sind Museen für „Trophäen“, mit denen eine Consultingfirma ihr Funktionieren in vergleichbaren Vorhaben mit entsprechenden fachlichen und länderspezifischen Bedingungen kommuniziert.

Ebenso wichtig ist das Archiv der *Lebensläufe von Organisationsmitgliedern*, die in einer Consultingfirma dauerhaft beschäftigt sind, oder von externen Experten, welche von dieser über Zeitverträge eingesetzt werden. Dieses Personal bildet die wesentlichen Bestandteile eines Angebots im Rahmen der Ausschreibung für ein neues Entwicklungshilfeprojekt. Das Personalarchiv wird daher wesentlich intensiver gepflegt (und befindet sich in der Obhut dafür speziell beauftragter Organisationsmitglieder) als das Archiv der Projektberichte. Man kann sagen, dass der akquisitorische Wert eines Experten nahezu linear mit der Dauer seiner Auslandseinsätze zunimmt. Prämiert wird somit auch hier „Erfahrung“, die in dem Erlernen von Denkweisen, dem Einhalten von Terminen und dem effizienten Ressourceneinsatz besteht. Es soll nicht bestritten werden, dass dies wertvolle Eigenschaften und Kompetenzen für Experten in einem Projekt der Entwicklungshilfe sind. Es bleibt in diesen Lebensläufen jedoch kaum Raum für den Hinweis auf die Fähigkeit oder die Bereitschaft, neue Wege einzuschlagen, also für Lernen im klassischen Sinne (zu nicht-traditionellen Formen des Lernens siehe Weick 1995). EZ, so scheint es, ist kein Bereich, wo die ressourcenstiftende G sich unliebsam überraschen lassen möchte. Dieser Umstand ist C und N natürlich bekannt.

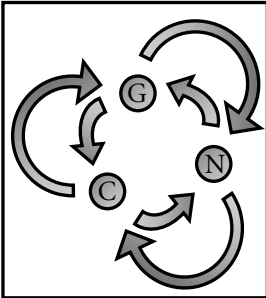
Archive fungieren in diesem organisationalen Kontext, zumindest was den Bereich der Consultingfirmen anbelangt, als Verstärker des Status quo, als eine Rückversiche-

13 Üblicherweise: das „technische“ (fachliche) Angebot und das finanzielle Angebot.

14 C hört aufmerksam zu, wenn G Schlüsselbegriffe neu, erneut oder in auffällender Häufigkeit benutzt.

rung für jene Routinen, die EZ ausmachen, als ein aufwendiges Bekenntnis zu dem „Das haben wir schon immer so gemacht!“. Es ist nicht leicht, abseits dieser schwer lastenden Wissensbestände neue Lernpfade ein- oder vorzuschlagen. Zumindest ginge das nicht ohne eine kaum erwartbare Risikobereitschaft.

Das Treffen vor Ort



Da bisher nur von Lernsituationen zwischen zwei der beteiligten Akteuren oder vom Lernen innerhalb einer Organisation die Rede war, mag sich die Frage stellen, ob es nicht auch den „gemeinsamen Lernprozess“ in der Form von Anwesenheit von Akteuren aller Organisationstypen zur gleichen Zeit am gleichen Ort gibt bzw. ob einen solcher Lernprozess durch ein derartiges „Kurzschließen“ der Vertreter der verschiedenen beteiligten Organisationen provoziert werden kann.

Solche Ereignisse sind auffällig selten. Es dominieren eindeutig die zweiseitigen Lernsituationen, die erst durch ihre Verkettung im zeitlichen Verlauf ein dreiseitiges Lernen ergeben können. Ein derartiges dreiseitiges Lernereignis (mit „Praxisbezug“) ist die Fahrt von Vertretern aller Organisationstypen an einen „Ort des Geschehens“¹⁵.

Das muss nicht in jedem Fall, kann aber durchaus folgendermaßen aussehen: Eine derartige Situation kommt typischerweise auf Wunsch von G, anlässlich des Besuchs einer G-Delegation, zustande. Die Delegation möchte beispielsweise eines der 250 Dörfer besichtigen, die von einem Handpumpenprojekt für Trinkwasserversorgung profitieren. Das besuchte Dorf sollte „typisch“ sein. Es setzt sich ein Konvoi von vielleicht fünf Geländewagen in Gang und erreicht nach einstündiger Fahrt das Zieldorf.

Das Dorf mag typisch sein, die Situation ist es natürlich nicht; und der Auftritt der Dorfbevölkerung ist mitnichten authentisch, denn projektseitig wurde der Besuch vorher angekündigt und für ein beeindruckendes Arrangement gesorgt. Besonders beliebt scheint die Teilnahme einer solchen Delegation an einer Lehrveranstaltung zu sein, bei der ein vom Projekt in Gesundheits- und Hygieneaspekten ausgebildeter „Freiwilliger“ unter Einsatz eigens entwickelten didaktischen Materials eine Lehrveranstaltung mit der gesamten Dorfbevölkerung durchführt. Eine derart gut besuchte Lehrveranstaltung hat es in dem Dorf vorher nicht gegeben und es wird sie auch zukünftig nicht mehr geben. Die Geberdelegation aber ist zufrieden und N und C freuen sich, dass es zu keinen Pannen gekommen ist. Der Konvoi kann zum Mittagessen in die nicht weit entfernt gelegene Provinzhauptstadt fahren. Dabei böte selbst eine derartige Veranstaltung genügend Stoff für eine lernrelevante Irritation. Die Delegation könnte doch beispielsweise mit C

15 Als potentielle Arena für alle sechs denkbaren Lernbeziehungen, nämlich für G >>> N, G >>> C, N >>> C, N >>> G, C >>> G und C >>> N.

und N diskutieren, auf welchen Grundlagen der Freiwillige handelt¹⁶ und nach Ende der Projektpräsenz handeln wird. Der Repräsentant von N könnte beispielsweise erläutern, aus welchen politischen Gründen gerade das besuchte Dorf in das Handpumpenprogramm aufgenommen wurde, nicht aber die weitaus bedürftigeren in der Umgebung¹⁷. Der Projektleiter könnte thematisieren, dass der bescheidene Eigenanteil der Dorfbevölkerung an den Investitionskosten für die Handpumpe trotz aller Bemühungen nicht eingesammelt werden konnte und das Projekt das Dorf gemäß der Projektregeln eigentlich nicht mit einer Pumpe hätte ausstatten dürfen.

Dreiseitige Aufeinandertreffen müssen nicht nur „vor Ort“, sondern können ebenso gut im Besprechungsraum der Direktion eines Ministeriums stattfinden. Sie sind meist durch ein weitgehendes Ausklammern von solchen Themen gekennzeichnet, die für die beteiligten Organisationen eine Zumutung sein könnten - im Sinne des Aufbaus eines gewissen argumentativen Drucks, die Entscheidungs- und Handlungsweisen des eigenen oder eines der anderen Apparate ändern zu müssen. Dreiseitige Aufeinandertreffen ist, wie gesagt, zwar selten, sind aber – auch und gerade durch ihre Seltenheit – paradigmatisch für Lernbe-, wenn nicht Lernverhinderungsprozesse im organisationalen Feld der EZ: Irritationsangst und -flucht beherrscht hier in besonders auffälliger Weise die Szenerie. Die vorgestellten Schlüsselkonfigurationen ergeben insgesamt ein im Gegensatz zum ersten Modell eher pessimistisches Bild des Lernens im interorganisationalen Geschehen der EZ.

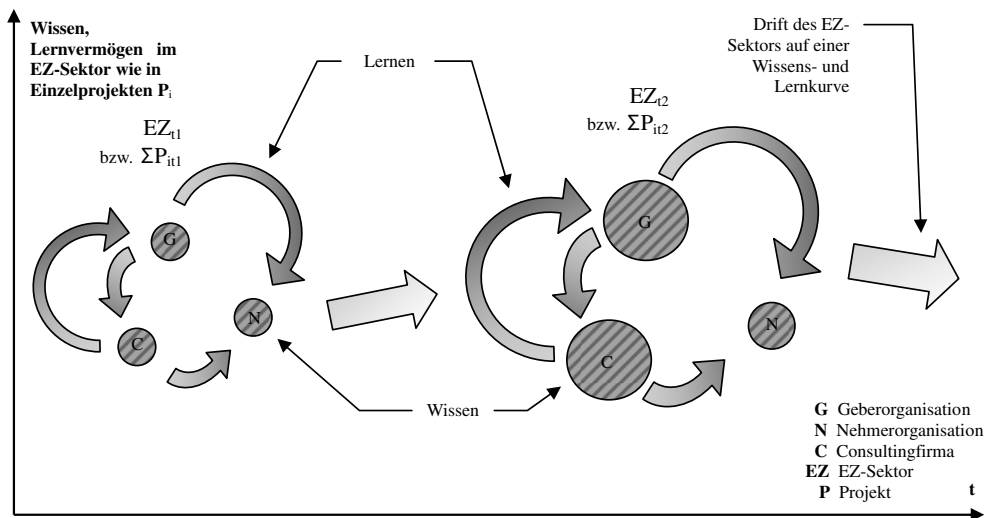


Abb. 3: Pessimistischere Vorstellung über interorganisationales Lernen in der EZ

16 Freiwillige, die immer auch für ein gewisses Nachhaltigkeitsversprechen stehen, profitieren meist auch materiell von Projekten (in Form von Mopeds, T-Shirts oder auch Bezahlung), sofern sie substantielle Beiträge zum Projektfortgang leisten.

17 Das zu tun wäre für den N-Repräsentanten riskant; im Übrigen bliebe die fragliche Praxis weiterhin üblich.

Der Vergleich der beiden Graphiken (Abb. 2 und Abb. 3) verdeutlicht einen kardinalen Unterschied: Während in der optimistischen Variante ein Lern- und Wissensfortschritt des Sektors insgesamt (abgetragen auf der Ordinate) angenommen wird, zeigt die pessimistischere Variante eine Seitwärtsbewegung (angedeutet durch die Verlaufspfeile). Es kommt zu keinem „allgemeinen“ Zuwachs an Fähigkeiten und Kenntnissen.

Dies ist insofern bemerkenswert, als die Wissensbestände (Archive) der einzelnen Organisationen (mit der hier unterstellten Ausnahme nur geringen Zuwachses bei N) von Projekt zu Projekt deutlich zunehmen. Allerdings sind die Wissensbestände – in Ausblendung ihrer womöglich irritierenden Gehalte von Projektgeschehnissen – auf die jeweiligen Funktionserfordernisse der beteiligten Apparate zugeschnitten (daher im Unterschied zu Abb. 2 eine gestreifte Flächenfüllung), wodurch Wissensbestände in einzelnen Organisation zwar anwachsen, das Gesamtsystem jedoch keinen Wissenszuwachs erfährt. Eine Überschreitung der Organisationsgrenzen, ein in sich Aufnehmen andersartiger, komplexer Prozessregeln ohne die Gefährdung der eigenen Organisation muss als unwahrscheinlich eingeschätzt werden¹⁸. Vergleicht man die beiden Graphiken miteinander, so fällt weiterhin auf, dass das betrachtete EZ-System in der pessimistischeren Variante erheblich einfacher strukturiert ist; es fehlt der Rückfluss von Informationen in durch N getragene Lernsituationen nach G und C. Die diskursive Zone des Systems beschränkt sich auf G und C.

4. Was hilft dem Lernen?

Interorganisationales Lernen ist – und in der EZ wie anderswo – ein überaus kontingentes Unterfangen, das sich leicht in Widersprüchen verfangen oder in anfangs attraktiv anmutenden Sackgassen stecken bleiben kann. Man kann beobachten, dass Organisationen an sich vorhandene Kenntnisse nicht nutzen bzw. sich durchaus erlernbare Kenntnisse nicht aneignen. Die Kenntnisse finden keinen segensreichen Niederschlag in Entscheidungen und Handlungen, obwohl Organisationen dadurch informierter und effizienter sein könnten. Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass derartige Kenntnisse für die Organisationen wertlos sind oder doch nur in aufbereiteter oder „gepflegter“ Weise in den Organisationen Berücksichtigung finden können. Das Ausmaß der Aufbereitung von Informationen und Pflege von Wissensbeständen kann die Schwelle der Zumutbarkeit nicht überschreiten.¹⁹

18 Dabei beschränken sich die hier vorgetragenen Argumente überwiegend auf das Zusammenspiel/die Abgrenzung der beteiligten Organisationen! Für ein EZ-Gesamtbild müsste man darüber hinaus diskutieren, wie sich ein derartiges organisationales Arrangement auf Wirkungen, auf Langzeiteffekte, auf das Leben der Zielgruppen auswirkt. Selbst wenn das Zusammenspiel reibungslos funktionieren würde, wäre damit eine insgesamt positive Wirkung der EZ noch nicht gesichert.

19 Nach March (1994) ist dies keine Eigentümlichkeit des EZ-Sektors, sondern bildet eine verallgemeinerbare Tendenz beim (inter-)organisationalen Umgang mit Informationen ab.

Das gängige Konzept einer lernenden Organisation wäre das einer Organisation, die sich ständig selbst irritiert, die sich das zumutet, was sie sich auf Dauer kaum zumuten kann. Immerhin mag derartiges als Programmatik für kleine und in einem Kontext ohne starke Institutionen agierende Organisationen mit charismatischer Führung noch angehen. In einem von großen Apparaten und Institutionen durchsetzten Sektor mit eindeutiger Arbeitsteilung²⁰ ist ein Lernen im Sinne von Auswendiglernen etablierter Normen weit wahrscheinlicher.

„Lernende Sektoren“ – und zwar je komplexer sie sind, umso mehr – dürften nur eine Vorstellung sein. Evolutionären Wandel mag es geben – nur nicht einen, der die Grundproblematik erledigt. Lernen in interorganisationalen Zusammenhängen bzw. Sektoren, unterliegt vielleicht eher dem Prinzip von Versuch und Irrtum oder folgt darwinistischen Pfaden oder bleibt auf spontan entstehende, stark von Vertrauen und gelingender Reziprozität abhängige, d.h. wenig stabile „communities of interest“ beschränkt. Es ist in jedem Falle ein langsamerer, weitaus fragilerer Prozess als der mit optimierten Lernstrategien einer routinierten Bürokratie Angestrebte. Dazu einige Überlegungen:

Eine Art Leitstern intendierter Veränderung – nicht nur in dem von uns untersuchten Sektor – ist der Ruf nach *höheren Aufwendungen*, sprich nach erweiterten Budgetanteilen für die EZ. Dieser Forderung werden sich im Sektor wohl nur wenige verschließen. Es erscheint freilich wenig wahrscheinlich, dass größerer Mittelzufluss die beteiligten Organisationen zu einer anderen Art des Lernens befähigen kann. Im Gegenteil, nicht unwahrscheinlicher ist ceteris paribus eine wachsende „Fehlertoleranz“ aufgrund abgemilderter intrasektoraler Knappheiten und Konkurrenzsituationen.

Auch die *Verbesserung von Evaluationen*²¹ oder eine höhere Professionalität des Evaluationspersonals dürfte zunächst einmal eines bewirken: den Aufschwung der Sektorfunktion „Evaluierung“. Weniger wahrscheinlich ist ein Vordringen von Evaluierungen in die organisationalen Strukturen des Sektors in dem Sinne, dass diese Strukturen – zumindest partiell – für überflüssig und demgegenüber die Bedürfnisse der Zielgruppen eindeutiger als zentraler Anknüpfungspunkt erkannt und beachtet würden. Noch unwahrscheinlicher wäre es von Evaluationsbemühungen mehr als Schlussfolgerungen, nämlich weit reichende Konsequenzen zu erwarten. Evaluieren und Lernen bleibt – ob nun mit „Verbesserung von Qualität“ oder nicht – ein selbstreferentielles Geschehen der im EZ-Sektor operierenden Organisationen, die sich wechselseitige Zumutungen tunlichst ersparen.²²

Auch die momentan so favorisierten Strategien der *Kontextsteuerung im Sinne von good governance* wirken angesichts der real existierenden organisationalen Strukturen nicht sonderlich Erfolg versprechend. Wir vermuten eher, dass sich interorganisationa-

20 Es sei nur am Rande erwähnt, dass die EZ bei einer ganzen Reihe der Beteiligten des ‚Hilf- achtecks‘ einen Bereich dezidierter ökonomischer Interessen, ein Geschäftsfeld wie andere auch, darstellt.

21 Zu Evaluationen in der EZ siehe Schaumburg-Müller (2005).

22 Luhmann (2000, S. 330ff.) spricht treffend von der „Poesie der Reformen“.

les Lernen von detaillierter Prozesskenntnis und replikablen Projektstrategien noch weiter löst. Stattdessen kann sich Lernen auf die Pflege des Kontexts selbst beziehungsweise auf die Demonstration der „Kontextfähigkeit“ der beteiligten Organisationen fokussieren.

Bezüglich einer Antwort auf die im Zusammenhang mit Thiels Beobachtungen (s. Kap. 2) gestellte Frage, ob die von ihm identifizierten Ansatzpunkte den Weg zu einer besser lernenden Entwicklungshilfepraxis weisen können, lassen sich nunmehr einige vorsichtige Vermutungen anstellen. Unsere Diagnose fällt dabei eher skeptisch aus: Weder kann ein in viele Mitspieler gegliederter Sektor gut funktionierende Projekte im Sinne von Allgemeinverbindlichkeit zu einem verpflichten „Curriculum“ erheben, noch kann von „verständlichem Schreiben“ eine Augen öffnende Funktion erwartet werden – was würden Akteure denn dann sehen, was sie nicht bereits jetzt sehen können? Entscheidend wäre es – wie (un-)verständlich auch immer – über Tatsachen jenseits organisationaler Erwartungshorizonte zu schreiben.

Auch hinsichtlich der Strategie, eine Stärkung der Lernfähigkeit des EZ-Sektors durch organisatorische *Umstellungen bei den Entwicklungsagenturen* anzustreben, erscheint uns Skepsis angebracht, ist doch schwer einzusehen, wie sich derartige organisatorische Arrangements auf Dauer der Sektorlogik und -verbundenheit entziehen könnten. Überdies ist es – wie das „Hilfeachteck“ und ebenfalls die Darstellung der Wissensakkumulation (Abb. 2 u. 3) nahe legen – nicht damit getan, unabhängiges Lernen, innovative Konzepte, strategischen Mut usw. nur bei den Geberorganisationen anzusiedeln. Vielmehr müsste dies ebenso bei den anderen beteiligten Organisationen geschehen.

Ein aussichtsreicherer Ansatzpunkt liegt aus unserer Sicht in der *Neuausrichtung der Geberapparate*. Entwicklungsbanken prägen das Denken des gesamten Sektors und erzwingen so eine Ausrichtung von Lernprozessen auf ihre Sichtweisen und Prozessregeln im Geiste administrativer Uniformität. Das macht die EZ nicht nur fehleranfällig, sondern auch administrativ kompliziert. Entwicklungsbanken sollten sich vielleicht stärker auf das beschränken, was sie zweifelsfrei am besten können – nämlich Ressourcen bereitstellen (praktischerweise nach Maßgabe längerfristig festgelegter Länderquoten; vgl. Kohnert 1998) – und sich mit einer Funktion als Zahlstelle und Rechnungshof zufrieden geben.

In diesem Fall würde die Generierung von Ideen und Konzepten an anderer Stelle erfolgen müssen, und zwar weitaus wahrscheinlicher als bislang in den Entwicklungsländern selbst. Sofern dies in einem Land oder einem Sektor unterbliebe, wäre dies als Zeichen dafür zu werten, dass (noch) keine substantielle Nachfrage nach entsprechender Hilfe besteht, jedenfalls keine, bei der ein Multiplikatoreffekt eines Entwicklungshilfeprojekts eine hohe Wahrscheinlichkeit hätte. Die damit zu verbindende Nachfrage nach Ressourcen sollte dabei selbstverständlich nicht ins Blaue hinein geäußert werden. Die vor Ort artikulierte Nachfrage nach Ressourcen könnte vielmehr, ganz anders als bislang, an eine ebenfalls vor Ort ansässige von Empfänger- wie von Geberapparaten weitgehend unabhängige fachliche Kompetenz gerichtet werden. Das könnten Organisationen mit dem Willen zu organisatorischer Eigenständigkeit und einem gewissen

Kodex – wie vielleicht das Rote Kreuz – sein. Lernen und Wissen ließe sich dann möglicherweise in etwas problem- und zielgruppennäherer Weise organisieren. Insgesamt würde Vielfältigkeit und Ideenwettbewerb deutlich zunehmen. Auch das für den Lernfortschritt förderliche offenkundige Scheitern von Konzepten hätte eine größere Chance, ‚möglich‘ und bekannt zu werden.

Literatur

- Brunsson, N. (2003): The organization of hypocrisy: Talk, decisions and action in organizations. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Cassen, R. and Associates (1986): Does aid work? Report to an intergovernmental task force. Oxford: Clarendon Press.
- Ehlers, K.E. (2008 i. V.): Projekte der Entwicklungszusammenarbeit. Kooperation und Abgrenzung in einem organisationalen Ensemble.
- Fuchs, E. (2007): Internationale Nichtregierungsorganisationen als *Global Players*. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 149–164.
- Ingram, P. (2002): Interorganizational learning. In: Baum, J.A.C. (Hrsg.): The Blackwell companion to organizations. Oxford: Blackwell Business, S. 642–663.
- Kohnert, D. (1998): Lehren aus 15 Jahren ZOPP: Plädoyer für zielorientierte statt sektororientierte Steuerung der EZ. In: E+Z – Entwicklung und Zusammenarbeit 5/6, S. 137–140.
- Krohwinkel-Karlsson, A. (2007): Knowledge and learning in aid organizations. A literature review with suggestions for further studies. Karlstad: SADEV.
- Kuper, H. (2004): Netzwerke als Form pädagogischer Institutionen – Schilderungen am Beispiel eines Projektes der Jugendberufshilfe. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–252.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- March, J.G. (1994): A primer on decision making. New York: Free Press.
- Neubert, S. (2005): Akteurszentrierte Wirkungsanalyse und Ermittlung von Beiträgen zu den internationalen Entwicklungszielen. Papier zum Vortrag für den Arbeitskreis „Evaluation von Entwicklungspolitik“, Frühjahrstagung am 3. Juni 2005 in Bonn.
- Ostrom, E./ Gibson, C./Shivakumar, S./Andersson, K. (2002): Aid, incentives and sustainability: An institutional analysis of development cooperation. Sida Studies in Evaluation 02/01. Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Prange, C. (1996): Interorganisationales Lernen: In, von und zwischen Organisationen. In Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Managementforschung 6. Berlin: Walter de Gruyter, S. 163–189.
- Ramalingam, B. (2005): Implementing knowledge strategies: Lessons from international development agencies. ODI Working Paper 244. London: Overseas Development Institute.
- Rottenburg, R. (2002): Weit hergeholte Fakten. Eine Parabel der Entwicklungshilfe. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schaumburg-Müller, H. (2005): Use of aid evaluation from an organizational perspective. Evaluation 11, S. 207–222.
- Scott W.R./Meyer, J.W. (1991): The organization of societal sectors: Propositions and early evidence. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/ London: The University of Chicago Press, S. 108–140.
- Thiel, R.E. (1998): Der geheime Lernprozess. E+Z – Entwicklung und Zusammenarbeit 12, S. 307.

Weick, K.E.(1995): The nontraditional quality of learning. in: Cohen, M.D./Sproull, L.S. (eds.), Organizational learning. Thousand Oaks u.a.: Sage, S. 163–174.

Abstract: Organisations with a wide range of intentions and structures cooperate in the development aid sector. Theoretical analysis based upon four development aid projects in the field of water and sanitation illustrates that rapid common learning is difficult to achieve. A sectoral system that minimizes irritations between the organizations through specific regulations and norms of interaction does not allow more than a slow and less efficient process of learning.

Anschrift der Autoren:

Kay E. Ehlers, Grillparzerstr. 4, 22085 Hamburg, E-Mail: Kaye.Ehlers@t-online.de

Prof. Dr. Stephan Wolff, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, E-Mail: Wolff.S@t-online.de