

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Kulturmanagement als wissenschaftliche Disziplin ist ein vergleichsweise junges Fach, das sich noch im Entwicklungsprozess befindet und keineswegs auf ein einheitliches theoretisches Fundament zurückgreift (vgl. Föhl 2011: 16). Sie wird darum auch als Bezugslehre bezeichnet, die sich auf verschiedene andere Forschungsrichtungen wie die Betriebswirtschaftslehre stützt, dabei aber stets den besonderen Kontext kulturellen Handelns berücksichtigt (vgl. Klein 2017: 3). Das bedeutet auch, dass für diese Forschungsarbeit – wie eigentlich für alle kulturbetriebswirtschaftlichen Fragestellungen – zunächst ein adäquater theoretischer Bezugsrahmen erarbeitet und dargelegt werden muss (vgl. Föhl/Glogner-Pilz 2017: 62), der relevante Theorien und Konzepte für das Themenfeld Kulturbetrieb und Wissen benennt. Der gewählte Zugang ist dabei einerseits ein sozial- bzw. wirtschaftswissenschaftlicher, der Bezüge zur Organisationssoziologie und zur Betriebswirtschaftslehre herstellt. Dies wird besonders deutlich im Verständnis von Wissen als betriebswirtschaftlicher Ressource (vgl. Kap. 2.1.1) sowie in der vertieften Auseinandersetzung mit Informations- und Wissensmanagement (vgl. Kap. 2.1.3) als grundlegender Management-Technik. Als Kulturmanagement-Forschungsarbeit verfolgt diese Studie andererseits kulturwissenschaftliche und hier insbesondere theaterwissenschaftliche Zugänge (vgl. Kap. 2.2). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird folglich ein multidisziplinärer Zugang erforderlich, wo eine rein sozial- bzw. wirtschaftswissenschaftliche, aber auch eine rein kultur- bzw. theaterwissenschaftliche Betrachtungsweise zu kurz greifen würde.

In gleicher Weise werden für diese Arbeit verschiedene Theorien zur Betrachtung des Themenfeldes Kulturbetrieb und Wissen herangezogen. Die systemische Organisationstheorie kann erklären, wie sich das Wissen der Organisation in ihrer Praxis und in ihren Handlungsmustern realisiert und warum dieses Wissen wichtig für die Bewältigung externer Herausforderungen ist. Zentral für die methodische Grundlegung dieser Arbeit ist zudem die Netzwerktheorie, die den Fokus auf die Beziehungen zwischen den Personen im Kulturbetrieb

lenkt und es erlaubt, das Theater als ein Netzwerk von Austauschbeziehungen zu begreifen und zu analysieren. Eine solche Pluralität ist dabei nicht ungewöhnlich für kulturbetriebswirtschaftliche Forschung, die immer »interdisziplinär und querschnittsorientiert arbeitet« (Heinrichs/Klein 2001: 194).

2.1 Sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Bezüge

Sozialwissenschaften umfassen all diejenigen Wissenschaftsgebiete, die sich mit Phänomenen gesellschaftlichen Zusammenlebens auseinandersetzen. Insbesondere die Soziologie als prominenteste Sozialwissenschaft hält eine Fülle von Theorien bereit, welche die Zusammenarbeit und den Austausch von Mitarbeiter*innen in Organisationen zu beschreiben und zu erklären versuchen. Solche Theorien – genauer die Systemtheorie und die Netzwerktheorie – stellen daher eine wichtige Grundlage für diese Arbeit dar.

Für die Analyse von Wissens- und Informationsprozessen im Theaterbetrieb sind vor allem aber auch theoretische Bezüge aus der Wirtschaftswissenschaft relevant, die – ebenfalls als Teil der Sozialwissenschaft – ökonomische Vorgänge und ihren Einfluss auf Mensch und Gesellschaft sowie Mittel und Methoden zur Gestaltung von wirtschaftlichen Prozessen untersucht. Die Wirtschaftswissenschaft stellt mit dem Wissensmanagement sogar eine eigene Fachdisziplin, die sich nur mit der strategischen Gestaltung von Wissensprozessen in Organisationen beschäftigt.

2.1.1 Information und Wissen

Unterschiedliche Definitionen für Wissen gibt es so viele, wie es Wissenschaften gibt, denn das Ziel einer jeden Forschungsrichtung ist es, gesicherte Erkenntnisse und neues Wissen zu einem bestimmten Thema zu generieren. Ein Pädagoge wird dabei etwas völlig anderes unter Wissen verstehen als eine Psychologin, ein Soziologe oder eine Politikwissenschaftlerin.

In wirtschaftswissenschaftlichen Kontexten wird Wissen vor allem als Ressource betrachtet, die genau wie die anderen Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital gesteuert wird (vgl. hier und im Folgenden den Überblick bei Lehner 2019: 12ff.). Gutenberg (1971) beschreibt Informationen als produktive Größe, als »unlösbare Bestandteile des betrieblichen Kommunikations- und damit des betrieblichen Entscheidungsprozesses« (Gutenberg 1971: 268). Für Schulz (1970) verhält sich die Ressource Information wie ein Rohstoff und stellt einen »Werk-

stoff« (Schulz 1970: 98) für die Erstellung von Produkten und Leistungen dar (vgl. Schulz 1970: 98).

Auch sozialwissenschaftliche Ansätze begreifen Wissen als Ressource. Bourdieu (1983) verwendet den Begriff des »kulturellen Kapitals« (Bourdieu 1983: 185) und bringt damit zum Ausdruck, dass Wissen das Resultat von geleisteter Arbeit, nämlich Bildungsarbeit, ist (vgl. Bourdieu 1983: 186). Auch wenn in ökonomischen Kontexten von Mitarbeiter*innenwissen gesprochen wird, wird häufig der Begriff Kapital verwendet, etwa in den Wortzusammensetzungen »Humankapital« oder »intellektuelles Kapital«. Sie suggerieren, dass Arbeit (z.B. in Form von Aus- und Weiterbildung) investiert werden muss, um Wissen zu generieren und weisen darauf hin, dass das Wissen der Mitarbeiter*innen entscheidend für den Erfolg einer Organisation ist (vgl. Lehner 2019: 224).

Daten – Information – Wissen – Kompetenz

Um die Begriffe Information und Wissen zu definieren, erscheint eine Abgrenzung zu anderen Begriffen aus demselben Themenfeld sinnvoll und notwendig. Denn im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch, wo in aller Regel nicht eindeutig zwischen den Begriffen unterschieden wird, hat sich in betriebswirtschaftlichen Kontexten eine Trennung der Begriffe Zeichen, Daten, Information und Wissen entlang einer Hierarchie etabliert (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 3ff.).

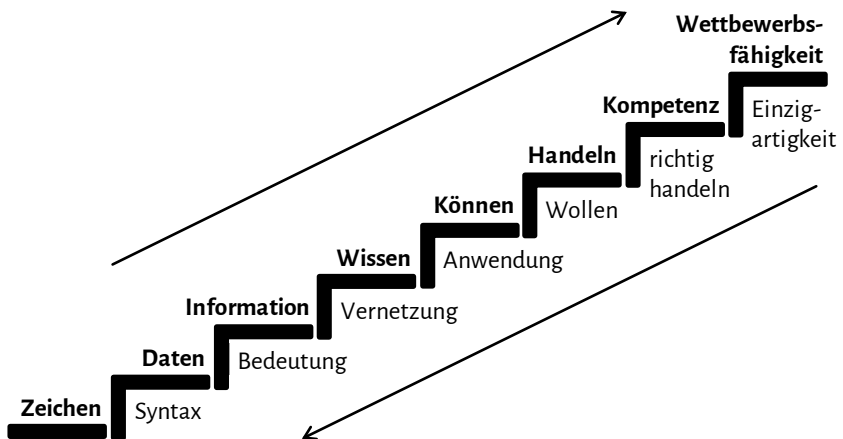
Ein Zeichen stellt dabei das kleinste definierbare, noch unverbundene Element auf der untersten Stufe einer Begriffsfolge dar (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 3). Werden Zeichen in einen sinnvollen – das heißt im Rahmen einer Syntax oder eines Codes geregelten – Zusammenhang gebracht, so ist die Rede von Daten (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 4). Zur Information werden diese Daten dann, wenn sie miteinander verbunden, in den Kontext eines Problems eingeordnet und für die Entscheidungsfindung oder das Erreichen eines Ziels genutzt werden (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 4). Werden wiederum verschiedene Informationen im Hinblick auf einen bestimmten Zweck miteinander vernetzt und wird damit die Abbildung von verhältnismäßig komplexen Vorgängen möglich, wird von Wissen gesprochen (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 5). Wissen ist dabei eine Art »modellierter Wirklichkeit« (Rehäuser/Krcmar 1996: 5), die immer dem Einfluss eines Menschen unterworfen ist, der Informationen gezielt auswählt und sie unter seiner spezifischen Perspektive miteinander vernetzt. Es ist also im Unterschied zur Information stets abhängig vom handelnden Subjekt (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 5).

Die hierarchische Begriffsfolge soll an einem Beispiel deutlich gemacht werden: Die Zeichen 0, 2, 3 und 4 besitzen zunächst keine besondere Aussagekraft und stellen nicht mehr als eine Auswahl aus einem großen Vorrat möglicher

Zeichen dar. Durch Ordnungsregeln der Mathematik werden sie zum Ausdruck 23,40 zusammengesetzt und erhalten auf diese Weise Datencharakter. Zur Information werden sie aber erst, wenn sie in einen Zusammenhang eingebunden werden und als 23,40 € eine Bedeutung erhalten, zum Beispiel den Preis einer Theaterkarte symbolisieren. Erst aber, wenn diese Information mit weiteren Informationen verbunden wird (z.B. mit dem Preis für die Karten einer anderen Vorstellung, einer anderen Sitzplatzkategorie oder eines anderen Theaters), entsteht Wissen, in diesem Fall zum Beispiel darüber, ob es sich um eine teure oder um eine günstige Theaterkarte handelt.

North (1998) entwickelt diese Begriffshierarchie zur sogenannten Wissens-treppe weiter und ergänzt die Begriffe Können, Handeln, Kompetenz und Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Abb. 2-1). Wissen ist nach seiner Definition dann von besonderer Bedeutung, wenn es angewendet wird und sich in Handlungen manifestiert. Handlungen wiederum begünstigen die Ausbildung organisationaler Kompetenzen, die einen Betrieb von anderen Betrieben unterscheiden und im Wettbewerb den entscheidenden Unterschied machen können (vgl. North 1998: 42f.). Auch Individuen können durch die zielgerichtete Anwendung des Wissens in Handlungskontexten Kompetenz erwerben, etwa Sozialkompetenz, Fach- und Methodenkompetenz (vgl. hierzu z.B. Sonntag/Schäfer-Rausser 1993: 164f.).

Abb. 2-1: Wissenstreppe



Quelle: In Anlehnung an North 1998: 41

Dieses hierarchische Begriffsverständnis wird von der Mehrzahl der Autor*innen vertreten (vgl. Heisig/Orth 2005: 17), es gibt aber auch einige andere, die sich für ein gleichberechtigtes Nebeneinander der Begriffe aussprechen und Wissen nicht nur als Ergebnis, sondern sogar als Voraussetzung eines Transfers von Zeichen zu Daten, Informationen und Wissen ansehen (vgl. Hubig 1998: 9f.). Andere Autor*innen stellen sich gegen die – wie sie finden fragwürdige – Differenzierung zwischen Daten, Informationen und Wissen (vgl. Oelsnitz/Hahmann 2003: 41). Probst, Raub und Romhardt (1997) argumentieren etwa, eine Unterscheidung der Begriffe sei zwar unerlässlich, um Prozesse der Wissensaneignung begreifen zu können und sich bei der Steuerung von Wissen nicht einseitig auf die Pflege von Daten zu verlassen. Tatsächlich werde man konkreten Problemlagen aber durch ein solches Einordnen in Kategorien nicht gerecht; stattdessen sei das Denken in fließenden Übergängen tragfähiger (vgl. Probst/Raub/Romhardt 1997: 35ff. und Abb. 2-2):

Abb. 2-2: Kontinuum von Daten zu Information und Wissen

Daten Information..... Wissen	
unstrukturiert	strukturiert
isoliert.....	verankert
kontext-unabhängig.....	kontext-abhängig
geringe Verhaltenssteuerung	hohe Verhaltenssteuerung
Zeichen.....	kognitive Handlungsmuster
distinction.....	mastery / capability

Quelle: In Anlehnung an Probst/Raub/Romhardt 1997: 36

Insbesondere bei einer anwendungsorientierten Fragestellung, wie sie in dieser Studie verfolgt wird, ist eine Abgrenzung der Begriffe zwar zunächst notwendig, um zu einem Verständnis der mit ihnen verbundenen Herausforderungen zu gelangen. Sie wird aber im empirischen Teil zugunsten einer Forschungsstrategie aufgegeben, die Information und Wissen integriert und damit eine ganzheitliche Betrachtung informations- und wissenszentrierter Prozesse in Theatern ermöglicht.

Gemäß diesem Verständnis und mit Blick auf die Personengebundenheit (s.o.), soll Wissen für diese Arbeit darum definiert werden als »die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen. [...] Wissen stützt sich auf Daten und Informationen, ist im Gegensatz zu diesen jedoch immer an Personen gebunden.« (Probst/Raub/Romhardt 1997: 44)

Wissensdichotomien

Diese Gebundenheit des Wissens an Personen hat weitreichende Konsequenzen für den Umgang mit Wissen in ökonomischen Zusammenhängen. In zahlreichen Forschungsarbeiten zu diesem Thema wird zwischen implizitem und explizitem Wissen unterschieden.¹ Die Unterscheidung geht auf Forschungsergebnisse von Polanyi (1966 bzw. 1985 in deutscher Sprache) zurück und wurde später von Nonaka und Takeuchi (1995 bzw. 1997 in deutscher Sprache) aufgegriffen.

Der Begriff implizites Wissen bezeichnet das Wissen einer Person, das sie sich durch Entwicklungs- und Erfahrungsprozesse angeeignet hat, unabhängig davon, ob die Aneignungsprozesse bewusst oder unbewusst geschehen sind (vgl. Orth 2013: 7). Dem Konzept liegt die Erkenntnis zugrunde, »da[ss] wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen«² (Polanyi 1985: 14) und unser Handeln gerade auch von Unbewusstem beeinflusst wird. Zum impliziten Wissen zählen Fertigkeiten und Kompetenzen ebenso wie Erinnerungen, Werteinstellungen und mentale Modelle (vgl. Hasler Roumois 2013: 51). Implizites Wissen ist zentral für die Problembewältigung, dabei aber nur bedingt artikulierbar und nicht problemlos von einem Menschen auf einen anderen Menschen übertragbar (vgl. Heisig/Orth 2005: 20). So genügt es beispielsweise nicht, jemandem bloß zu erklären, wie er oder sie die Finger bewegen muss, um ein Musikinstrument zu spielen, vielmehr ist hierfür eigene Erfahrung notwendig.

Der Begriff explizites Wissen bezeichnet demgegenüber Wissen, das bereits in transferierbarer Form vorliegt, artikulierbar ist (vgl. Orth 2013: 7) und darum in »formaler, systematischer Sprache weitergegeben« (Nonaka/Takeuchi 1997: 72) werden kann. Zum expliziten Wissen zählen alle Arten von Fakten und Sachwissen, das zum Beispiel in Dokumenten (Berichten, Plänen, Regelwerken), aber auch in Datenbanken gespeichert wird (vgl. Hasler Roumois 2013: 54). Notwen-

1 Heisig und Orth identifizieren in einer inhaltsanalytischen Studie zu Wissensmanagement-Frameworks 42 unterschiedliche Studien, die implizites und explizites Wissen einander gegenüberstellen. Dies macht mehr als ein Drittel aller analysierten Forschungsarbeiten aus, die überhaupt Aussagen zum Wissensbegriff treffen (vgl. Heisig/Orth 2005: 19f.).

2 Im Sinne der Einheitlichkeit wurden Rechtschreibung und Grammatik der Zitate angeglichen.

diges Fachwissen im Theater umfasst etwa im Verwaltungsbereich Kenntnisse der Kostenleistungsrechnung oder in den Werkstätten Fachwissen über Werkstoffe wie Holz.

Wie einfach eine solche Artikulation machbar ist und ob eine – hinsichtlich Aufwand und Nutzen verhältnismäßige – Übertragbarkeit von implizitem zu explizitem Wissen überhaupt möglich ist, wird dabei nach wie vor kontrovers diskutiert.³ Beispiele für implizites, nicht-artikulierbares Wissen gibt es indes auch im Kulturbereich: die Schauspielerin, die ihre Vorgehensweise bei der Verkörperung einer Rolle nicht erklären kann; der Tänzer, der nicht im Einzelnen darlegen kann, wie er eine bestimmte Abfolge von Bewegungen ausführt; die Bühnenplastikerin, die den Auszubildenden Arbeitsschritte vormacht, anstatt nur zu erklären; der Beleuchter, der ein untrügliches Gespür für Farben und Lichtstimmungen hat. Ein Transfer von implizitem Wissen kann, das wird am Beispiel der Bühnenplastikerin deutlich, nicht nur durch Verbalisieren und Erklären des Wissens erreicht werden (vgl. hierzu auch das Modell von Nonaka/Takeuchi in Kap. 2.1.3), sondern erfolgt häufig auch in sozialen Interaktionen von einer Person zur anderen.

Ein weiteres Kriterium zur Unterscheidung verschiedener Wissenstypen bezieht sich ebenfalls auf die Erkenntnis, dass Wissen personengebunden ist und erst durch die Verknüpfungsarbeit und die individuelle Kontextualisierung einer Person entsteht. Jedes Wissen ist im Sinne dieser Unterscheidung zunächst einmal individuelles Wissen einer einzelnen Person. Umgekehrt werden die gesamten Wissensbestände einer Organisation als kollektives oder als organisationales Wissen bezeichnet. Dieses organisationale Wissen ist »mehr als die Summe des individuellen Wissens« (Heisig/Orth 2005: 20) aller Mitarbeiter*innen einer Organisation, denn neues Wissen entsteht auch in der Zusammenarbeit und im Austausch der Mitarbeiter*innen bei der Lösung eines Problems oder einer Aufgabe (vgl. Heisig/Orth 2005: 20). Organisationales Wissen zeigt sich nicht nur in expliziter Form, sondern auch in unbewussten Routinen und Prinzipien, die das Handeln einer Organisation und ihrer Mitglieder bestimmen (vgl. Hilger/Kohl/Krenn 2010: 10).

3 Vgl. dazu beispielsweise Schewe/Nienaber 2011. Besonders skeptisch äußern sich Schreyögg und Geiger: »Es ist keine Frage geeigneter Anstrengungen und Methoden, ob implizites Wissen konvertiert werden kann oder nicht. Dies verkennt den kategorialen Charakter des Problems. Es ist vielmehr so, dass eine Konversion logisch-strukturell ausgeschlossen ist. [...] Die vielfach vertretene Idee der Konversion ist nicht nur unmöglich, sondern auch irreführend [...].« (Schreyögg/Geiger 2004: 282)

Verbindet man diese beiden Dichotomien miteinander, so lassen sich vier unterschiedliche Wissensarten konstruieren, deren Verständnis zentral für den Umgang mit Wissen ist (vgl. Lam 2000: 492f. und Tab. 2-1):

- das individuelle-explizite Wissen (embrained knowledge), das Wissensträger*innen bewusst zur Lösung einer Aufgabe nutzen können und das leicht übertragbar ist, z.B. Fachwissen,
- das individuelle-implizite Wissen (embodied knowledge), das unbewusst sowie stark handlungs- und aktionsgebunden ist und sich vor allem im Anwendungskontext übertragen lässt, z.B. Fertigkeiten,
- das kollektive-explizite Wissen (encoded knowledge), das bereits in ein sprachliches Medium übertragen und gespeichert worden ist und darum leicht zu transferieren ist, Inhalte aber oftmals nur verkürzt in Form von Informationen darstellen kann, z.B. Regelhandbücher,
- sowie das kollektiv-implizite Wissen (embedded knowledge), das sich als kollektive Form des impliziten Wissens nur unbewusst in Organisationen verbreitet und nur schwer erfasst und weitergegeben werden kann, z.B. gemeinsame Wertvorstellungen.

Tab. 2-1: Wissenstypen

	individuelles Wissen	kollektives Wissen
explizites Wissen	embrained knowledge bewusste, verbalisierbare Fähigkeiten und Kompetenzen	encoded knowledge in Regel und Verfahrensrichtlinien kristallisiertes Wissen
implizites Wissen	embodied knowledge verinnerlichtes Können	embedded knowledge in organisationalen Routinen und mentalen Modellen verankertes Wissen

Quelle: In Anlehnung an Lam 2000: 491

Beispiele für diese vier Formen des Wissens lassen sich selbstverständlich auch im Theaterbetrieb finden, neben dem bereits erwähnten Wissen über Werkstoffe in den Werkstätten oder über Kostenleistungsrechnung (embrained knowledge) in der Verwaltung sowie der Fingerfertigkeit von Musiker*innen (embodied knowledge) gehören auch kollektive Wissensformen wie der Tarifvertrag für

Orchestermusiker*innen dazu, der ein zentrales Arbeitsinstrument der Personalverwaltung und Disposition in Theaterbetrieben ist (encoded knowledge), genauso wie viele ungeschriebene Gesetze an Theaterhäusern, beispielsweise zu Glückwünschen (»Toi – toi – toi!« statt »Viel Glück!«) und als richtig angesehenem Verhalten wie das Verbot zu Pfeifen (embedded knowledge).

Mit Verweis auf die Gedächtnisforschung wird heute auch von Inhaltswissen bzw. deklarativem Wissen und von Handlungswissen bzw. prozeduralem Wissen gesprochen (vgl. Hasler Roumois 2013: 55), da im Gedächtnis Erinnerungen an Fakten anders abgespeichert werden als Erinnerungen an Bewegungsabfolgen und Handlungsabläufe (vgl. z.B. Gudehus/Eichenberg/Welzer 2010: 29). Dabei liegt deklaratives Wissen in der Regel in expliziter Form vor, als Faktenwissen oder Theoriewissen. Prozedurales Wissen ist hingegen meist implizites Wissen, das durch Handlungen und durch Erfahrung erworben wurde (vgl. Erlach/Orians/Reisach 2013: 52). Oder kurz gefasst: »declarative knowledge is to know what, and procedural knowledge is to know how« (Høerem/Krogh/Roos 1996: 135).

Die Unterscheidung in Know-what und Know-how stammt aus einer Arbeit von Lundvall und Johnson (1994), die aber insgesamt vier Arten von Wissen unterscheiden (vgl. Lundvall/Johnson 1994: 27f.):

- Know-what meint vor allem Faktenwissen (z.B. »Wie viele Sitzplätze hat das Große Haus?«) und hat dabei stärker den Charakter einer isolierten Information als den Charakter verknüpften Wissens.⁴ Obwohl der Wert von Know-what in der Wissensgesellschaft abnimmt, weil Informationen immer einfacher recherchiert werden können, gibt es noch immer viele Tätigkeiten, für die Know-what sehr bedeutsam ist, z.B. für Jurist*innen. Know-what ist analog zu deklarativem Wissen.
- Know-why bezieht sich auf Wissen aus Grundlagenforschung über Gesetzmäßigkeiten der Natur, des Menschen und der Gesellschaft. Dieses Wissen ist besonders für technologieintensive Branchen oftmals erfolgsentscheidend, spielt aber im Kulturbetrieb nur eine untergeordnete Rolle. Stattdessen bilden hier gemeinsame Werte und die Zuschreibung von Sinn die Grundlage bzw. das »Warum« der Arbeit.
- Know-who umfasst spezifische und ausgewählte soziale Beziehungen (vgl. Lundvall/Johnson 1994: 28). Dabei geht es nicht darum, von der Existenz einer Person zu wissen oder ihre Position zu kennen, sondern vor allem darum,

4 Lundvall und Johnson (1994) vermischen hier ebenfalls die Begriffe Information und Wissen – ein erneuter Hinweis darauf, dass es manchmal zwar wissenschaftlich präzise, aber nicht immer praktikabel ist, streng zwischen den Begriffen zu unterscheiden.

einschätzen zu können, wer im eigenen Netzwerk über welches Wissen verfügt und wie dieses Wissen genutzt werden könnte. Weiter gedacht schließen sich an das Know-who auch Fragen nach dem Know-when und dem Know-where an, Fragen danach also, wo und wann Personen mit relevantem Wissen anzutreffen sind. Im Grunde genommen umfasst Know-who also wirtschaftlich nutzbares Wissen über Märkte (vgl. Lundvall/Johnson 1994: 28). Im Theater sind dies wichtige Ansprechpersonen im Betrieb sowie Partner*innen und natürlich das Publikum außerhalb der Organisation.

- Know-how bezieht sich vor allem auf Kompetenzen, Fertigkeiten und Handlungsabläufe und entspricht damit dem prozeduralen Wissen.

Die vier Arten von Wissen sind für Lundvall und Johnson mit fundamental unterschiedlichen wirtschaftlichen Konzepten verbunden. Know-what und Know-why enthalten beide vor allem explizites, reproduzierbares Wissen, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus, sowohl triviale Informationen als auch physikalische Gesetze. Solches Wissen ist, wie im Falle der Wissenschaft, entweder frei verfügbar oder es kann erworben werden (vgl. Lundvall/Johnson 1994: 28). Know-who und Know-how – sowie in der Definition als sinn- und wertbezogenes Wissen auch das Know-why – aber sind vollständig oder zumindest in großen Teilen implizites Wissen (vgl. Erlach/Orians/Reisach 2013: 52). Sie können nicht auf einem Markt geteilt oder gehandelt werden. Beziehungen und Kontakte, »wertvolle« Kontakte zumal, können für gewöhnlich nicht eingekauft werden. Und auch Know-how lässt sich in impliziter Form nur bedingt weitergeben, ist zugleich aber entscheidend für wirtschaftliches Wachstum, das durch neue Verfahrensweisen (also Handlungen) und Methoden ermöglicht wird (vgl. Lundvall/Johnson 1994: 29f.).

An diese Gedanken zur ökonomischen Dimension unterschiedlicher Wissenstypen schließt Willke (1998: 63 und 2018: 47) mit seiner Unterscheidung in öffentliches und privates Wissen an. Öffentliches Wissen meint dabei Wissen, das allgemein zugänglich ist, etwa in Fachbüchern oder im Internet. Privates Wissen auf der anderen Seite bezeichnet proprietäres Wissen, das durch Eigentumsrechte (Patente, Lizenzen) oder durch das Urheberrecht geschützt ist. Eine solche Unterscheidung ist in erster Linie in kommerziellen Betrieben von Bedeutung, im Kulturbereich etwa in der Musik- und Filmwirtschaft oder im Literaturbetrieb. Gesetzliche Bestimmungen erkennen den Wert des Wissens an; sie schützen es und geben Organisationen wirtschaftliche Anreize, in Innovation zu investieren. Sie behindern zugleich aber auch die Wissensverteilung innerhalb einer Organisation sowie zwischen Organisationen. Insbesondere für innovationsintensive Branchen und große Betriebe gehört zum Wissensmanagement

darum auch der professionelle Umgang mit Urheber*innen in der eigenen Organisation (vgl. Willke 2018: 47f.).

Neben diesen Unterscheidungen thematisiert eine weitere Dichotomie die Unterscheidung zwischen internem und externem Wissen. Können auftretende Herausforderungen nicht mit intern vorhandenem Wissen bewältigt werden, müssen Individuen und Organisationen neues Wissen entwickeln (vgl. Heisig/Orth 2005: 20), indem sie außerhalb der Organisation Informationen recherchieren und auf das Problem anwenden.⁵

Das Ziel eines betriebswirtschaftlich motivierten Zugangs zu Wissensmanagement ist es, Informationen und Wissen als Ressourcen systematisch zu steuern und zu fördern, indem implizites Wissen expliziert wird und individuelles Wissen allen Mitarbeiter*innen in der Organisation zur Verfügung gestellt wird. Außerdem ist es zentral, immer wieder eine Bewertung des internen Wissens vorzunehmen, es mit externen Wissensbeständen zu vergleichen, sich öffentliches Wissen anzueignen, gegebenenfalls proprietäres Wissen einzukaufen oder durch neue Mitarbeiter*innen Know-how und Know-who dazuzugewinnen. Am Ende ist es erfolgsentscheidend, alle nötigen Informationen zur Verfügung zu haben, um gut informierte Entscheidungen für die Organisation treffen zu können.

Weitere Zugänge neben den hier genannten unterscheiden Information und Wissen darüber hinaus in die folgenden Kategorien: strukturiert und unstrukturiert, genutzt und ungenutzt, relevant und irrelevant, objektiv und subjektiv, aktuell und zukünftig, komplex und einfach, abstrakt und konkret (vgl. Heisig/Orth 2005: 19).⁶

Wissen aus kognitivistischer und konstruktivistischer Perspektive

Die Frage, ob das implizite Wissen einer Person überhaupt für Außenstehende zugänglich gemacht und expliziert werden kann, ist eng verbunden mit der Entscheidung für eine kognitivistische oder konstruktivistische Sicht auf den Wissensbegriff. Kognitivistische Theorien begreifen Wissen als mehr oder weniger direkte Repräsentation einer objektiv beobachtbaren Umwelt. Wissen ist aus dieser Perspektive universell; zwei Personen, die sich in derselben Umwelt bewegen, werden demnach dasselbe Wissen über diese Umwelt generieren. Da per-

5 Weitere Möglichkeiten der Problembewältigung bestehen darin, in der Organisation selbst Wissen zu entwickeln (internes Wissen) sowie durch Akquisition anderer Betriebe neues Wissen nutzbar zu machen (externes Wissen) (vgl. Heisig/Orth 2005: 20).

6 Die Liste ließe sich weiter fortsetzen. Eine umfassende Übersicht verschiedener Wissensdichotomien findet sich z.B. auch bei Forst 2011: 26f. oder bei Romhardt 1998: 28f.

sönliche Voraussetzungen kaum eine Rolle spielen, ist es aus kognitivistischer Perspektive also durchaus möglich, Wissen zu explizieren, zu speichern und ohne die Gefahr größerer Verluste oder Veränderungen von einer Person auf eine andere Person zu übertragen (vgl. Krogh 1998: 134).

Die konstruktivistische Perspektive auf den Wissensbegriff unterscheidet sich maßgeblich von dieser Sichtweise. Denn das Wahrnehmen und Erkennen der Umwelt ist im Konstruktivismus ein kreativer Deutungsprozess, der sich von Person zu Person unterscheidet. Wissen aus dieser Perspektive ist also keineswegs universell, sondern immer individuell, schwer zu explizieren und daher auch nur bedingt teilbar (vgl. Krogh 1998: 134). Wissensmanagement aus konstruktivistischer Perspektive interessiert sich darum vor allem für die beim Individuum ablaufenden Prozesse, die seine subjektive Sicht auf die Umwelt konstruieren.

Es liegt nahe, dass die jeweilige Sichtweise auch einen deutlichen Einfluss auf die Führung von Mitarbeiter*innen bzw. die angewandten Managementmethoden hat. So kann eine konstruktivistische Sicht dazu beitragen, Wissen nicht ausschließlich technisch in Form von zum Beispiel Intranet-Lösungen und Expert*innensystemen steuern zu wollen (vgl. Krogh 1998: 134f.), sondern beim Management von Informationen und Wissen die persönliche Ebene miteinzubeziehen. Das heißt auch in Kulturorganisationen nach den individuellen Bedingungen eines Wissensaustauschs in der Organisation und für jede*n Einzelne*n zu fragen. Ein konstruktivistisches Grundverständnis von Wissen und Lernen stellt die Mitarbeiter*innen in den Fokus von Wissensmanagement-Bemühungen und bezieht bei der Planung eines Wissensmanagement-Systems auch soziale Vernetztheit und situative Anwendungskontexte mit ein.

Wissen aus der Perspektive von Mensch, Technik und Organisation

Ähnlich unterschiedlich gestalten sich Wissensmanagement-Bemühungen, je nachdem ob Information und Wissen aus der Perspektive Mensch, der Perspektive Technik oder der Perspektive Organisation betrachtet werden (vgl. Heisig 2005: 3).

Die Perspektive Mensch stellt die Mitarbeiter*innen einer Organisation mit ihren Kenntnissen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Erfahrungen und Beziehungen in den Mittelpunkt. Wissenssteuerung in einer humanzentrierten Perspektive beschäftigt sich mit der Lernfähigkeit der Mitarbeiter*innen und mit verschiedenen Lernmethoden, fragt nach Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb und der Bedeutung von Kommunikation für den Wissensaustausch und die Wissensgenerierung (vgl. Hasler Roumois 2013: 75). Dabei wird sowohl theoretisches Verstehen von Sachverhalten als auch praktisches Sammeln von Erfahrungen be-

rücksichtigt (vgl. Heisig 2005: 4f.). Ergänzt werden solche Bemühungen durch die Etablierung von konkreten Anreizsystemen zur Wissensteilung (vgl. Bullinger/Wörner/Prieto 1998: 22f.), zum Beispiel in Form von Bonussystemen oder der Formulierung von konkreten Wissenszielen im Personalentwicklungsgespräch (vgl. Jahnke/Yalcin/Bauer 2006: 20f. und 22f.). Im Rahmen des Personalmanagements sowie im Hinblick auf die organisationalen Strukturen spielt zudem die Gestaltung der Unternehmenskultur eine tragende Rolle, weil sie Mitarbeiter*innen zur Wissensteilung ermutigt, Vertrauen und Offenheit fördert und im Idealfall einen kontinuierlichen Wissenstransfer zwischen allen Organisationsmitgliedern anregt (vgl. Bullinger/Wörner/Prieto 1998: 22f.). Reinmann und Mandl (2011) fassen Aspekte der Unternehmenskultur, die zwischen personaler und organisationaler Perspektive liegen, unter dem Begriff »Kultur / Gesellschaft« (Reinmann/Mandl 2011: 1051) zusammen und stellen auf diese Weise die Unternehmens- bzw. Betriebskultur als vierte Perspektive neben Mensch, Technik und Organisation (vgl. Reinmann/Mandl 2011: 1051).

Wissenssteuerung aus organisationaler Sicht interessiert sich für das Wissen und die Informationen in der gesamten Organisation sowie für den Beitrag, den dieses Wissen zur Erreichung der jeweiligen Organisationsziele leisten kann. Wissen ist hier nicht vornehmlich auf die Mitarbeiter*innen bezogen, sondern umfasst auch das Wissen in Produkten und Dienstleistungen der Organisation sowie das Wissen, das implizit in den Prozessen und Strukturen der Organisation enthalten ist. Wissen ist damit sowohl als Grundlage für betriebliche Abläufe als auch als Ergebnis dieser Abläufe zu verstehen (vgl. Heisig 2005: 7). Dabei steht einerseits das Erreichen von Effektivitäts- und Effizienzzielen im Umgang mit Wissen im Vordergrund (vgl. Heisig 2005: 3), zugleich fragt organisationales Wissensmanagement danach, wie Wissen entlang von Aufbau- und Ablauforganisation produziert wird, sich verbreitet und – vielleicht am zentralsten – welchen Einfluss die organisationalen Rahmenbedingungen auf das Wissen haben.

Mit Blick auf die technische Infrastruktur wiederum wird Wissen zum Medium in technischen Informations- und Kommunikationsinfrastrukturen (vgl. Reinmann-Rothmeier et al. 2001: 18). Eine technische bzw. informationswissenschaftliche Herangehensweise unterscheidet in der Regel sehr deutlich zwischen Daten, Informationen und Wissen (vgl. Heisig 2005: 9). Für diese Sichtweise ist vor allem der Einsatz eines funktionierenden Informationssystems bedeutend, in dem Daten und Informationen als Grundlage für Wissen und Entscheidungen gespeichert und verfügbar gemacht werden können. Weiterhin ermöglicht die technische Infrastruktur Kommunikationsprozesse in Organisationen und nutzt die Möglichkeiten digitaler Netzwerke für den Austausch (vgl. Hasler Roumois 2013: 76).

Eine ganzheitliche Steuerung von Wissen stützt sich auf alle drei Dimensionen und wahrt ein ausgewogenes Kräfteverhältnis von Mensch und Kultur, Organisation und Technik (vgl. Reinmann-Rothmeier et al. 2001: 18). Je nachdem, welche Fragestellung durch Wissensmanagement beantwortet werden soll, stehen stärker die Mitarbeiter*innen und die Betriebskultur, die wissensbasierten Organisationsprozesse oder die unterstützende Informations- und Kommunikationstechnologie im Vordergrund der Aktivitäten. Dabei bleibt kein Impuls auf einen Bereich ohne Folgen für das übrige System – jede Maßnahme hat Auswirkungen auf alle drei Bereiche, die zueinander in komplexer Beziehung stehen (vgl. Hasler Roumois 2013: 76). Wissensmanagement als Verbindung aller drei Dimensionen zu sehen erscheint auch für den Theaterbetrieb sinnvoll, der sich durch zahlreiche, unterschiedliche Mitarbeiter*innen sowie durch eine deutliche Struktur mit Hierarchie-, Bereichs- und Spartengrenzen auszeichnet und dabei für die Erledigung von Aufgaben wie jeder andere Betrieb auch auf Informationstechnik zurückgreift.

2.1.2 Intelligente Organisationen

Die Beschäftigung mit intelligenten Organisationen setzt zuallererst eine genaue Bestimmung des Begriffs Organisation für die Anwendung in dieser Arbeit voraus. Anhand von Systemtheorie und Netzwerktheorie soll im Folgenden die theoretische Grundlegung der Arbeit erfolgen und das Konzept der intelligenten Organisation vorgestellt werden.

Max Webers Bürokratie-Ansatz (Weber 1922)⁷ beschreibt die Organisation als Struktur aus Regeln, Hierarchien und Befehlsketten. Indem Organisationsmitglieder diese Strukturen anerkennen und Ordnungsregeln befolgen, ermöglichen sie es, dass eine Organisation trotz ihrer Größe beherrschbar bleibt und Ziele erreichen kann. Die Ausbildung von Hierarchien ist darum für diese Theorie das entscheidende Erfolgskriterium von Bürokratien und begründet ihre »technische [Ü]berlegenheit über jede andere Form« (Weber 1980: 561, Hervorh. im Original) von Organisation (vgl. hier und im Folgenden den Überblick bei Schreyögg/Geiger 2016: 439ff.).

Während der Bürokratie-Ansatz vor allem ein erklärendes Modell ist, hat der arbeitswissenschaftliche Ansatz von Frederick W. Taylor (1911 bzw. 1913 in deutscher Sprache) den Anspruch, eine Verbesserung der herrschenden Umstände herbeizuführen und die Leistungsfähigkeit der Organisation zu steigern. Dazu werden Arbeitsprozesse analysiert und standardisiert, Mitarbeiter*innen aus-

7 Hier zitiert nach der Studienausgabe von Winckelmann (Weber 1980).

und weitergebildet und die bis dahin gültige Einheit von Planung und Durchführung bei Arbeitsvorgängen aufgebrochen, stattdessen Arbeitsteilung und Spezialisierung eingeführt und die Kontrolle über die Beschäftigten ausgebaut (vgl. Taylor 1913: 38f.). Auf diese Weise konnte in den folgenden Jahren die Produktivität erheblich gesteigert werden, es zeigten sich aber bald auch negative Auswirkungen auf die Arbeiter*innen, denen der Sinn in ihrer Arbeit verloren ging und die unter der Fremdbestimmung und dem hohen Arbeitspensum litten (vgl. Schreyögg/Geiger 2016: 448).

Auch als Reaktion auf diese Auswirkungen entwickelten sich in der Folge neoklassische und später moderne Organisationsansätze, die auch sozial-emotionale Bedingungen wie Beziehungen am Arbeitsplatz, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Wertschätzung, das heißt die relationale Einbettung der Mitarbeiter*innen, berücksichtigten. Sie betonen die Wichtigkeit von Motivation und die große Bedeutung informeller Entscheidungs- und Kommunikationswege (z.B. McGregor 1960).

Unter den modernen Ansätzen nehmen weiterhin systemische Organisationsansätze eine besondere Rolle ein, weshalb ihnen hier mehr Raum gegeben werden soll.

Systemtheorie und Organisation

»Die Systemtheorie hatte von Anfang an eine starke Anziehungskraft auf die Organisationstheorie [...], ohne jedoch selbst Organisationstheorie im engeren Sinne zu werden.« (Schreyögg/Geiger 2016: 480) Sie versucht, Phänomene in Organisationen mit den Regeln und Prinzipien von Systemen zu erklären. Systeme sind aus verschiedenen Elementen oder Subsystemen zusammengesetzt, die in einer engen Beziehung zueinander stehen. Gleichzeitig grenzt sich ein System durch die Ausbildung einer Grenze von seiner Umwelt ab (vgl. Luhmann 1984: 52). Die Perspektive der Systemtheorie auf Organisationen ist also einerseits auf interne Strukturen und die Beziehungen zwischen Teilsystemen der Organisation gerichtet, zum anderen thematisiert die Systemtheorie den Unterschied zwischen Umwelt und Organisation und beschreibt, wie es Organisationen gelingen kann, in einer sich ständig verändernden Umwelt stabil zu bleiben (vgl. Schreyögg/Geiger 2016: 481). Das Ausbilden von Strukturen (oder anders ausgedrückt: das Organisieren) ist dabei als ein Mittel zur Problemlösung zu verstehen, als eine Möglichkeit der Organisation, sich an Veränderungen der Umwelt und an ihre eigene Komplexität anzupassen und so den eigenen Fortbestand zu sichern (vgl. Luhmann 1984: 56). Dabei widerspricht die Systemtheorie der Auffassung klassischer Organisationstheorien wie zum Beispiel dem Bürokratie-Ansatz nach Weber oder dem situativen Ansatz, nach denen es in einer bestimm-

ten Situation genau eine richtige Organisationsstruktur geben kann. Vielmehr gibt es für die Systemtheorie stets verschiedene Lösungsmöglichkeiten und denkbare Organisationsformen, die dafür geeignet sind, eine Herausforderung zu bewältigen (vgl. Martens/Ortmann 2019: 413f.).

Für den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit liefert die Systemtheorie gleich zwei wertvolle Einsichten. Erstens ermöglicht sie es, Organisationen als Gebilde zu begreifen, deren erste und wichtigste Aufgabe es ist, in einer sich wandelnden Umwelt zu überleben. Ständige Umweltveränderungen produzieren immer wieder neue Ungewissheiten und bringen immer wieder neue Herausforderungen für das System hervor. Ist eine Organisation, respektive ein Theater, nicht in der Lage, angemessen auf diese Herausforderungen zu reagieren und werden keine Lösungen für entstehende Probleme entwickelt, so ist das System nicht länger zukunftsfähig und wird früher oder später scheitern (vgl. Luhmann 1984: 56). Gerade Theaterorganisationen sind regelmäßig mit einer Vielzahl von Problemen konfrontiert und unterliegen Bedingungen, die sich ständig verändern (vgl. Kap. 1.1).

Die Systemtheorie hilft auch dabei, die Beziehung einer Organisation zu ihrer Umwelt näher zu beschreiben. Nach Luhmann reagiert ein System nicht nur auf veränderte Umweltbedingungen, sondern wirkt auch selbst auf seine Umwelt ein. Systeme nehmen Umweltveränderungen als Reize wahr, verarbeiten sie und passen sich daran an, sie geben aber auch einen eigenen Impuls an die Umwelt zurück. Als Systeme sind sie durch ihre Grenze deutlich von der Umwelt zu unterscheiden; durch Input- und Output-Beziehungen sind sie aber zugleich in doppelter Hinsicht gegenüber der Umwelt geöffnet. Erst diese Öffnung und das Wahrnehmen von Reizen ermöglicht es Organisationen, sich in ihrer Umwelt zu behaupten. Man könnte auch davon sprechen, dass Organisationen an ihren Grenzen Wissen generieren (vgl. Wolf/Hilse 2014: 172) und sich auf der Grundlage dieses Wissens weiterentwickeln. Um die eigene Überlebensfähigkeit zu sichern, muss ein Theater also in der Lage sein, die umgebende Umwelt zu beobachten, Wissen zu entwickeln und entsprechende Veränderungen nach innen ins Theater und nach außen in die Gesellschaft anzustoßen.

Zweitens ermöglicht die Systemtheorie einen besonderen Blickwinkel auf Wissen und seine Verwendung in Organisationen. Hier sind insbesondere die systemtheoretischen Konzepte der Selbstreferenz und der operativen Geschlossenheit interessant, welche die Funktionsweise von Systemen näher erläutern. Selbstreferenz meint in der Systemtheorie bei Luhmann die Fähigkeit eines Systems, »Beziehungen zu sich selbst herzustellen« (Luhmann 1984: 31). Übertragen auf Information und Wissen bedeutet dies, dass eine Organisation als System immer wieder auf ihr eigenes Wissen zurückgreifen und darauf reagieren kann,

dass sie entscheiden kann, welches Wissen als wichtig und welches Wissen als unwichtig angesehen wird, dass sie das Wissen nutzen, speichern und auf seine ständige Neukombination und Weiterentwicklung hinwirken kann (vgl. Willke 1998: 31).

Durch die Bezugnahme der Organisation auf sich selbst, durch permanente Kommunikationsprozesse und miteinander verknüpfte Handlungen, entsteht ein dichtes System (vgl. Willke 1998: 31f.). Das Wissen einer Organisation bzw. eines Theaters ist auch in diesem System enthalten, es steckt in Kommunikationsprozessen und Handlungsmustern, in regelmäßiger organisatorischer Praxis (vgl. Simon 2007: 62). Dieses Wissen ist gerade kein explizites Wissen, das einfach verfügbar wäre – auch für die Organisation selbst nicht. Die Systemtheorie unterstreicht hier also die fundamentale Bedeutung des kollektiven, impliziten Wissens, das in Prozessen, Regeln und in den Beziehungen zwischen Mitarbeiter*innen steckt. Auch an anderer Stelle argumentiert Luhmann so, wenn er die eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit von Organisationen thematisiert und zwischen sozialen und psychischen Systemen unterscheidet (vgl. Luhmann 1984: 346). Denn obwohl das Gesamtsystem Organisation aus den Subsystemen aller einzelnen Mitarbeiter*innen zusammengesetzt ist, können System und Subsystem nicht gleichgesetzt werden: Nicht alles Wissen, über das ein*e Theatermitarbeiter*in als psychisches System verfügt, steht automatisch auch der Organisation als sozialem System zur Verfügung. Nur Inhalte, die zwischen Mitarbeiter*innen ausgetauscht und kommuniziert werden, sind wahrnehmbar für die Organisation und können einen Unterschied machen. Ein wichtiges Argument also, bei der Beschreibung von Wissen im Theater die Netzwerke der Mitarbeiter*innen zu untersuchen.

Solche Ansätze, die beim Austausch von Informationen und Wissen die Beziehungen und Netzwerke innerhalb von Organisationen in den Mittelpunkt stellen, finden sich auch in der Netzwerktheorie. Wenngleich Systemtheorie und Netzwerktheorie bisweilen nicht immer leicht zusammenzubringen sind und gerade die Unabgeschlossenheit von Netzwerken als unvereinbar mit der Systemtheorie gilt (vgl. etwa Fuhse 2014: 291 oder Tacke 2011: 6f.), ergeben sich bei näherer Betrachtung Überschneidungen zwischen beiden Theorien. So interessieren sich beide nicht nur für die Individuen bzw. Akteur*innen in einem System bzw. Netzwerk, sondern immer auch für die Kommunikationen bzw. Relationen zwischen diesen Akteur*innen (vgl. Holzer/Fuhse 2010: 313 und Schneider 2015: 198). Wie die Netzwerktheorie versucht auch Luhmann mit der Systemtheorie, »die Soziologie von ihrer Fixiertheit auf sozial sichtbare Entitäten – Individuen, Gruppen, Institutionen, Organisationen – zu lösen« (Rürup et al. 2015: 86) und stattdessen dahinterliegende Prozesse zu beschreiben (vgl. Rürup et al. 2015:

86). Beide Theorien vermuten in diesen dahinterliegenden Prozessen eine gewisse Ordnung – sie bleiben aber zugleich offen für Unordnung und Inkonsistenzen (vgl. Goeke/Zehetmair 2012: 2). Die Netzwerkforschung mit ihren Methoden (vgl. zu den Methoden Kap. 2.1.4) bietet zudem eine Möglichkeit, die oftmals abstrakte Systemtheorie zu methodologisieren und für empirische Forschungsvorhaben zu nutzen (vgl. Vogd 2007: 312f.).

Netzwerktheorie und Organisation

Ein netzwerktheoretisches Organisationsverständnis beruht auf der Annahme, dass sich soziales Verhalten nicht nur aus den Eigenschaften und Bedürfnissen der beteiligten Organisationsmitglieder erklären lässt, sondern zu einem erheblichen Teil auch auf den Relationen zwischen Mitgliedern und der Einbettung dieser Mitglieder in Beziehungsstrukturen beruht. Die Netzwerktheorie steht in der Tradition der relationalen Soziologie, wie sie auch dem Begriff des »soziale[n] Kapital[s]« bei Bourdieu (1983: 185) zugrunde liegt.⁸ Seit den 1990er Jahren hat sich die Netzwerktheorie als wichtige Grundlage und die Netzwerkanalyse als wichtiges Instrument der Organisationsforschung etabliert, wobei die meisten Arbeiten Netzwerkforschung vorrangig als Methode nutzen und nur einige – meist soziologische – Forschungsarbeiten auf dahinterliegende theoretische Konzepte zurückgreifen (vgl. Peper 2016: 116).⁹ Entscheidend für die Popularität von Theorie und Methode in der Organisationsforschung war dabei sicherlich auch die Möglichkeit der Netzwerkanalyse, informelle Beziehungsstrukturen und informelle Netzwerke sichtbar zu machen. Sie können bei der Analyse von Organisationen zusätzlich zu den formalen Strukturen untersucht werden, so dass es möglich wird, Phänomene wie Macht, Innovation und Führung besser zu erklären (vgl. Raab 2010: 575). Der Fokus auf den Austausch von Informationen und Wissen in Organisationen ist dabei nur eine von vielen möglichen Perspektiven der Netzwerkforschung. In den letzten Jahren haben Netzwerktheorie und -analyse zudem durch Big Data einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren (vgl. Reichert 2014: 10).

Die Stärke der Netzwerktheorie für eine Anwendung in den Sozialwissenschaften – und in dieser Arbeit – besteht in ihrem grundsätzlich neuen Erklärungsansatz. Gewöhnlich versuchen Wirtschafts- und Gesellschaftswissen-

8 Bourdieu verwendet den Begriff soziales Kapital (neben den Begriffen ökonomisches Kapital und kulturelles Kapital), um die Funktionsweisen sozialer Ungleichheit zu erklären (vgl. Bourdieu 1983: 184f.).

9 Der folgende Abschnitt behandelt theoretische Schlüsselkonzepte der Netzwerkforschung. Methodische Konzepte der Netzwerkanalyse werden in Kap. 2.1.4 erläutert.

schaften das Verhalten einer Person als Ergebnis der Merkmale und Eigenschaften dieser Person zu erklären. Ob eine Schauspieler*in Erfolg hat oder für welche Rollen ein Tenor gebucht wird, wird zum Beispiel als das Ergebnis einer guten künstlerischen Ausbildung oder einer besonderen Leistung im Vorsprechen aufgefasst oder damit begründet, dass sie oder er besonders gut zu den Vorstellungen des Regieteam passt (vgl. Kolleck 2019: 24). Die Netzwerktheorie hingegen beschäftigt sich vor allem mit der sozialen Einbettung einer Person. Sie geht davon aus, dass der Erfolg der Darsteller*innen nur zu einem Teil mit ihnen selbst und zu einem anderen Teil mit ihrer spezifischen Rolle in sozialen Strukturen zu tun hat. Die Position im Netzwerk des Ensembles (oder der gesamten Theaterszene), die Interaktionen, Kontakte und Beziehungen, der soziale Kontext haben einen ebenso bedeutenden Einfluss auf das Handeln einer Person wie ihre Eigenschaften.

Dieser besondere Ansatz der Netzwerktheorie lässt sich hervorragend für die Forschungsfrage dieser Arbeit nutzen, denn Wissensteilung ist immer eine soziale Interaktion. Es ist darum sinnvoll, bei der Analyse von Information und Wissen eine Theorie zugrunde zu legen, die dieser Besonderheit Rechnung trägt und die sich dazu eignet, soziales Verhalten von Individuen zu beschreiben und zu erklären. Die Netzwerktheorie geht sogar noch einen Schritt weiter, indem sie nicht nur individuelles Handeln, sondern auch kollektives Handeln auf den sozialen Kontext bezieht (vgl. Kolleck 2019: 24 und Jansen/Wald 2007: 189), das heißt auch das Verhalten von Gruppen oder einer ganzen Organisation mit den sozialen Relationen der Gruppenmitglieder zueinander sowie der sozialen Einbettung der Organisation in Netzwerke aus Partnerorganisationen, Konkurrenzorganisationen und anderen Stakeholder*innen erklärt.

Anders als bei der Systemtheorie, die im deutschen Kontext zumeist auf Luhmann konzentriert wird, gibt es nicht die eine Netzwerktheorie, sondern eine Vielzahl verschiedener Theoretiker*innen, die durch ihre Denkweise – das Denken in Relationen und Netzwerken statt in Kategorien und Merkmalen – miteinander verbunden sind (vgl. Bögenhold/Marschall 2010: 282). Im Folgenden werden die wichtigsten Ansätze der Netzwerktheorie für eine Anwendung in Informations- und Wissensnetzwerken vorgestellt (vgl. hier und im Folgenden die Hinweise zu Ressourcen sozialen Kapitals bei Jansen 2006: 28ff.).

Granovetter (1973) unterscheidet in seiner Studie zwischen starken Beziehungen (z.B. enge Freundschaften) und schwachen Beziehungen (z.B. Bekanntschaften). Da Gruppen wie Organisationen oder Betriebe dazu neigen, sich gegen andere Gruppen nach außen hin abzuschließen, sind es oftmals eher die schwachen Beziehungen – und nicht die starken, engen Beziehungen – die für den Informationsfluss sorgen. Während eine Person über ihre starken Bezieh-

ungen meist nur das erfährt, was sie ohnehin schon weiß, kann sie über schwache Beziehungen an neue Informationen gelangen. Dies zeigt Granovetter eindrucksvoll am Beispiel der Jobsuche. Dort sind Personen mit vielen schwachen Bindungen erfolgreicher als andere (vgl. Granovetter 1973: 1378), weil sie über ihre weitverzweigten Netzwerke von mehr freien Stellen erfahren. Auch für den Informationsaustausch im Theater gilt: »Wer in einer Gesellschaft so positioniert ist, dass er Informationen rasch und aus vielen verschiedenen Quellen erhält, dem eröffnen sich auch günstige Gelegenheiten.« (Jansen 2006: 29)

Schwache Beziehungen bieten die Gelegenheit, Informationen aus anderen Teilen des Netzwerks zu erhalten, in die Akteur*innen selbst meist keinen Einblick haben. Für neue Impulse und Ideen, die zur Bewältigung aktueller Herausforderungen und für eine gesteigerte Anpassungsfähigkeit notwendig sind, können lose Beziehungen und weitverzweigte Netzwerke darum im Theater entscheidend sein. Enge Beziehungen hingegen können im Gegenteil sogar innovationshemmend wirken (vgl. Jansen 2006: 28f. und Grabher 1990: 10).

Nach Burt (1992) sind zudem insbesondere diejenigen Akteur*innen im Vorteil, die aufgrund ihrer Position im Netzwerk sogenannte »strukturelle Löcher« überbrücken können, die also eine Brücke zwischen ansonsten unverbundenen Teilen eines Netzwerks bauen und über nicht-redundante Kontakte verfügen. Sie befinden sich an einer besonders vorteilhaften Position im Netzwerk und haben Zugriff auf mindestens zwei Netzwerkeile, die nicht über dieselben Informationen verfügen, sondern sich bestenfalls in ihren Informationen ergänzen (vgl. Burt 1992: 18). Zudem können sie Kontrolle ausüben, entscheiden, welche Informationen weitergegeben werden, und andere Akteur*innen gegeneinander ausspielen (vgl. Burt 1992: 30). Solche Personen mit großer struktureller Autonomie im Informations- und Wissensnetzwerk des Theaters zu bestimmen, die »Brückenbauer*innen« und »Drehkreuze« des Wissens zu identifizieren, kann für eine Verbesserung des Wissenstransfers in Zeiten großer Herausforderungen entscheidend sein. Ein anderer Forschungsbefund von Burt besteht darin, »zwischen Macht im Sinne von sozialem Einfluss und Macht im Sinne struktureller Autonomie« (Jansen 2006: 31) zu unterscheiden. Was für manche Unternehmer*innen wichtig und hilfreich sein kann, nämlich eine unverzichtbare Position zwischen zwei oder mehr Teilnetzwerken einzunehmen, eignet sich nicht für jede Art von Netzwerk und für alle Akteur*innen. Für weniger etablierte Personen kann es im Gegenteil entscheidend sein, statt schwachen starke Beziehungen zu einflussreichen Partner*innen und Vorgesetzten aufzubauen und zu pflegen (vgl. Burt 1992: 147), um an möglichst vielen Informationsflüssen in der Organisation teilzuhaben. Die Studien von Burt und Granovetter zeigen auch: große Netzwerke mit vielen starken Beziehungen erfordern einen sehr hohen

Aufwand für alle Akteur*innen und sind darum selten. Oft sind Hierarchien zweckmäßiger, wenn es darum geht, die Koordinationsfähigkeit eines Betriebs aufrechtzuerhalten (vgl. Jansen 2006: 30).

Zusammenfassend lässt sich also mit Argumenten der Systemtheorie festhalten:

- Eine Organisation ist ein System. Die wichtigste Aufgabe des Systems Theater ist es, sich in einer permanent wandelnden Umwelt zu behaupten.
- Theater als Systeme reagieren auf Reize der Umwelt, geben selbst Impulse an die Umwelt zurück und lernen auf diese Weise dazu.
- Das Wissen des Theaters ist in regelmäßiger, organisatorischer Praxis, z.B. in Kommunikationsprozessen und Handlungsmustern, enthalten.
- Die Theatermitarbeiter*innen als psychisches System und das Theater als soziales System sind nicht gleichzusetzen. Nur Informationen, die zwischen Akteur*innen ausgetauscht werden, sind für das Theater sichtbar.

Dem ist mit den Argumenten der Netzwerktheorie hinzuzufügen:

- Eine Organisation ist ein Netzwerk. Das Verhalten der Organisationsmitglieder des Theaters lässt sich mit ihrer sozialen Einbettung erklären.
- Schwache Beziehungen und weitverzweigte Netzwerke bieten die Gelegenheit, Informationen aus anderen Teilen des Netzwerks sowie neue Impulse und Ideen ins Theater zu holen.
- Akteur*innen mit ausgeprägter struktureller Autonomie, die strukturelle Lücken überbrücken, tragen zur Verbesserung des Wissenstransfers bei.
- Akteur*innen mit sozialem Einfluss, d.h. vielen starken Relationen zu zentralen Akteur*innen, sichern sich Teilhabe und den Zugang zu wichtigem Wissen.

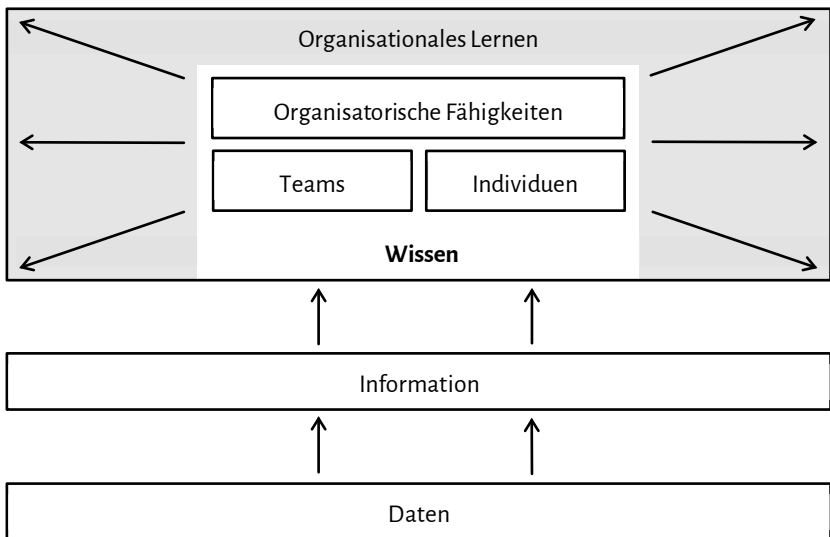
Lernen in Organisationen

Das Verständnis von Organisationen als Systeme und als Netzwerke hilft dabei, das Wissen der Organisation Theater zu begreifen und in die richtigen Zusammenhänge einordnen zu können. Organisationales Wissen »setzt sich aus individuellen und kollektiven Wissensbeständen zusammen, auf die eine Organisation zur Lösung ihrer Aufgaben zurückgreifen kann« (Probst/Raub/Romhardt 2012: 23). Ziel eines Wissensmanagements ist es, diese heterogenen Wissensbestände in eine gemeinsame Form zu bringen und das Wissen für die gesamte Organisation zur Verfügung zu stellen. Diese Gesamtheit der impliziten und expliziten, der individuellen und kollektiven, der internen und internalisierten Wis-

sensbestände sowie der zugrundeliegenden Daten und Informationen werden als die »organisationale Wissensbasis« (Probst/Raub/Romhardt 2012: 23) der Organisation bezeichnet. Dass die organisationale Wissensbasis einer Organisation dabei stets umfangreicher ist als die Summe der Wissensbestandteile aller Mitarbeiter*innen, kam bereits zur Sprache (vgl. Kap. 2.1.1) und lässt sich dadurch erklären, dass Wissen auch in den Kommunikationen des Systems und den Relationen des Netzwerks enthalten ist, in den permanenten Austauschbeziehungen zwischen Individuen, Teams und der Organisation.

Die organisationale Wissensbasis ist einer permanenten Veränderung und Erneuerung unterworfen. Diese Veränderungen werden auch als organisationales Lernen bezeichnet (vgl. Probst/Raub/Romhardt 2012: 24 und Abb. 2-3). Lernprozesse sind essenziell für den Fortbestand einer Organisation: Nur wenn sie sich ständig weiterentwickelt, Informationen von den Rändern des Netzwerks hereinholt, Reize aus der Umwelt des Systems aufnimmt und verarbeitet, kann sie die eigene Wissensbasis erweitern, zukünftigen Herausforderungen begegnen und sich Wettbewerbsvorteile sichern (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001: 9).

Abb. 2-3: Aufbau der organisationalen Wissensbasis



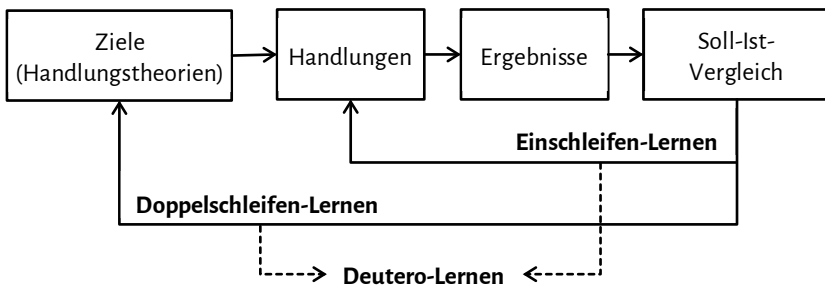
Quelle: In Anlehnung an Probst/Raub/Romhardt 2012: 15

Eine Theorie war – neben vielen weniger bekannten Konzepten¹⁰ – besonders prägend für das Konzept des organisationalen Lernens. Argyris und Schön (1978) unterscheiden in ihrer Theorie von der lernenden Organisation zwischen unterschiedlichen Arten des Lernens: Während beim Einschleifen-Lernen lediglich die eigenen Handlungsweisen und -folgen überdacht werden, überprüft ein Doppelschleifen-Lernen auch die der Entscheidung zugrundeliegenden Werte und Normen (vgl. Argyris/Schön 1978: 17ff.), die sich im Laufe der Zeit durch Erfahrungen gebildet haben. Einschleifen-Lernen hat also eine kurzfristige Perspektive und ist vor allem darauf ausgerichtet, akute Probleme zu lösen. Doppelschleifen-Lernen hingegen ist darauf ausgerichtet, Herausforderungen anzugehen, Voraussetzungen zu hinterfragen und nachhaltig Veränderungen zu bewirken:

»[...] [Double-loop-learning] helps – indeed, requires – mistaken assumptions to be reformulated, incongruities reconciled, incompatibilities resolved, vagueness specified, untestable notions made testable, scattered information brought together into meaningful patterns, and previously withheld information shared.«
(Argyris 2000: 72)

Darüber hinaus definieren Argyris und Schön eine dritte Lernschleife des Deutero-Lernens, in der eine Organisation gewissermaßen »lernt zu lernen«: Sie reflektiert Prozesse des Ein- und Doppelschleifen-Lernens und entwickelt Lernstrategien, die zukünftig Lernprozesse unterstützen können (vgl. Argyris/Schön 1978: 26 und Abb. 2-4).

Abb. 2-4: Lernebenen nach Argyris/Schön



Quelle: In Anlehnung an Argyris 1994: 8, ergänzt um das Deutero-Lernen

¹⁰ Vgl. z.B. Bateson 1972, Pautzke 1989, Sattelberger 1991. Eine Übersicht von Konzepten organisationalen Lernens findet sich z.B. bei Lehner 2019: 152 sowie bei Wengelowski 2000: 43ff.

Oftmals gelingt Organisationen aber nicht einmal das Doppelschleifen-Lernen, weil es nonkonformes Verhalten erfordert, die Bereitschaft zu hinterfragen und zu kritisieren (vgl. Klein 2011: 158f.). Gelingt es aber eine offene Betriebskultur zu etablieren, konstruktive Kritik und Fehler zuzulassen, so »werden Diskussionen offener, riskante Gedanken eher artikuliert und Aufgaben und Informationen nicht mehr nur allein kontrolliert und gehortet, sondern gemeinsam besprochen und geteilt, so dass Kooperation und Machtteilung zu den geltenden Normen werden« (Hartmann 2003: 19).

Das Einschleifen-Lernen ermöglicht also eine schnelle Reaktion des Theaters und hilft dabei, besser bei akut auftretenden Problemen zu reagieren. Durch das Doppelschleifen-Lernen kann es darüber hinaus seine Ziele hinterfragen und verändern, sich selbst neue Aufgaben stellen und so Innovationspotenziale entfalten. Das Deutero-Lernen wiederum hilft dem Theater nicht nur dabei, Probleme zu lösen, sondern die Problemlösefähigkeit und die Lernfähigkeit insgesamt zu steigern.

Zusammenfassend kann für das organisationale Lernen festgehalten werden:

- Organisationen wie Theater lernen, indem sie ihre Reaktionsfähigkeit erhöhen, ihre Problemlösungskompetenz steigern und ihre Lernfähigkeit entwickeln.

Organisationale Intelligenz

Andere Theorien verwenden nicht den Begriff des organisationalen Lernens, sondern übertragen den Begriff Intelligenz von Individuen auf Organisationen.¹¹ Erstmals taucht der Begriff der organisationalen Intelligenz in den 1960er Jahren bei Wilensky (1967) auf, der sich für ein organisationswissenschaftliches Problem interessiert: Das Verhältnis von Wissen und Strategie. Er argumentiert, dass eine Organisation für das Treffen von Entscheidungen und die Festlegung der Strategie umso mehr und umso bessere Informationen benötigt, je komplexer die Organisation ist. Zugleich scheint es aber geradezu das Wesen komplexer Organisationen zu sein, den Informationsfluss durch Zentralisierung, Hierarchie und Spezialisierung zu behindern (vgl. Wilensky 1967: 41f. und Lakoff 1968:

11 Unter dem Begriff der menschlichen Intelligenz versteht man alle kognitiven Fähigkeiten des Menschen (vgl. Lehner 2019: 169). Auch hier gilt aber: »Je flexibler das menschliche Gehirn auf neue Anforderungen reagieren kann und je höher die Wahrscheinlichkeit ist, dass neues Wissen mit alten Wissensbeständen verknüpft werden kann, umso höher ist die Intelligenz einer Person anzusetzen [...].« (Haun 2002: 71)

171). Der daraus entstehende Konflikt sorgt dafür, dass Organisationen ihre Intelligenz nicht vollständig nutzen können und es zu Informationspathologien [»information pathologies«] (Wilensky 1967: 58) kommt.

In den 1980ern und 1990ern erfährt das Thema organisationale Intelligenz dann zunehmend Aufschwung durch Beiträge aus der japanischen Managementforschung. Allen voran erklärt Matsuda (1988) die organisationale Intelligenz zum zentralen Faktor der Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben und Volkswirtschaften. Er unterscheidet zwischen der organisationalen Intelligenz als Prozess (Wahrnehmungsprozesse, Speicherungsprozesse, Lernprozesse, Kommunikationsprozesse und Prozesse der Entscheidung unter Einbezug menschlicher und künstlicher Intelligenz) und der organisationalen Intelligenz als Produkt (Daten, Information und Intelligenz) (vgl. Matsuda 1993: 13 und 16).

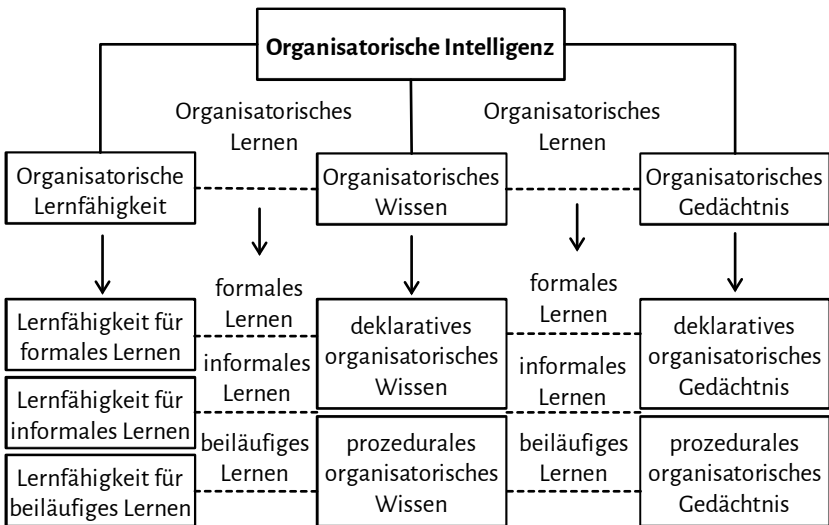
Neben vielen Begriffen, die aus dem organisationalen Lernen bereits bekannt sind, tauchen bei Matsuda zunehmend auch technische Begriffe auf, zum Beispiel »Maschinenintelligenz« (Matsuda 1993: 13) oder »Machine Memory« (Matsuda 1993: 14). Ebenfalls neu ist der Schwerpunkt auf der Speicherung von Informationen und die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien für diese Zwecke, eine Tendenz, die sicher auch auf die zunehmende Technisierung und die Digitalisierung Anfang der 1990er Jahre zurückzuführen ist. Speicherung bedeutet für Matsuda das langfristige Verfügbarhalten von Information (vgl. Matsuda 1993: 14), von:

- Expert*innenwissen, bzw. Inhaltswissen, das von den einzelnen Mitgliedern der Organisation entwickelt wird und dann für die gesamte Organisation expliziert und dokumentiert werden muss,
- Prozesswissen sowie organisationalen Standards und Normen, die mit dem Expert*innenwissen im institutionellen Gedächtnis gespeichert werden,
- grundsätzlichem Wissen zur Organisationskultur, zur Corporate Identity, zu Grundsätzen und Leitideen, zu Traditionen und Bräuchen sowie zur speziellen Terminologie der Organisation, sie sind gespeichert im kulturellen Gedächtnis der Organisation,
- sowie Inhalten im maschinellen Gedächtnis, z.B. in Aktenordnern, zunehmend aber auch in digitalen Informationssystemen und Datenbanken.

Ohne direkten Bezug zur Forschungsarbeit von Matsuda erscheinen etwa zur selben Zeit auch Beiträge zum intelligenten Unternehmen im angloamerikanischen und im deutschen Sprachraum. Verbreitung fand dabei unter anderem das Konzept der organisatorischen Intelligenz nach Oberschulte (1994). Er begreift organisationale Intelligenz wie Argyris und Schön als »Fähigkeit zur

Bewältigung neuer Anforderungen« (Oberschulte 1994: 15), als Anpassungsfähigkeit eines Systems oder Netzwerks an seine Umwelt. Als zentrale Faktoren organisatorischer Intelligenz benennt Oberschulte organisatorische Lernfähigkeit, organisatorisches Wissen und – als Innovation im Vergleich zu früheren Modellen – organisatorisches Gedächtnis (vgl. Oberschulte 1994: 27 und Abb. 2-5). Auch hier rückt die Speicherung von Wissen also in den Fokus des Interesses.

Abb. 2-5: System organisatorischer Intelligenz



Quelle: In Anlehnung an Oberschulte 1994: 84

Wie schon bei Matsuda wird bei Oberschulte ebenfalls zwischen Inhaltswissen und Prozesswissen und folglich zwischen zwei verschiedenen Formen des Gedächtnisses unterschieden: einem deklarativen Gedächtnis für Inhaltswissen bzw. explizites Wissen (z.B. in Schriftstücken und Dateien) und einem prozeduralen Gedächtnis für Prozesswissen bzw. implizites Wissen (vgl. Oberschulte 1996: 58).

Zusammenfassend lässt sich für die Wissensspeicherung festlegen:

- Organisationen haben ein Gedächtnis, in dem sie Fakten- und Handlungswissen, aber auch Werte und Organisationskultur abspeichern. Theater und andere Organisationen können zur Bewältigung neuer Herausforderungen auf Wissen in diesem Gedächtnis zurückgreifen.

Damit ergeben sich unter Berücksichtigung von Systemtheorie und Netzwerktheorie sowie der Konzepte des organisationalen Lernens und der organisationalen Intelligenz vier definierende Eigenschaften der intelligenten Kulturorganisation (in Anlehnung an North/Pöschl 2002: 57f., vgl. auch Schmidt 2017: 213):

- Intelligente Organisationen haben eine sehr hohe Reaktionsfähigkeit. Als Systeme agieren und reagieren sie auf sich verändernde Bedingungen der Umwelt. Sie erkennen und antworten auf neue Entwicklungen mit großer Schnelligkeit und Qualität.
- Intelligente Organisationen verfügen über große Reflexionsfähigkeit, Problemlösefähigkeit und Lernfähigkeit. Durch ständiges Reflektieren von Problemen und den eigenen Potenzialen, diese Probleme zu lösen, entwickeln sie sich weiter und können Herausforderungen beim zweiten oder dritten Mal besser bzw. effektiver bewältigen.
- Intelligente Organisationen haben ein Erinnerungsvermögen, das es ihnen ermöglicht, Fakten- und Handlungswissen zu speichern und bei neuen Herausforderungen auf bestehendes Wissen zurückzugreifen.
- Intelligente Organisationen verfügen über eine hohe soziale Kompetenz. Sie vernetzen unterschiedliche Bereiche der Organisation, um Informationen und Wissen zu verteilen. Sie bilden weitverzweigte Netzwerke, um neue Impulse zu generieren und Innovation zu unterstützen.

2.1.3 Informations- und Wissensmanagement

Wie kann nun aber die organisationale Intelligenz entwickelt und organisatorisches Lernen angestoßen werden? Um nachhaltig Verbesserungen im Hinblick auf das Lernen und eine Erweiterung der organisationalen Wissensbasis zu bewirken, müssen in der Organisation selbst Systeme und Wirkmechanismen geschaffen werden, die einen produktiven Umgang mit der Ressource Wissen befördern. Diese betrieblichen Aufgaben werden unter dem Begriff Wissensmanagement zusammengefasst. Entsprechende Modelle, die einen idealtypischen Umgang mit Information und Wissen in Betrieben beschreiben, werden als Wissensmanagement-Modelle oder Wissensmanagement-Ansätze bezeichnet.

Der Begriff des Wissensmanagements bzw. des Knowledge Management wird ab den 1960er Jahren zuerst in der US-amerikanischen Forschung verwendet (vgl. Schüppel 1996: 186).¹² In die gleiche Zeit fallen auch der Begriff der Wissensgesellschaft (Drucker 1969) und die Unterscheidung in implizites und

12 Erste Ansätze finden sich etwa bei Boulding 1966 und Lane 1966.

explizites Wissen (Polanyi 1966, s. auch Kap. 2.1.1). Diese frühen Ansätze konzentrieren sich zunächst auf individuelles Wissen und die Frage, wie entscheidungsrelevante Information schnell zur Verfügung gestellt werden kann (vgl. Lehner 2019: 38). Erst mit den Theorien des organisationalen Lernens (vgl. Argyris/Schön 1978, s. auch Kap. 2.1.2) rückt Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er Jahre kollektives Wissen in den Schwerpunkt des Interesses. Wissen wird nun vor dem Hintergrund der Debatte um die Wissensgesellschaft, aber auch aufgrund der zunehmenden globalen Konkurrenz, als Produktions- und Wertschöpfungsfaktor betrachtet.

Ebenfalls in den 1980er Jahren entdecken Unternehmensberatungen das Thema Wissensmanagement. Technische Unterstützungssysteme werden in Betrieben implementiert, mit dem Versprechen, das individuelle Wissen einzelner Expert*innen in einem Computersystem zu speichern und so für alle verfügbar zu machen. Diese Entwicklung wird von technologischen Entwicklungen in den 1990er Jahren sowie von der Verbreitung des Internets weiter befeuert und Wissensmanagement stößt vor allen Dingen in den Management-Abteilungen großer Unternehmen auf reges Interesse (vgl. Knoblauch 2004: 277). Neben der Entwicklung (vor allem technischer) Instrumente in Unternehmen ist diese frühe Phase aber auch dem Erklären von Wissensaktivitäten und dem Entwickeln von Wissensmanagement-Modellen in Organisationen gewidmet (vgl. Nohr 2003: 151). Auf eine euphorische Phase der Wissensmanagement-Forschung mit einer wachsenden Zahl an Veröffentlichungen auch in Deutschland, der Gründung von Fachverbänden und der Einrichtung von Konferenzen, Studienangeboten und Fortbildungen (vgl. Lehner 2019: 40) folgt allerdings eine Phase der Ernüchterung. Es wird Kritik an den minderkomplexen, einseitig technischen und kognitivistischen Modellen der Beratungsfirmen geübt und die einfache Übertragung von individuellem implizitem in kollektives explizites Wissen in Frage gestellt. Die Erkenntnis setzt sich durch, dass Wissensmanagement nur dann erfolgreich sein kann, wenn es in die soziale Praxis und die Arbeitsweisen der Organisation eingebettet ist. Informationstechnische Ansätze rücken in den Hintergrund und sozialwissenschaftlich informierte Ansätze gewinnen mehr und mehr an Bedeutung (vgl. Knoblauch 2004: 277).

Die darauffolgende Entwicklungsphase ist von einem nachlassenden Interesse an Wissensmanagement geprägt. In der Unternehmenspraxis geht es vor allem um das konkrete Nutzbarmachen von Wissen, etwa durch Anbindung an die strategischen Ziele oder durch eine Ausrichtung an den Geschäftsprozessen der Organisation (vgl. Lehner 2019: 40 und Nohr 2003: 151). Dem Wissensmanagement für kleine und mittlere Organisationen wird immer mehr Aufmerk-

samkeit geschenkt.¹³ In der Forschung gewinnt zudem die Untersuchung von Wissensflüssen in verteilten Organisationen oder zwischen mehreren Organisationen an Bedeutung (vgl. Prange 2002: 33).

Seit 2010 bemüht sich die Wissensmanagement-Forschung um eine Konsolidierung der Erkenntnisse der noch jungen Disziplin, um eine stärkere theoretische Fundierung und um ein Erfassen der gesamten Komplexität des Themas Wissensmanagement. Einseitig technikzentrierte Ansätze werden endgültig zugunsten von sozialen Ansätzen verdrängt und das Wissensmanagement stellt personale, situative bzw. kontextuale und organisatorische Faktoren in den Mittelpunkt (vgl. Schreyögg/Geiger 2016: 408). Trotzdem nehmen aktuelle informations- und kommunikationstechnische Entwicklungen weiter Einfluss auf die Forschung. Neue Studien fragen nach der Nutzbarkeit von Social Media für das organisationale Wissensmanagement (vgl. z.B. Pirkkalainen/Pawlowski 2013) oder untersuchen die Potenziale großer, unstrukturierter Datenmengen (Big Data) (vgl. z.B. Hoffmann/Voss 2013). Das Interesse an Wissensmanagement in Praxis und Forschung hat sich in der Zwischenzeit auf einem mittleren Level eingependelt. Der Boom der 1990er und die Ernüchterung der 2000er Jahre sind einem maßvollen, aber nachhaltigen Interesse an Wissensmanagement gewichen. Kommerziell tätige Unternehmen müssen nur noch selten vom Nutzen eines strategischen Wissensmanagements überzeugt werden.

In den folgenden Unterkapiteln soll mit einer Beschreibung der wichtigsten Modelle der wissenschaftliche Diskurs um das Thema Wissensmanagement abgebildet werden. Die verschiedenen Ansätze vermitteln eine Vorstellung über unterschiedliche Ausprägungen von Wissensmanagement in Organisationen, aus denen am Ende des Kapitels ein Ansatz für die Steuerung von Information und Wissen im Theaterbetrieb ausgewählt wird. Dabei sind die Modelle höchst unterschiedlich; gemeinsam ist allen jedoch ein betriebswirtschaftlicher Blick auf Wissen, zum Beispiel um Wettbewerbsvorteile zu erringen, Innovationen zu fördern und Entwicklung voranzutreiben. Das Wissen bzw. die organisationale Wissensbasis werden somit zum Gegenstand eines Managements – oder auch zum Gegenstand eines Regelkreislaufs von Planung, Realisierung und Kontrolle.

Vor dem Hintergrund der Theorien der intelligenten Organisation (vgl. Kap. 2.1.2) und dem Verständnis von Wissen als Ressource (Kap. 2.1.1) wird für diese Arbeit das folgende Verständnis von Probst, Raub und Romhardt zugrunde gelegt: »Organisationales Lernen beschreibt die Veränderungsprozesse der organisationalen Wissensbasis. Deren Gestaltung und Lenkung ist Gegenstand des Wissensmanagements.« (Probst/Raub/Romhardt 2012: 35)

13 Vgl. z.B. Lamieri/North 2001, Weissenberger-Eibl/Kelm 2005, Staiger 2008 und Kohl 2009.

Aufbauend auf dieser Definition soll Informations- und Wissensmanagement für diese Arbeit definiert werden als die Gesamtheit der Strategien, die den Umgang mit Informationen und Wissen in Organisationen fördern, die dabei helfen, die organisationale Wissensbasis zu stärken und die Weiterentwicklung der Organisationen zu intelligenten Organisationen zu fördern.

Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze zum Wissensmanagement¹⁴, aus denen für die folgende Übersicht nur einige zentrale Ansätze ausgewählt werden können. Bei der Darstellung der Quellen wird nach der Einteilung von Hilse (2000) vorgegangen, der vier unterschiedliche Typen von Ansätzen unterscheidet (vgl. Tab. 2-2): management- und steuerungsorientierte Ansätze, innovationsorientierte Ansätze, lern- und entwicklungsorientierte Ansätze sowie informations- und kommunikationstechnologische Ansätze (vgl. Hilse 2000: 72).

Tab. 2-2: Unterschiedliche Wissensmanagement-Ansätze

Management- und steuerungsorientierte Ansätze	Wissensmanagement-Bausteine (Probst/Raub/Romhardt 1997) Wissensmarkt (North 1998, Davenport/Prusak 1998) GPO-WM (Heisig 2005)
Innovationsorientierte Ansätze	Wissensspirale (Nonaka/Takeuchi 1995)
Lern- und entwicklungsorientierte Ansätze	Integratives Wissensmanagement (Pawlowsky 1998) Systemisches Wissensmanagement (Willke 1998) Münchener Modell (Reinmann-Rothmeier 2001) Vier Akte des Wissensmanagements (Schüppel 1996)
Informations- und kommunikationstechnologische Ansätze	Lebenszyklus-Modell (Rehäuser/Krcmar 1996) Knowledge Engineering Process (Turban/Aronson 1998)

Quelle: Eigene Darstellung, nach der Einteilung von Hilse 2000: 72

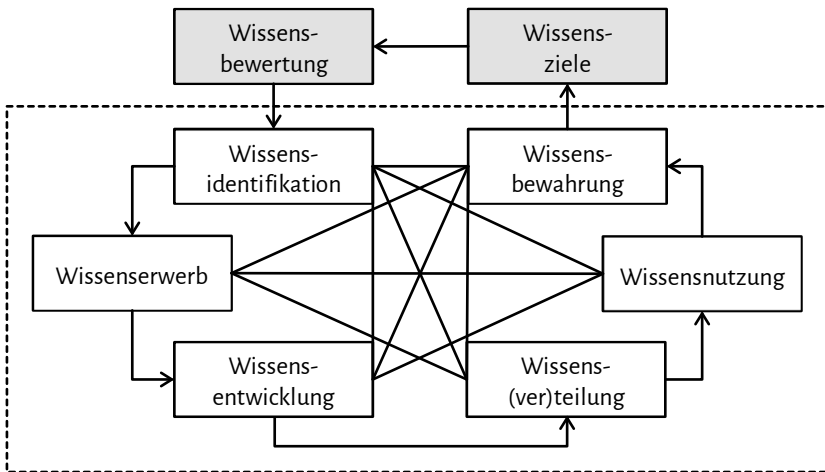
14 So unterscheiden Birnkrant und Kellner ohne Anspruch auf Vollständigkeit acht für den Kulturbetrieb relevante Ansätze (vgl. Birnkrant/Kellner 2013: 175ff.). 2005 erfassten Heisig und Orth für eine inhaltsanalytische Studie zum Thema allein 160 unterschiedliche Wissensmanagement-Frameworks (vgl. Heisig/Orth 2005: 4).

Management- und steuerungsorientierte Ansätze

Zahlreiche Wissensmanagement-Modelle begreifen Wissen als eine neue Ressource, die mit den Mitteln des Managements systematisch gesteuert wird. Ziel dieser management- und steuerungsorientierten Ansätze ist es, durch effizienten Einsatz des Wissens Wettbewerbsvorteile zu erringen und sich gegen andere Konkurrent*innen durchzusetzen (vgl. Hilse 2000: 72f.). Sie umfassen in der Regel nicht nur eine theoretische Begründung, sondern besonders häufig auch praktische Implikationen für Betriebe, die Wissensmanagement strategisch anwenden möchten.

Das bekannte Konzept der Wissensmanagement-Bausteine von Probst, Raub und Romhardt (1997)¹⁵ nimmt unter den management- und steuerungsorientierten Ansätzen – insbesondere im deutschsprachigen Raum – eine herausragende Stellung ein (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001: 3). Das Modell definiert sechs operative sowie zwei strategische Kernprozesse, die miteinander in enger Verbindung stehen und gegenseitigen Einfluss ausüben (vgl. Abb. 2-6):

Abb. 2-6: Wissensmanagement-Bausteine



Quelle: In Anlehnung an Probst/Raub/Romhardt 2012: 34

Sechs operative Bausteine bilden den Kern des Modells (vgl. Probst/Raub/Romhardt 2012: 30ff.). Der Kreislauf beginnt mit der Wissensidentifikation, die Transparenz über vorhandenes und benötigtes Wissen in der Organisation schafft. Die Aufgaben Wissenserwerb und Wissensentwicklung beschäftigen

15 Im Folgenden zitiert nach der 7. Auflage von 2012.

sich mit der gezielten Akquisition externen Wissens sowie der Entwicklung neuer Wissensbestände in der Organisation. Die zentrale Aufgabe der Wissensverteilung strebt – ausgehend vom Prinzip der Arbeitsteilung in Betrieben und der Annahme, dass nicht alle Mitarbeiter*innen über das gleiche Wissen verfügen – eine bestmögliche Verteilung des Wissens in der Organisation an und will »isoliert vorhandene Informationen oder Erfahrungen für die gesamte Organisation nutzbar« (Probst/Raub/Romhardt 2012: 32) machen. Die Identifizierung, Entwicklung und Verteilung von Wissen allein stellen jedoch nicht automatisch auch die Nutzung dieses Wissens sicher. Probst, Raub und Romhardt ergänzen darum Instrumente der Wissensnutzung, die Barrieren – insbesondere bei der Nutzung externen Wissens – abbauen sollen. Schließlich wird mit dem Baustein Wissensbewahrung zentrales Wissen für die Speicherung ausgewählt, um es für zukünftige Organisationsaufgaben zur Verfügung zu halten.

Ergänzt werden die sechs operativen Bausteine durch zwei strategische Bausteine, die mit der Formulierung von Wissenszielen und ihrer Überprüfung im Rahmen einer Wissensbewertung einen koordinativen Rahmen setzen. Grundlage dieses Modells, das an den klassischen Management-Kreislauf von Planung, Steuerung und Kontrolle angelehnt ist, waren praktische Problemstellungen in Unternehmen, die in einem mehrjährigen Forschungsprozess gesammelt und in sechs Kategorien bzw. Bausteinen gruppiert wurden (vgl. Probst/Raub/Romhardt 2012: 30).

Die Autoren beziehen sowohl individuelles als auch kollektives Wissen in ihre Überlegungen mit ein und überzeugen durch die große Praxisnähe ihres Modells sowie eine Fülle unterschiedlicher Beispiele, die einen intuitiven Umgang mit dem Modell ermöglichen (vgl. Hasler Roumois 2013: 259). Das komplexe Thema wird durch die Reduzierung auf einige wenige Kernprozesse leicht handhabbar und nutzbar. Andererseits wird immer wieder gerade diese geringe Komplexität sowie die mangelhafte theoretische Fundierung des Modells kritisiert (vgl. Rohleder 2004: Abs. 10f. und Willke 1998: 78f.). Durch die Reduktion auf wenige Problemfelder werde eine leichte »Steuerbarkeit und Systematisierbarkeit von Wissensprozessen suggeriert« (Hasler Roumois 2013: 259), die tatsächlich so nicht gegeben sei. Die einseitig pragmatische Ausrichtung des Modells schmälere letztendlich seinen Nutzen in komplexen Situationen (vgl. Willke 1998: 78f.). Auch würde nur wenig Hilfe zur Einführung gegeben (vgl. North 2016: 183).

Ein anderes bekanntes Modell, das in Wissenschaft und Praxis viel Anerkennung erfahren hat, ist das Wissensmarkt-Modell nach North (1998). Aufbauend auf seinem Modell der Wissenstreppe betrachtet North Wissen als knappe Ressource, die nach den Regeln des Marktes gehandelt werden kann und sich dem Prinzip von Angebot und Nachfrage unterwirft (vgl. North 1998: 29). Durch den

bewussten Einsatz von Wissen haben Unternehmen Vorteile und können im Wettbewerb bestehen. Die Gestaltungsmöglichkeiten des Unternehmens beziehen sich dabei sowohl auf die Rahmenbedingungen (wissensförderliche Leitbilder, Führung und Anreize) und das Umfeld des Wissensmanagements im Unternehmen (Etablierung eines Marktes mit entsprechenden Teilnehmer*innen und Mechanismen) als auch auf konkrete Instrumente und Prozesse (vgl. North 1998: 223ff. und Tab. 2-3). North verknüpft auf diese Weise die Rahmenbedingungen mit operativen Gestaltungsmöglichkeiten, die sich in den klassischen Managementkreislauf einfügen (vgl. Krallmann/Frank/Gronau 2002: 382).

Tab. 2-3: Wissensmarkt-Modell

1. Rahmenbedingungen gestalten und steuern	2. Spielregeln des Wissensmarktes anwenden	3. Prozesse, Strukturen des operativen Wissensmanagements gestalten und steuern
Unternehmensleitbild, Führungsgrundsätze und Anreizsysteme	Marktwert für Wissen	Träger und Medien der Wissensintegration
- Verankerung von Wissensmanagement im Leitbild - erwünschtes Verhalten der Führungskräfte beschreiben, Ist-Verhalten daran messen - Auswahl und Förderung der Führungskräfte gemäß erwünschtem Verhalten - im Beurteilungs- und Vergütungssystem Kooperation und Gesamterfolg des Betriebs honorieren	- Wissensmarkt schaffen - Marktausgleichsmechanismen wirksam werden lassen durch Interessencluster-Prinzip, Leuchtturm-Prinzip, Push- und Pull-Prinzip	- Konzeption von Wissensmanagementprozessen - Umsetzen der Prozesse durch Akteur*innen des Wissensmanagements, Medien- und Organisationsstrukturen (insbesondere Netzwerke) und informationstechnische Infrastruktur

Quelle: In Anlehnung an North 1998: 223

Auf dem Wissensmarkt sind verschiedene Prinzipien wirksam, wie etwa das Interessencluster-Prinzip, nach dem die Marktteilnehmer*innen für einen erfolgreichen Wissensaufbau und -austausch dieselben Interessen verfolgen müssen, das Leuchtturm-Prinzip, nach dem Mitarbeiter*innen zum Teilen von Best Practices und individuellem Expert*innenwissen ermutigt werden sollen, und

das Push- und Pull-Prinzip, das zwischen angebotsorientierten und nachfrageorientierten Formen der Wissensteilung unterscheidet (vgl. North 1998: 234ff.).

Das Modell von North zeichnet sich insbesondere durch eine Betonung der Rahmenbedingungen aus (vgl. Scherm/Pietsch 2007: 319), deren Bedeutsamkeit für das Gelingen von Wissensmanagement in Unternehmen nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Die Idee eines unternehmensinternen Marktes, auf dem Wissen angeboten und abgerufen werden kann, ist gerade für marktwirtschaftlich arbeitende Unternehmen attraktiv und leicht verständlich (vgl. Reinmann 2009: 68). Auch berücksichtigt das Modell langfristige, strategische Aspekte wie die Verbindung des Wissensmanagements mit den Zielen der Organisation (vgl. Lehner 2019: 109).

Allerdings scheinen die große Komplexität des Ansatzes und der hohe Aufwand bei der Einführung nicht im Verhältnis zum praktischen Nutzen zu stehen (vgl. Seidel 2003: 130). Zudem wird vielfach das dem Ansatz zugrundeliegende Verständnis kritisiert, dass der Austausch von Wissen genau wie der Austausch jeder anderen Ressource unmittelbar und ohne Einschränkungen möglich sei (vgl. Kap. 2.1.1). Die verschiedenen Arten des Wissens mit ihrer jeweils unterschiedlichen Eignung für Austauschprozesse auf einem solchen Wissensmarkt werden nicht ausreichend herausgearbeitet. Außerdem bietet das Modell für öffentlich-rechtliche und privatrechtlich-gemeinnützige Organisationen wie Theater nur wenige Ansatzpunkte (vgl. Reinmann 2009: 68). Weiterhin setzt der Ansatz soziales Verhalten voraus, wie etwa ein gemeinsames Interesse am Wissensaustausch und das Vertrauen von Marktteilnehmer*innen zueinander, das keineswegs selbstverständlich ist (vgl. Scherm/Pietsch 2007: 320).

Eine andere Theorie des Wissensmarktes wurde bereits zu einem früheren Zeitpunkt von Davenport und Prusak entwickelt (1998). Sie beschreibt, ähnlich wie das Modell von North, Wissen als Ressource mit den Eigenschaften eines Handelsguts. Die Autoren argumentieren, dass Wissensmärkte in Unternehmen zumeist nicht ausreichend effizient funktionierten, da Informationen nur unvollständig zur Verfügung stünden, zwischen verschiedenen Teilen des Unternehmens zu große Differenzen hinsichtlich des vorhandenen und benötigten Wissens herrschten und Austauschprozesse in der Regel lokal begrenzt seien. Zudem würden, wie in anderen Märkten auch, Monopolstellungen, Abwanderung und weitere Barrieren den Wissensaustausch erschweren (vgl. Davenport/Prusak 1998: 40f.).

Der kluge Einsatz von Informationstechnologie, der bewusste Aufbau von Wissensmärkten und die gezielte Förderung des Wissensaustauschs, etwa indem jedem Wissen ein Wert zugeteilt wird und Mitarbeiter*innen für das Teilen dieses Wissens entsprechend entlohnt werden, sollen die Effizienz von Wissens-

märkten erhöhen, Barrieren abbauen und die Wissensteilung im Unternehmen verbessern (vgl. Davenport/Prusak 1998: 45ff.). Im Vergleich mit North beziehen die beiden Autoren auch weiche Faktoren wie Vertrauen und Eigennutz in ihre Überlegungen ein, es fehlen jedoch gänzlich Anknüpfungspunkte für eine praktische Umsetzung (vgl. Trojan 2006: 74).

Neben dem Wissensmarkt-Konzept (North 1998 und Davenport/Prusak 1998) und den Wissensmanagement-Bausteinen (Probst/Raub/Romhardt 1997) gibt es im Bereich der management- und steuerungsorientierten Ansätze verschiedene andere Modelle, die bei den Geschäftsprozessen ansetzen. Sie verfolgen das »Ziel[,] die Wissensverarbeitung in den operativen wissensintensiven Geschäftsprozessen zu unterstützen, zu verbessern und weiterzuentwickeln, um schließlich zur Kernwertschöpfung des Unternehmens beizutragen« (Remus 2002: 82). Dazu werden anhand der Wissensziele Maßnahmen geplant und entlang der Geschäftsprozesse platziert.

Ein Beispiel für ein solches geschäftsprozessorientiertes Wissensmanagement ist das GPO-WM Referenzmodell (Heisig 2005), welches drei Ebenen unterscheidet: Geschäftsprozesse, Wissensmanagement-Aktivitäten und Gestaltungsfelder des Wissensmanagements (vgl. Heisig 2005: 54f.) (vgl. Abb. 2-7).

Abb. 2-7: Referenzmodell des geschäftsprozessorientierten Wissensmanagements



Quelle: In Anlehnung an Heisig 2005: 55

Die Geschäftsprozesse bestimmen nicht nur die konkreten Wissensinhalte, sie sind auch der Ort der Anwendung und Entstehung von Wissen und damit zentral für das Erreichen des Organisationszwecks. Sie regeln, welches Wissen in welcher Qualität zu welchem Zeitpunkt wo zur Verfügung gestellt werden muss und bestimmen so die Anwendung und den Handlungskontext von Wissen in der Organisation (vgl. Heisig 2005: 58). Die zweite Ebene skizziert den Wissensmanagement-Kernprozess mit den vier Aktivitäten Erzeugen, Anwenden, Verteilen und Speichern von Wissen (vgl. Heisig 2005: 63). Die Aktivitäten werden dabei als fortlaufender Prozess mit wechselseitigen Verbindungen und wechselseitigen Einflüssen aufeinander dargestellt (vgl. Heisig 2005: 55). Die dritte Ebene schließlich benennt zentrale Gestaltungsbereiche der Organisation, die von Heisig im Rahmen einer empirischen Befragung ermittelt wurden und die bei der Anwendung von Wissensmanagement in der Organisation zu berücksichtigen sind (vgl. Heisig 2005: 68ff.): Unternehmenskultur (Werte / Einstellungen), Personalmanagement (Fähigkeiten / Motivation der Mitarbeiter*innen), Führungssysteme (Strategie / Führung), Prozessorganisation (Organisation / Rollen), Informationstechnologie (Infrastruktur / Anwendungen) und Controlling (Indikatoren / Bewertungen).

Geschäftsprozessorientierte Wissensmanagement-Modelle nutzen für den Umgang mit der Ressource Wissen die Struktur der Geschäftsprozesse aus. Da es sich an bereits vorhandenen Arbeitsaufgaben orientiert, verspricht das geschäftsprozessorientierte Wissensmanagement eine einfache Implementierung und eine gute Akzeptanz bei den Mitarbeiter*innen (vgl. Heisig 2002: 49). So wird Wissensmanagement weniger häufig als isoliertes Instrument oder als unverbundene, zusätzliche Aufgabe aufgefasst (vgl. Abecker et al. 2002: 4). Das ergänzende GPO-WM-Vorgehensmodell ermöglicht eine strukturierte Einführung und Anwendung in Organisationen (vgl. Heisig 2005: 79).

Kritisiert wurde am GPO-WM-Modell, dass es nur Wissen erfasse, das in abgeschlossenen Geschäftsprozessen entstehe, wohingegen das Wissen zwischen den Geschäftsprozessen keine Berücksichtigung finde (vgl. Remus 2002: 46). Auch sei die Rolle der Gestaltungsfelder bei der Auswahl von Wissensmanagementlösungen nicht hinreichend definiert (vgl. Ogaza/Heisig 2011: 327).

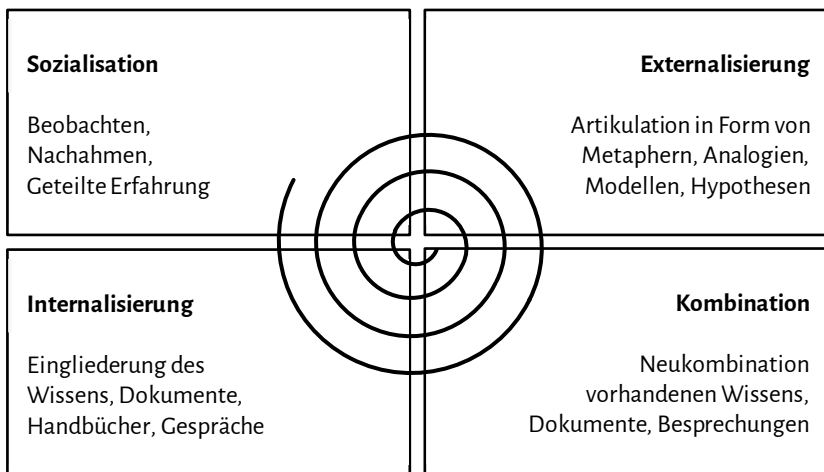
Innovationsorientierte Ansätze

Innovationsorientierte Ansätze zielen vor allem auf die Generierung von neuem Wissen, um so immer neue innovative Produkte und Dienstleistungen entwickeln und die Leistungsfähigkeit des Unternehmens im Wettbewerb mit anderen Unternehmen erhalten zu können. Wissen ist hier als Idee bzw. als ein Produkt von Kreativität und Innovationskraft zu verstehen und zu fördern (vgl.

Hilse 2000: 74). Solche Ansätze beziehen auch Ideen-, Chancen- und Innovationsmanagement in ihre Überlegungen mit ein (vgl. Hilse 2000: 80).

Die Wissensspirale, das wohl bekannteste Modell zur Generierung neuen Wissens und zum Erhalt der Innovationskraft eines Unternehmens, wurde von den japanischen Forschern Nonaka und Takeuchi entwickelt (1995 bzw. 1997 in deutscher Sprache). Es hatte weitreichenden Einfluss auf die Wissensmanagement-Forschung und ist bis heute von grundlegender Bedeutung für zahlreiche Wissensmanagement-Ansätze und -Publikationen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001: 3) (vgl. Abb. 2-8).

Abb. 2-8: Modell der Wissensspirale



Quelle: In Anlehnung an Nonaka/Takeuchi 1997: 84

Das Modell stützt sich auf die von Polanyi etablierte Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen (vgl. Kap. 2.1.1) und beschreibt unterschiedliche Ebenen für Wissensprozesse im Unternehmen: Vom Wissen eines Individuums oder einer Gruppe bis hin zu unternehmensweitem und sogar intraorganisatorischem Wissen. Neues Wissen kann durch Transformationsprozesse entwickelt werden, einerseits, indem das Wissen einzelner Organisationsmitglieder verstärkt und in das Gesamtwissen der Organisation eingebracht wird, andererseits, indem implizites und explizites Wissen im Rahmen einer Umwandlung in eine neue Form gebracht werden (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997: 68f.). Die Autoren unterscheiden vier verschiedene Formen der Wissensumwandlung: die Sozialisation (vom impliziten zum impliziten Wissen), die Externalisierung (vom im-

pliziten zum expliziten Wissen), die Kombination (vom expliziten zum expliziten Wissen) und die Internalisierung (vom expliziten zum impliziten Wissen) (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997: 74). Dabei legen sie einen besonderen Schwerpunkt auf die Externalisierung, mit der aus implizitem Wissen explizites Wissen gebildet und in die Wissensbasis überführt werden kann (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997: 77).

Eine Stärke des Modells ist die ausführlich dargelegte Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen sowie die Betonung der Bedeutung impliziten Wissens für sämtliche Organisationsvorgänge (vgl. Reinmann 2009: 66). In seiner Fokussierung auf innovative Prozesse und die Generierung neuen Wissens werden viele Aspekte abgedeckt, die für Unternehmen von großer Bedeutung sind.

Zugleich blendet das Modell damit aber andere Aspekte aus und vernachlässigt etwa Speicherungsprozesse oder den (ebenfalls zentralen) Umgang mit dem gewonnenen Wissen und seine produktive Verwendung für den Betrieb; zentrale Nutzenpotenziale von Wissensmanagement werden so unterschlagen (vgl. Reinmann 2009: 66). Auch zeigen Untersuchungen, dass in Unternehmen nicht etwa das Auffinden relevanten internen und externen Wissens oder der Aufbau neuer Fähigkeiten und Prozesse die meiste Arbeitszeit der Wissensarbeiter*innen binden, sondern dass vielmehr das Erschließen und Interpretieren sowie die eigentliche Anwendung des Wissens den größten Teil der Arbeit ausmacht (vgl. Jacobson/Prusak 2006). Ein Modell, das sich ausschließlich auf die Entwicklung neuen Wissens stützt, ist also kaum geeignet, eine ganzheitliche Steuerung des Wissens in der Organisation zu gewährleisten.

Darüber hinaus wird die Möglichkeit, implizite Wissensbestände zu explizieren von unterschiedlichen Autor*innen immer wieder generell in Zweifel gezogen. Nach der Auffassung von Schreyögg und Geiger ist implizites Wissen mehr als noch nicht expliziertes Wissen. Es handelt sich vielmehr um eine Form des Wissens, die sich per Definition nicht im Dialog oder in Form sprachlicher Metaphern verbalisieren lässt (vgl. zu dieser Thematik auch Kap. 2.1.1). Auch der Umstand, dass implizites Wissen an Handlungen gebunden ist, schließe eine rein kognitive Verarbeitung dieses Wissens von vornherein aus (vgl. Schreyögg/Geiger 2004: 280). Polanyi (1966b) ist ebenfalls der Ansicht, dass die Explikation impliziten Wissens nicht möglich sei. Mehr noch: Implizites Wissen könne beim Versuch einer Explikation erheblichen Schaden nehmen, wie Polanyi am Beispiel eines Pianisten erläutert, der gebeten wird, sich während des Spiels auf die Bewegungen seiner Hände zu konzentrieren, um sie anschließend erklären zu können: »By concentrating attention to his fingers, a pianist can

paralyse himself; the motions of his fingers no longer bear then on the music performed, they have lost their meaning.« (Polanyi 1966b: 8)

Auch sollte der hohe Abstraktionsgrad des Modells nicht unerwähnt bleiben, der für eine theoretische Fundierung gut geeignet ist, aber eine praktische Anwendung nur eingeschränkt zulässt – insbesondere, da Nonaka und Takeuchi sich vielfach auf die besondere Unternehmensphilosophie japanischer Unternehmen berufen und eine Übertragung auf Unternehmen und Betriebe in anderen Ländern nicht immer selbstverständlich ist (vgl. Prange 2002: 39).¹⁶

Lern- und entwicklungsorientierte Ansätze

Lern- und entwicklungsorientierte Ansätze des Wissensmanagements stehen in der Tradition der lernenden Organisation (vgl. Kap. 2.1.2). Wissen wird nicht isoliert als Ressource betrachtet, sondern meint vielmehr das Ergebnis »von breiteren Lern- und Reflexionsprozessen in und von Organisationen« (Hilse 2000: 76). Entsprechend stehen bei solchen Ansätzen nicht primär Management-Aufgaben im Vordergrund, sondern Anstrengungen zur Unterstützung und Verbesserung der organisationalen Lernfähigkeit, etwa die Etablierung neuer Lernkontexte oder der Abbau von Lernbarrieren (vgl. Hilse 2000: 76).

Innerhalb der lern- und entwicklungsorientierten Ansätze wird weiter unterschieden zwischen Theorien, die individuelle Lernprozesse erklären und auf eine Steuerung der persönlichen Ressourcen abzielen, und Theorien, die sich auf organisationale Lernprozesse und die Steuerung des Unternehmenswissens beziehen (vgl. Staiger 2008: 40 und Hilse 2000: 76). Zu diesen Ansätzen eines betrieblichen Wissensmanagements können das integrative Wissensmanagement nach Pawlowsky (1998), das systemische Wissensmanagement nach Willke (1998) sowie das Münchner Modell des Wissensmanagements nach Reinmann-Rothmeier (2001) gezählt werden.

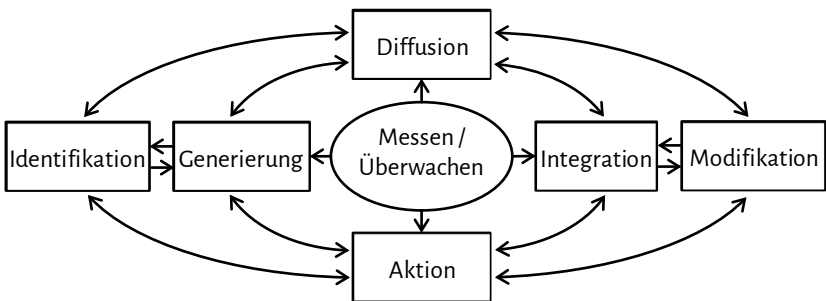
Aufbauend auf der Theorie der organisationalen Wissensbasis (vgl. Kap. 2.1.2) integriert der Ansatz von Pawlowsky verschiedene Ebenen des Lernens (Individuum, Gruppe, Organisation, Netzwerk), verschiedene Formen des Lernens (kognitives, kulturbezogenes und verhaltensbezogenes Lernen) sowie unter

16 Neben dem Modell von Nonaka und Takeuchi existieren noch andere, weit weniger einflussreiche Theorien mit Innovationsorientierung, etwa der Knowledge Innovation Cycle (Skyrme 1999), der sich mit der Entstehung strukturierten und wiederholbaren Wissens aus unstrukturierten Ideen befasst, sowie die vier Sources of Innovation (Leonard-Barton 1995), die einen Wissensfluss im Unternehmen anregen und aufrechterhalten sollen. Als zugehörig zur Wissensspirale können in diesem Bereich außerdem die Enablers of Knowledge Creation (Krogh/Ichijō/Nonaka 2000) benannt werden.

Bezugnahme auf Argyris und Schön (vgl. ebenfalls Kap. 2.1.2) verschiedene Typen des Lernens (Einschleifen-Lernen, Doppelschleifen-Lernen, Deutero-Lernen) in ein umfassendes Rahmenmodell des integrativen Wissensmanagements (vgl. Pawlowsky 1998: 21). Der Ansatz berücksichtigt die Unterscheidung von individuellem und kollektivem Wissen, es werden sowohl die expliziten »kognitiven Strukturen« als auch das implizite »Erfahrungslernen« (Pawlowsky 1998: 19) mit in die Betrachtung einbezogen.

Im Zentrum des Ansatzes stehen sechs unterschiedliche prozesshafte Lernphasen (vgl. Abb. 2-9): das Ermitteln von Daten, Informationen und Wissen innerhalb und außerhalb der Organisation (Identifikation), das Erzeugen von neuem Wissen durch die Kombination vorhandener Wissensbestände und die Explizierung impliziter Wissensbestände (Generierung), das Verteilen des identifizierten und generierten Wissens über die Kommunikationskanäle der Organisation (Diffusion), das Einbinden dieses Wissens ins Netzwerk der Organisation (Integration) und die damit einhergehende Veränderung der organisationalen Wissensbasis (Modifikation) sowie ein Umsetzen des Gelernten in Verhaltensroutinen der Organisation und die Nutzung des Wissens (Aktion) (vgl. Pawlowsky 1998: 21).

Abb. 2-9: Lernphasen im integrativen Wissensmanagement



Quelle: In Anlehnung an Pawlowsky 1998: 22

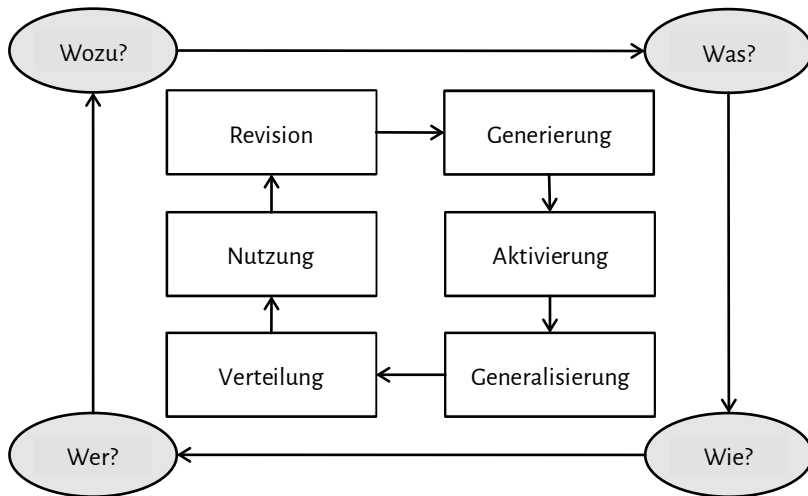
Pawlowsky stellt die Schaffung wissensförderlicher Bedingungen in den Fokus seines Modells, um »die Lernfähigkeit einer Organisation nachhaltig zu fördern und somit den zentralen Wettbewerbsfaktor Wissen zur zielorientierten Entfaltung zu bringen« (Reinhardt/Pawlowsky 1997: 147). Dabei nimmt er die Chancen und Probleme der Organisationskultur in den Blick (vgl. Reinmann 2009: 70). Insbesondere der Prozesscharakter der vier unterschiedlichen Lernphasen ähnelt etablierten Management- und Strategieumsetzungsprozessen und besitzt

darum eine gute Anschlussfähigkeit an bekannte Vorgehensweisen (vgl. Reinhardt/Pawlowsky 1997: 154).

Allerdings bietet das Modell nur wenig konkrete Hilfestellung für eine Anwendung in der Praxis (vgl. North 2016: 175). Es handelt sich eher um ein erklärendes Modell als um ein Modell für die praktische Umsetzung (vgl. Hasler Roumois 2013: 261).

Ähnlich wie Pawlowsky verfährt auch Willke (1998) mit seinem Modell des systemischen Wissensmanagements, das in einem inneren geschäftsprozessbezogenen Kreislauf sechs verschiedene Aufgaben des Wissensmanagements aufzählt. Diesem selbstreferenziellen inneren Kreislauf ist ein fremdreferenzieller externer Kreislauf zugeordnet (vgl. Abb. 2-10). Willke spricht von einem »doppelten Kreislauf« (Willke 1998: 83) oder auch einer »doppelte[n] Wissensbuchführung« (Willke 1998: 84).

Abb. 2-10: Doppelte Wissensbuchführung



Quelle: In Anlehnung an Willke 1998: 84

In der Organisation soll Wissen neu entwickelt, extern vorhandenes Wissen integriert und aktiviert (Generierung und Aktivierung) sowie durch Explikation und Dokumentation bereitgestellt werden (Generalisierung). Da eine Generalisierung aber noch nicht sicherstellt, dass das Wissen auch verwendet und wahrgenommen wird, schließen sich Anstrengungen zur Verteilung und zur Nutzung des Wissens an, mit dem Ziel, einen breiten Zugang zu ermöglichen und Nutzungsbarrieren abzubauen. In einem letzten Schritt wird das generierte und

genutzte Wissen bewertet und gegebenenfalls revidiert (Revision). Kriterien, welches Wissen wie revidiert werden soll, lassen sich allerdings nicht aus dem inneren Kreislauf selbst ableiten. Um zu gewährleisten, dass Wissen nicht nur um seiner selbst willen generiert wird und der innere Kreislauf des Wissensmanagements mit der Strategie und der Vision der Organisation verbunden ist, wird ein externer Kreislauf notwendig, der Leitfragen für die Revision formuliert: Was für Wissen wird benötigt? Wozu wird das Wissen benötigt? Wie lassen sich durch dieses Wissen Mehrwert und eine gesteigerte Leistungsfähigkeit erreichen? Und: Wer bzw. Welche Expertise wird dafür benötigt (vgl. Willke 1998: 83)? Durch die Verzahnung beider Kreisläufe soll einerseits sichergestellt werden, dass das Wissensmanagement in sich funktional ist (innerer Kreislauf), andererseits soll eine Anbindung an die Ziele der Organisation erreicht werden (äußerer Kreislauf). So kann vermieden werden, dass sich der innere Kreislauf gegenüber externen Anforderungen abgrenzt oder der äußere Kreislauf das Wissensmanagement für »kurzfristige und kurzsichtige Organisationsinteressen« (Willke 1998: 84) ausnutzt.

Wie alle lern- und entwicklungsorientierten Ansätze ist das systemische Wissensmanagement auf das Anstoßen von Lernprozessen ausgerichtet. Willke vertritt eine ganzheitliche, systemische Sichtweise, welche die Komplexität und Dynamik von Organisationen in ihrer Gesamtheit erfasst (vgl. Willke 2018: 116). Er begreift Organisationen als soziale Systeme, die sich durch Selbstreferenz und systemische Geschlossenheit auszeichnen und sich darum einer unmittelbaren Steuerung entziehen. Ein systemisches Management der Ressource Wissen bedeutet darum vor allem, der Organisation Anreize zur Selbststeuerung zu geben, lernförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. Willke 2018: 31f.) und »die geduldige, mittelfristige Veränderung der Wissenskultur eines Systems mit dem Ziel, eine »intelligente« Organisation zu schaffen, die auf zwei Säulen steht: der Säule der Kompetenzen ihrer Mitglieder und der Säule der systemischen Kernkompetenzen der Organisation« (Willke 2018: 115).

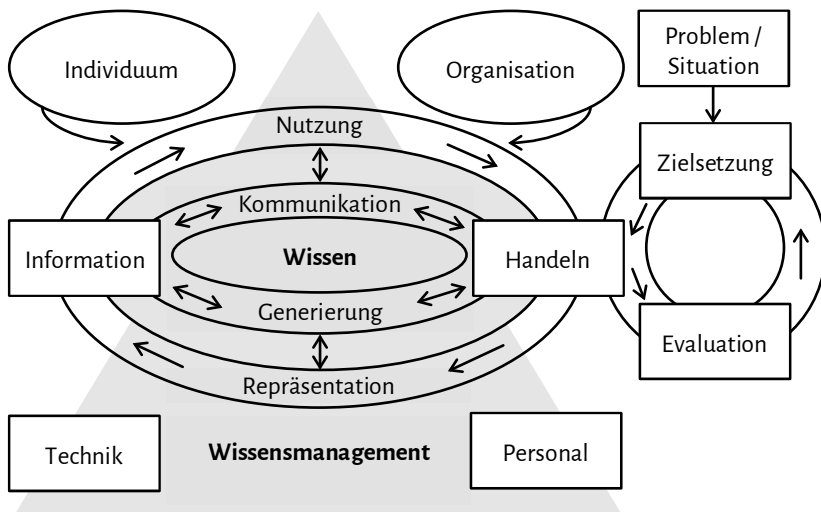
Mit seiner Grundlegung in der Systemtheorie verfügt das Modell nach Willke über eine umfangreiche Theoriebasis. Das innere Prozessmodell ermöglicht eine Orientierung an bereits vorhandenen Managementprozessen, die externen Leitfragen der Revision lassen eine Anbindung an die Organisationsziele zu. Der Einbezug der Rahmenbedingungen erfolgt systematisch (vgl. North 2016: 183).

Die streng systemtheoretische Betrachtungsweise verhindert allerdings teilweise den Blick auf einzelne Mitarbeiter*innen mit ihren individuellen Wissensbeständen und Arbeitsweisen. Auch ist die Bedeutung von Macht und sozialem Kapital bei der Wissensverteilung nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Porssen 2008: 126). Zudem bleibt unklar, wer genau mit welchen Bewertungs-

kriterien Wissensbedarfe der Organisation reflektieren und so eine Wissensstrategie für die Organisation entwickeln soll (vgl. Scherm/Pietsch 2007: 322). Ferner enthält das Modell keine Aufgaben zur Wissensspeicherung, so dass eine Entwicklung der Organisation auf Basis bereits vorhandener Kenntnisse kaum stattfinden kann.

Auch das Münchner Modell des Wissensmanagements (Reinmann-Rothmeier 2001) beschäftigt sich mit Lernen in Organisationen an der Schnittstelle von Wissens- und Personalmanagement (vgl. Abb. 2-11). Wissen wird hier als ein »variable[r] Zustand zwischen Information und Handeln« (Reinmann-Rothmeier 2001: 2) beschrieben (vgl. auch Reinmann-Rothmeier 2001: 18).

Abb. 2-11: Münchner Modell des Wissensmanagements



Quelle: In Anlehnung an Reinmann-Rothmeier 2001: 27

Vergleichbar mit den Lernprozessen bei Pawlowsky (1998), dem inneren Kreislauf bei Willke (1998) und den Wissensmanagement-Bausteinen bei Probst, Raub und Romhardt (1997) setzt das Münchner Modell verschiedene Wissensprozesse als Kernbereiche des Wissensmanagements ein. Im Rahmen der Wissensrepräsentation wird versucht, das Wissen »sichtbar, greifbar und zugänglich« (Reinmann-Rothmeier 2001: 22) zu machen, Transparenz herzustellen und das Wissen sowohl für die Speicherung als auch für die weitere Verarbeitung mit technischen Mitteln handhabbar zu machen. Die Wissensnutzung hat zum Ziel, das Wissen anwendbar zu machen und es mit organisationalen Handlungskon-

texten zu verbinden. Die Wissenskommunikation verbreitet das Wissen und möchte den Austausch, das Teilen und das Vernetzen von Wissen in der Organisation unterstützen; die Wissensgenerierung hat zum Ziel, »den ›Rohstoff‹ Information zu handlungsrelevantem Wissen zu ›verarbeiten‹« (Reinmann-Rothmeier 2001: 25), neue Wissensbestände aufzubauen und Innovation zu erzeugen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001: 25).

Reinmann-Rothmeier stellt mit dem Münchner Modell des Wissensmanagements einen Ansatz vor, der sowohl das individuelle persönliche als auch das kollektive organisationsweite Wissen berücksichtigt. Es integriert psychologische Prozesse der individuellen Verarbeitung von Wissen sowie unterschiedliche Theoreme aus Organisationstheorie und Informationsmanagement (vgl. Wohlfender 2015: 45f.). Neben dem Gegensatz von Individuum und Organisation werden auch der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen und der Unterscheidung von personaler, technischer und organisationaler Ebene Aufmerksamkeit geschenkt. Durch die systematische Evaluation ist außerdem die Anbindung an die Ziele des Betriebs sichergestellt.

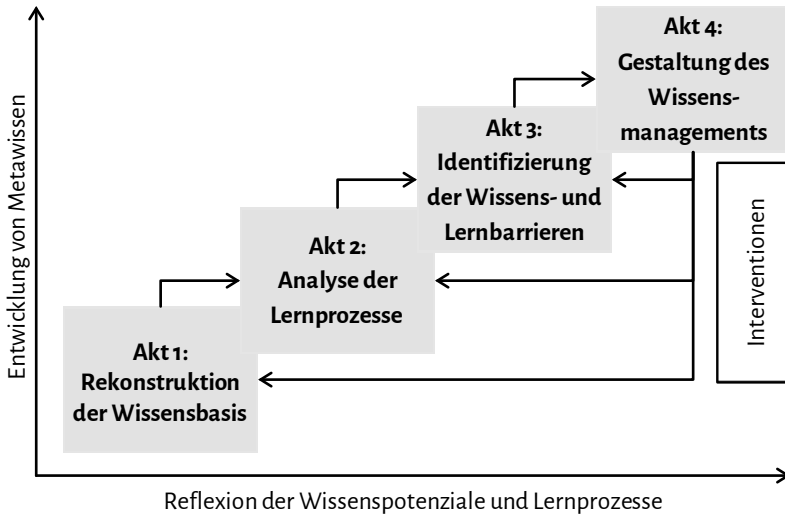
Allerdings ist das Modell für eine praktische Anwendung in der Organisation zu kompliziert (nachzuvollziehen in Abb. 2-11) und zu unspezifisch (vgl. Wohlfender 2015: 46). Insgesamt fehlt es an einem operativen Instrumentarium und an praktischer Relevanz für konkrete Anwendungskontexte.

Weniger bekannt als die Ansätze von Pawlowsky, Willke und Reinmann-Rothmeier sind die vier Akte des Wissensmanagements von Schüppel (1996) (vgl. Abb. 2-12). Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Frage, weshalb »sich Lernprozesse von und innerhalb von Organisationen als Erklärungsmodell für die Verarbeitung von Wandel anbieten« (Schüppel 1996: VII). Ihm geht es vor allem um die Weiterentwicklung der Organisation und um die Begleitung organisationaler Wandlungsprozesse durch ein systematisches Wissensmanagement. Zudem thematisiert er den Umgang mit Barrieren des Lernens in Organisationen (vgl. Schüppel 1996: 107ff.).

Im Zentrum des Ansatzes stehen »vier aufeinanderfolgende Akte, die konsequent auf die *Ausschöpfung der prinzipiell erreichbaren Wissens- und Lernpoten[z]iale* einer Organisation gerichtet sind« (Schüppel 1996: 192, Hervorh. im Original). Im ersten Akt werden die Aktivitäten, Prozesse, Produkte und Dienstleistungen sowie die Rahmenbedingungen der Organisation analysiert und die Wissensbasis mit allen Elementen rekonstruiert. Im zweiten Akt werden dann die Lernprozesse analysiert und festgestellt, welche Organisationsmitglieder an welchen Lernprozessen beteiligt sind. Es folgt im dritten Akt die gezielte Suche nach Barrieren (auf individueller und kollektiver Ebene), die diese Lernprozesse behindern und somit den Aufbau oder die Nutzung des organisationalen Wissens

beeinträchtigen. Nach der Erhebung der Ist-Situation werden dann im vierten Akt konkrete, an die Situation der Organisation angepasste, Wissensmanagement-Aktivitäten entwickelt (vgl. Schüppel 1996: 192ff.).

Abb. 2-12: Vier Akte zum Aufbau eines Wissensmanagements



Quelle: In Anlehnung an Schüppel 1996: 193

Schüppel berücksichtigt bei dieser Gestaltung des Wissensmanagements sowohl individuelle als auch gruppenbezogene und organisationale Lernprozesse und bezieht den Grad der Institutionalisierung des Wissens in die Untersuchung ein. Weiterhin unterscheidet er verschiedene Wissensformen: innere und äußere Wissenspotenziale und Wissensträger*innen, aktuell und zukünftig relevantes Wissen, explizites und implizites Wissen, Rationalitätswissen und Erfahrungswissen. Die Gestaltung des Wissensmanagements ist dabei auf die Entwicklung und die Gewinnung sowie auf die Nutzung und Verteilung dieser unterschiedlichen Wissensformen ausgerichtet (vgl. Schüppel 1996: 196f.). Schüppel stellt eine Vielzahl von Wissensmanagement-Instrumenten vor (vgl. Schüppel 1996: 199ff.), von denen sich auch konkrete Maßnahmen und Prozesse eines Veränderungsmanagements ableiten lassen. Damit verfügt der Ansatz über eine größere Praxisorientierung als andere lern- und entwicklungsorientierte Ansätze. Er berücksichtigt auch die Umweltbedingungen und betont die Wichtigkeit einer dauerhaften Verankerung des Wissens in der Organisation (vgl. Scherm/Pietsch 2007: 317). Kritisiert wird an Schüppel, dass er keine Orientierung an den Unter-

nehmenszielen vorsieht und dass eine Einbindung in den Managementkreislauf unterbleibt (vgl. North 1998: 160). Beim Modell selbst handelt es sich tatsächlich eher um eine Anleitung zur Einführung des Wissensmanagements. Sie hält kaum theoretische Fundierung bereit.

Informations- und kommunikationstechnologische Ansätze

Die letzte Gruppe von Ansätzen des Wissensmanagements stellt technologische Aspekte in den Mittelpunkt und fragt danach, mit welchen Medien und Instrumenten Wissen gefunden, gespeichert und verteilt werden kann. Wissen wird dabei als eine »angereicherte Information« (Hilse 2000: 78) begriffen, als eine Information, die in einen bestimmten Kontext eingefasst und so besonders leicht in Handlungsabläufe integriert werden kann. Gemeinsam ist den informations- und kommunikationstechnologischen Ansätzen die Frage, wie relevante Informationen zur richtigen Zeit am entscheidenden Ort verfügbar gemacht werden können (vgl. Hilse 2000: 77f.). Damit besteht eine deutliche Nähe zur Disziplin des Informationsmanagements.

Rehäuser und Krcmar (1996) beziehen drei unterschiedliche Ebenen des Wissensmanagements in ihre Überlegungen mit ein: das Management des Wissensbedarfs und des Angebots in der Organisation (»Ebene des Wissens- und Informationseinsatzes«), das Management der Wissensträger*innen bzw. der Wissens- und Informationsquellen (»Ebene der Wissensträger-, Informations- und Kommunikationssysteme«) sowie das Management der Infrastrukturen und der Informations- bzw. Kommunikationstechnik (»Ebene der Infrastrukturen der Wissens- und Informationsverarbeitung und Kommunikation«) (Rehäuser/Krcmar 1996: 18). Das Ziel der Wissensmanagement-Anstrengungen ist es, sowohl externes als auch individuelles, noch nicht zugängliches Wissen zu kollektivieren und als explizites Wissen allen Organisationsmitgliedern zur Verfügung zu stellen (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 7f.). Hierfür sind im Lebenszyklusmodell des Wissens verschiedene Aufgaben zu leisten bzw. Phasen zu durchlaufen (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 21ff.):

- Management der Wissens- und Informationsquellen: Erheben von neuem externem und implizitem Wissen, Vernetzung und Verbinden von Informationen, Explikation, Erfassen des Wissens
- Management der Wissensträger- und Informationsressourcen: Verifizierung des Wissens, Aufbereitung des Wissens für das Speichern auf Wissensträgern, Speichern, Schaffen von (intellektuellen und physischen) Zugängen zum Wissen, Pflege des gespeicherten Wissens
- Management des Wissensangebots: Weitergabe des Wissens, Verdichtung

- Management des Wissensbedarfs: Anwendung des Wissens, Bewertung
- Management der Infrastrukturen der Wissens- und Informationsverarbeitung und Kommunikation: Personalmanagement-Maßnahmen zur Mitarbeiter*innenbindung, Anpassung an die Lernbedürfnisse, technische Unterstützung der Kommunikation von Wissensträger*innen und technische Unterstützung von Speicherprozessen.

Der gesamte Zyklus wird immer dann durchlaufen, wenn die aktuellen Wissensträger*innen und Informationsressourcen nicht ausreichend Wissen zur Lösung eines Problems bereitstellen. Aber auch dann, wenn das benötigte Wissen in der Organisation verfügbar ist, laufen Prozesse im Rahmen des Lebenszyklus ab, etwa in der regelmäßigen Nutzung der Ressourcen für unterschiedliche Wissensbedarfe (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996: 23).

Bei dem Modell von Rehäuser und Krcmar handelt es sich um ein »dem technokratischen Wissensmanagement nahe stehendes Modell« (North 2016: 175). Der Schwerpunkt liegt hier auf der Verarbeitung von explizitem Wissen sowie dem Aufbau und der Gestaltung von technischen Systemen zur Speicherung und Verbreitung von Wissen. Solche Systeme stellen einen wichtigen Baustein im Wissensprozess dar und sind für ein organisationales Wissensmanagement von großer Bedeutung (vgl. Schüppel 1996: 188).

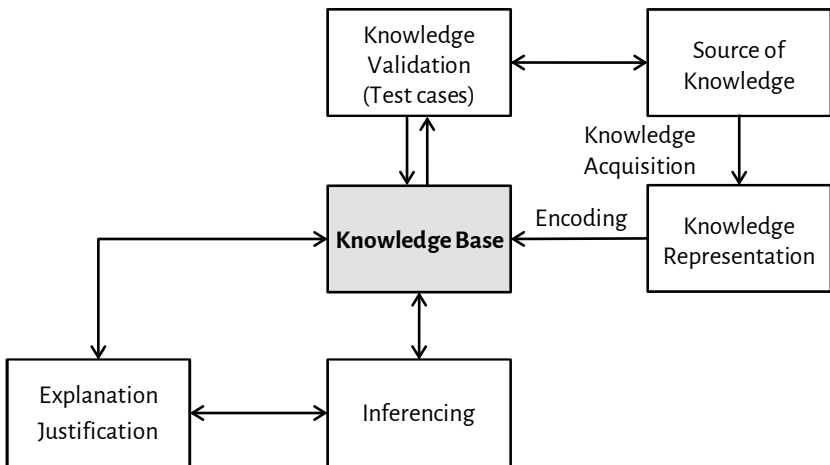
Allerdings greift die vorrangige Berücksichtigung expliziten Wissens zu kurz, so dass nicht von einem ganzheitlichen Ansatz gesprochen werden kann. Es wird nicht hinterfragt bzw. erläutert, wie das individuelle Wissen genau expliziert werden soll und wie mit kollektivem Erfahrungswissen umzugehen ist. Das Lebenszyklus-Modell ist zudem überdurchschnittlich komplex und lässt dennoch manche Fragen offen, etwa wie Wissensbedarfe aus der Umwelt der Organisation abgeleitet werden können, wie der Ablauf des Zyklus beeinflusst und gefördert werden kann (vgl. Scherm/Pietsch 2007: 313), wie übergreifende Organisationsziele erreicht werden können und wie das Modell in die Organisation integriert werden kann. Insgesamt hat das Modell einen rein beschreibenden Charakter mit geringer praktischer Relevanz (vgl. North 2016: 183) und bietet keine konkreten Hilfestellungen für die Gestaltung von Wissensmanagement in Organisationen (vgl. Scherm/Pietsch 2007: 313f.).

Andere technikzentrierte Ansätze formieren sich um den Begriff des Knowledge Engineering. Sie beschäftigen sich mit der Frage, wie Expert*innenwissen kodifiziert und in wissensbasierten Systemen gespeichert werden kann. Unter wissensbasierten Systemen sind dabei alle Arten von computergestützten Systemen zu verstehen, die versuchen, fachliche Kompetenz zu speichern und als

Form künstlicher Intelligenz für die Entscheidungsfindung bei mehr oder weniger komplexen Problemen zur Verfügung zu stellen (vgl. Lehmann 1994: 57).¹⁷

Zur Aufgabe der Knowledge Engineers (vgl. Abb. 2-13) gehört die Wissensbeschaffung aus unterschiedlichen Quellen, zum Beispiel von Expert*innen oder aus Dokumenten (Knowledge Acquisition), die Wissens-Qualitätskontrolle (Knowledge Validation) sowie der Einsatz geeigneter Methoden, um das Wissen zu modellieren und in eine kodifizierte Form zu bringen (Knowledge Representation), die sich zur Weiterverarbeitung in der Wissensbasis (Knowledge Base) eignet. Weiterhin programmieren Knowledge Engineers den Code, welcher der Software ein autonomes Herstellen von Zusammenhängen ermöglicht (Inferencing, Explanation und Justification) (vgl. Turban/Aronson 1998: 484f.).

Abb. 2-13: Knowledge-Engineering-Prozess



Quelle: In Anlehnung an Turban/Aronson 1998: 485

Das beschriebene Prozessmodell des Knowledge Engineering berücksichtigt mit dem Hinweis auf verschiedene Wissensträger*innen den Unterschied zwischen explizitem (documented) und implizitem (undocumented) Wissen (vgl. Turban/Aronson 1998: 485). An Maßnahmen zur Implementierung und zur kontinuierlichen Verbesserung ist gedacht (vgl. Turban/Aronson 1998: 63off.). Zugleich um-

17 Beispiele für wissensbasierte Systeme sind z.B. medizinische Diagnosesysteme, die Wissen in einer Datenbasis speichern und im Abgleich mit dieser Datenbasis Diagnosen stellen können (vgl. Beierle/Kern-Isberner 2019: 9f.).

fasst es jedoch nur einen geringen Teil der Wissensmanagement-Aufgaben einer Organisation – die Wissensmodellierung für wissensbasierte Systeme – und stellt darum kein ganzheitliches Modell für das Wissensmanagement dar. Auch seine Zielsetzung, komplexes Wissen auf darstellbare Informationen zu begrenzen (vgl. Knoblauch 2004: 277), kann durchaus kritisch bewertet werden.

Allen technologischen Ansätzen ist gemein, dass sie auf der leicht zugänglichen Ebene der Information verharren und Fragen des verknüpften und in komplexe Zusammenhänge integrierten Wissens nur am Rande berücksichtigen. Es handelt sich dabei also streng genommen mehr um Ansätze des Informationsmanagements als um Ansätze des Wissensmanagements. Auch die Frage, wie mit implizitem, erfahrungsbezogenem Wissen umgegangen werden kann und soll wird in den informations- und kommunikationstechnologischen Ansätzen maximal am Rande behandelt. Stattdessen betonen sie die technische Seite des Wissenstransfers. Steuerungs-, innovations- sowie lern- und entwicklungsorientierte Ansätze sind sich demgegenüber durchaus der Herausforderung bewusst, die von implizitem Wissen ausgeht. Sie sind stärker auf die Perspektive Mensch ausgerichtet. Die organisationale Perspektive, also die Unterscheidung in individuelles und kollektives Wissen sowie die Stärkung der organisationalen Wissensbasis hingegen ist Bestandteil der meisten Ansätze.

Bei der Prüfung der verschiedenen Ansätze auf ihre Praxistauglichkeit fällt auf, dass viele eher theorielastig sind und nur wenige auch konkrete Anhaltspunkte für eine praktische Umsetzung des Informations- und Wissensmanagements in Organisationen enthalten. Hier sind insbesondere die steuerungsorientierten Modelle im Vorteil, die wiederum nicht immer auch über eine ausreichende theoretische Fundierung verfügen. Eine Zusammenführung der verschiedenen Ansätze in einem integrierten Gesamtmodell besteht nicht, so dass die Konsolidierung unterschiedlicher Wissensmanagement-Modelle weiterhin eine Herausforderung der Disziplin bleibt (vgl. Lehner 2019: ix).

Tab. 2-4 stellt alle Ansätze dieses Kapitels noch einmal mit ihrer theoretischen Fundierung und ihrer praktischen Relevanz vor – zwei Kriterien, die entscheidend die Tragfähigkeit von Wissensmanagement-Modellen bestimmen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001: 3) und entsprechend dem Forschungsdesiderat (vgl. Kap. 1.3) zentrale Kriterien für die Eignung der Modelle in Kulturbetrieben sind. Von den vorgestellten Ansätzen erscheint das Modell des geschäftsprozessorientierten Wissensmanagements besonders für die Anwendung in Kulturorganisationen geeignet. Es verfügt sowohl über eine theoretische Fundierung als auch über praktische Relevanz. Es ist anschlussfähig an das Konzept der organisationalen Intelligenz (vgl. Kap. 2.1.2). Und es stellt mit der Perspektive auf per-

sonale, technische und organisationale Bedingungen (vgl. Kap. 2.1.1) ein ganzheitliches Modell dar.

Tab. 2-4: Synopse verschiedener Wissensmanagement-Ansätze

Typ	Modell	Kurzbeschreibung	theoretische Fundierung	praktische Relevanz
Management und Steuerung	Wissensmanagement-Bausteine (Probst/Raub/Romhardt 1997)	acht Bausteine im Kreislauf	-	✓
	Wissensmarkt (North 1998, Davenport/Prusak 1998)	Wissen als Ressource am Markt	✓	-
	GPO-WM (Heisig 2005)	orientiert an Geschäftsprozessen	✓	✓
Innovation	Wissensspirale (Nonaka/Takeuchi 1995)	vier Arten der Wissenumwandlung	✓	-
Lernen und Entwicklung	Integratives Wissensmanagement (Pawlowsky 1998)	Lernphasen-Modell	✓	-
	Systemisches Wissensmanagement (Willke 1998)	Doppelte Wissensbuchführung	✓	-
	Münchener Modell (Reinmann-Rothmeier 2001)	Lernen in Organisationen	✓	-
	Vier Akte des Wissensmanagements (Schüppel 1996)	Entwicklung durch Wissen	-	✓
Information & Kommunikation	Lebenszyklus-Modell (Rehäuser/Krcmar 1996)	Bedarfe, Träger und Infrastruktur	✓	-
	Knowledge Engineering Process (Turban/Aronson 1998)	Kodifizieren und Speichern	-	✓

Quelle: Eigene Darstellung

Der Begriff Wissensmanagement wird darum – der Argumentation des geschäftsprozessorientierten Wissensmanagements folgend – für diese Arbeit definiert als

»systematischer und strukturierter (d.h. es geht um explizites, gezieltes Management), ganzheitlicher Ansatz (d.h. mit Hintergrund in Informations- und Kommunikationstechnologie [...], Human Resources, Strategie und Organisationslehre), der implizites (z.B. verborgenes Expertenwissen oder Handlungskompetenz) und explizites (z.B. dokumentierte Standardabläufe oder Projekterfahrungen) Wissen im Unternehmen als strategische Schlüssel-Ressource versteht und daher darauf abzielt, den Umgang mit Wissen auf allen Ebenen (Individuum, Gruppe, Organisation, überorganisatorisch) nachhaltig zu verbessern, um Kosten zu senken, Qualität zu steigern, Innovation zu fördern und Entwicklungszeiten zu verkürzen« (Abecker et al. 2002: 2, Hervorh. im Original).

Es erfordert Maßnahmen, um Wissen entlang der Geschäftsprozesse zu steuern, das heißt (in Anlehnung an Heisig 2005: 63):

- Wissen mit anderen Personen zu teilen, es zu transferieren, bereitzustellen und in der Organisation zu verteilen,
- Wissen zu erzeugen oder anzueignen, neue Erfahrungen zu sammeln und auf Ebene der Mitarbeiter*innen, Teams und Organisation dazuzulernen,
- Wissen zu erinnern, explizites Wissen in Dokumenten und implizites Erfahrungswissen der Mitarbeiter*innen zu sichern und
- Wissen zu nutzen, für die Aufgabenerfüllung und die Lösung von Problemen einzusetzen, zu entscheiden und zu handeln.

2.1.4 Wissensnetzwerke

Eng verknüpft mit der Netzwerktheorie (vgl. Kap. 2.1.2) ist die sozialwissenschaftliche Methode der Netzwerkanalyse, die in ihren Ausprägungen verschiedene Operationalisierungsmöglichkeiten für die theoretischen Konzepte Sozialkapital (Bourdieu 1983) oder Wechselwirkungen (Simmel 1890) anbietet (vgl. Janßen 2006: 37 und 105) und somit auch zur Erklärung von Wissensaustauschprozessen geeignet erscheint (vgl. Lehner 2019: 138). In der sozialen Netzwerkanalyse werden im Wesentlichen drei Analyseeinheiten unterschieden: Akteur*innen, Gruppen wie Teams oder Abteilungen und ganze Organisationen bzw. ganze Netzwerke (vgl. Raab 2010: 576). Sie macht auf diese Weise Strukturen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene sichtbar.

Mikro-Ebene: Analyse der Akteur*innen

Auf der Mikroebene zeigt die Netzwerkanalyse, wie zentral Akteur*innen im Netzwerk sind und über wie viel strukturelle Autonomie sie verfügen (vgl. Kap. 2.1.2). Untersucht wird zum Beispiel, über welches Prestige Akteur*innen verfügen, wie viel Macht sie ausüben können und ob Innovationen von ihnen ausgehen (vgl. Jansen 2006: 32). Auch für die Beurteilung von Wissensflüssen in der Organisation ist diese Analyseebene von zentraler Bedeutung. Im Unterschied zur Analyse von Macht, von Transaktionen oder auch im Unterschied zur Analyse von Gefühls- oder Verwandtschaftsbeziehungen, handelt es sich bei der Analyse von Wissensnetzwerken um eine Analyse von Kommunikationen, etwa in Form einer Weitergabe von Informationen zwischen Mitarbeiter*innen (vgl. Jansen 2006: 59).

Die Position von Akteur*innen im Informationsnetzwerk wird in der Netzwerkanalyse anhand verschiedener Maßzahlen beschrieben. Dazu gehört etwa

- die Größe des persönlichen Netzwerks der Akteur*innen, d.h. die Summe der ein- und ausgehenden Beziehungen (Grad oder Degree) (vgl. Jansen 2006: 94f.),
- die Wahrscheinlichkeit, mit der Akteur*innen sich zwischen anderen Akteur*innen befinden und so Einfluss ausüben können (Zentralität) (vgl. Peper 2016: 132f.),
- die Ähnlichkeit zwischen befragten Akteur*innen und ihren Kontakten (Homophilie) (vgl. McPherson/Smith-Lovin/Cook 2001: 416) oder
- die Zahl der unterschiedlichen Beziehungsarten, die zwei Akteur*innen miteinander verbinden (Uni-, Multiplexität) (vgl. Petermann 2005: 184).

Akteur*innen im Informations- und Wissensnetzwerk einer Organisation können zudem anhand ihrer Beziehungen in vier verschiedene Rollentypen eingeteilt werden (vgl. Müller-Prothmann 2006: 232f. und 2010: 842f.):

- Expert*innen, die aufgrund ihres Spezialwissens und ihrer reichen Erfahrung häufig eine zentrale Position im Netzwerk einnehmen und über eine hohe Anzahl von Relationen verfügen,
- Broker*innen, die einen guten Überblick über das in der Organisation vorhandene Wissen haben und Brücken zwischen internen Subgruppen bauen,
- Agent*innen, die Verbindungen zwischen den Expert*innen und den Konsument*innen im Netzwerk herstellen sowie
- Konsument*innen von geringer Popularität und mit geringem Einfluss, die auf das Wissen der Expert*innen angewiesen sind.

Die Kenntnis dieser Rollen im Wissensnetzwerk schafft ein besseres Verständnis für die Wissensflüsse innerhalb der Organisation und ermöglicht auf diese Weise reflektierte und zielgerichtete Interventionen, zum Beispiel zur Nutzung von bislang unsichtbarer Expertise (vgl. Lehner 2019: 139), zur stärkeren Einbindung des Wissens peripherer Organisationsmitglieder oder zur Verbesserung des Wissenstransfers zwischen Abteilungen (vgl. Müller-Prothmann 2010: 843). Eine genaue Kenntnis der Rollen im Wissensnetzwerk liefert folglich eine wichtige Analysegrundlage, um Informations- und Wissensmanagement in einer Organisation zu gestalten.

Meso-Ebene: Analyse der Gruppen

Die zweite Analyseebene zielt darauf ab, die lokale Ebene im Netzwerk zu untersuchen und dabei beispielsweise Subgruppen bzw. sogenannte Cliques im Netzwerk auszumachen. Mit der Terminologie der Systemtheorie wird also nach den Subsystemen im Gesamtsystem gesucht, nach Akteur*innen, die eng miteinander verbunden sind und sich gegenüber anderen Akteur*innen abgrenzen. Eine Clique bezeichnet dabei eine Gruppe »aus mindestens drei Akteur[*innen], die vollständig [...] miteinander vernetzt sind« (Fuhse 2016: 74), das heißt eine Gruppe in der jede*r Akteur*in zu allen anderen Akteur*innen der Gruppe eine Beziehung aufweist. Abwandlungen dieser Analysetechnik suchen auch nach Gruppen, die indirekt (d.h. über andere Akteur*innen) vernetzt sind (n-Cliques-Analyse) oder nach Gruppen, die nur mit wenigen Akteur*innen nicht vernetzt sind (k-Plexe-Analyse) (vgl. Fuhse 2016: 76f.). Auf diese Weise können Verdichtungen und Gruppen in den Netzwerken entdeckt werden, in denen Informationen und Wissen intensiv geteilt werden.

Weitere mögliche Analysen beziehen sich auf die kleinstmöglichen Gruppierungen, die in Netzwerken auszumachen sind: die Dyaden und Triaden (vgl. Fuhse 2013: 2f.). Für eine solche Analyse werden Netzwerke in ihre Einzelteile zerlegt, bis nur noch Strukturen von zwei (Dyade) oder drei (Triade) Akteur*innen übrig bleiben. Eine Auszählung dieser Strukturen macht nicht nur Kleinstgruppen im Netzwerk sichtbar, sie lässt auch Rückschlüsse auf die Struktur des Netzwerks insgesamt zu (vgl. Fuhse 2016: 71).

So lässt sich mit einem Dyadenzensus zum Beispiel prüfen, wie reziprok ein gerichtetes Netzwerk ist, also wie viele gegenseitige, wie viele einseitige und wie viele fehlende Beziehungen in einem Netzwerk vorkommen. Das ermöglicht Vergleiche zwischen mehreren Netzwerken oder zwei unterschiedlichen Zeitpunkten in einem Netzwerk (vgl. Jansen 2006: 61). Ein Triadenzensus unterscheidet insgesamt sogar 16 unterschiedliche Formen von Triaden, von drei isolierten Akteur*innen, über Triaden mit einer, zwei, drei, vier oder fünf Be-

ziehungen, bis hin zur Clique mit drei gegenseitigen Beziehungen (vgl. Holland/Leinhardt 1970: 496). Über eine bloße Auszählung hinaus, kann ein Triadenzensus auch inhaltlich interpretiert werden: gleichberechtigte Beziehungen finden sich hier genauso wie hierarchische Beziehungen und Vermittlungs-Konstellationen (vgl. Fuhse 2016: 71).

Makro-Ebene: Analyse des Gesamtnetzwerks

Auch für die Beschreibung von Gesamtnetzwerken gibt es – wie schon für die Beschreibung der Netzwerke einzelner Akteur*innen – eine Reihe von etablierten Maßzahlen: die Größe des Netzwerks (d.h. die Gesamtanzahl der Akteur*innen), die Dichte des Netzwerks (d.h. die Anzahl tatsächlich vorhandener Beziehungen im Verhältnis zur Anzahl möglicher Beziehungen) (vgl. Jansen 2006: 110f.) oder die Reziprozität des Netzwerks (d.h. die Anzahl gegenseitiger Beziehungen im Verhältnis zur Anzahl vorhandener Beziehungen) (vgl. Fuhse 2016: 55). In Informationsnetzwerken sind darüber hinaus insbesondere diejenigen Maßzahlen interessant, die sich auf Distanzen im Netzwerk beziehen, also auf die Frage, in wie vielen Schritten eine Information von Akteur*in zu Akteur*in gelangen kann (vgl. Fuhse 2016: 53). Für solche Analysen werden sogenannte Pfaddistanzen verwendet, die Länge der kürzesten möglichen Verbindung zwischen zwei Akteur*innen (vgl. Jansen 2006: 97). Mit der Pfaddistanz lässt sich auch der Durchmesser eines Netzwerks bestimmen, das heißt die größte Entfernung zwischen zwei beliebigen Akteur*innen auf dem kürzestmöglichen Weg (vgl. Krischke/Röppcke 2015: 160).

Auch auf Gesamtnetzezebene lassen sich Strukturanalysen durchführen. Der Unterschied zur Cliquenanalyse oder zum Dyadenzensus besteht dann darin, nicht diejenigen Akteur*innen zusammenzufassen, die selbst eng miteinander verbunden sind, sondern diejenigen Akteur*innen zusammenzufassen, die jeweils ähnliche Beziehungsmuster zu anderen Akteur*innen unterhalten (vgl. Fuhse 2016: 81). Es geht also nicht um das Sichtbarmachen von lokalen Gruppen, sondern um das Sichtbarmachen von struktureller Äquivalenz. Ein Beispiel, mit dem man diesen Unterschied gut illustrieren kann, sind Familien-Netzwerke. Man könnte entweder auf der Meso-Ebene untersuchen, welche Akteur*innen innerhalb des Familien-Netzwerks selbst eng miteinander verbunden sind (z.B. der Vater mit seinen beiden Kindern, die Großmutter mit dem Großvater, usw.) oder man könnte auf der Makro-Ebene untersuchen, welche Kategorien von Verwandtschaftsbeziehungen im Familien-Netzwerk auftauchen, also zum Beispiel alle Tanten zusammenfassen, die zwar nicht unbedingt direkt miteinander verbunden sind, sich aber strukturell ähnlich sind, und jeweils eine Geschwisterbeziehung zu einer Mutter oder einem Vater

unterhalten. Ähnliche Kategorien oder Muster lassen sich auch in Organisationen beobachten, in denen beispielsweise alle Akteur*innen einer bestimmten Hierarchieebene jeweils einer Person auf einer höheren Hierarchieebene zuarbeiten (vgl. Lorrain/White 1971: 69), zum Beispiel die Regieassistenzen der Regie oder die Produktionsassistent*innen der Produktionsleitung. Ein Verfahren, um strukturelle bzw. reguläre Äquivalenzen zu entdecken, ist die Blockmodellanalyse, ein induktives Verfahren, das die Population eines Gesamtnetzwerks auf Übereinstimmungen in den Beziehungsmustern untersucht und das Netzwerk in Blöcke strukturell ähnlicher Akteur*innen aufteilt (vgl. Fuhse 2016: 84f.). Die Blockmodellanalyse kann dabei unterstützen, ein Modell des Netzwerks zu entwickeln, das die Vielzahl der vorhandenen Beziehungen zwischen einzelnen Akteur*innen auf einige wenige Beziehungen zwischen Blöcken von Akteur*innen reduziert und auf diese Weise Strukturen in komplexen Netzwerken sichtbar macht – auch in Informations- und Wissensnetzwerken (vgl. Fuhse 2016: 96f.). Damit stellt die soziale Netzwerkanalyse gleich mehrere Analysemöglichkeiten für den empirischen Teil dieser Arbeit zur Verfügung.

2.2 Kultur- und theaterwissenschaftliche Bezüge

Um dem Anspruch gerecht zu werden, bei der Gestaltung von Wissensmanagement den besonderen Voraussetzungen, Ansprüchen und Bedingungen im Theaterbetrieb zu genügen, sind für diese Arbeit neben sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Bezügen auch kulturwissenschaftliche und speziell theaterwissenschaftliche Bezüge relevant. Kulturwissenschaft meint dabei eine »Gruppe von Wissenschaften, die sich mit den Ergebnissen menschlichen Handelns bzw. den Schöpfungen des menschlichen Geistes befassen« (Thommen 2018). Neben Kunstwissenschaft, Musikwissenschaft und Literaturwissenschaft ist die Theaterwissenschaft eine weitere Ausprägung der Kulturwissenschaft, die sich sowohl mit der künstlerischen Praxis des Theaters als auch mit der Aufführungssituation und dem Hintergrundgeschehen von Theaterproduktionen auseinandersetzt. Da zur Produktion von Theateraufführungen knappe Ressourcen aufgewendet werden, handelt es sich bei Theater zudem um ein wirtschaftliches Gut (vgl. etwa Schößler 2019: 6 und Schößler 2016: 37), was den Einsatz kulturbetriebswirtschaftlicher Analysekategorien und Techniken im folgenden Kapitel rechtfertigt.

2.2.1 Spezifika öffentlicher Kulturorganisationen

Wissensmanagement allein ist kein Selbstzweck, sondern wie alle Managementtechniken eine Hilfestellung, um bestimmte Ziele zu erreichen. Jede Organisation, egal ob privatwirtschaftlich-kommerziell, privatwirtschaftlich-gemeinnützig oder öffentlich-rechtlich, verfolgt dabei ihre eigenen Ziele. Bei Unternehmen sind diese vor allem wirtschaftlicher Natur: das Erreichen neuer Kund*innen, das Durchsetzen gegenüber der Konkurrenz oder die Expansion in neue Märkte. Für kommerzielle Unternehmen steht die Gewinnerzielung an oberster Stelle. Um dieses Ziel zu erreichen, wird im Rahmen von Wissensmanagement das Wissen der Organisation auf vielfältige Weise eingesetzt (vgl. Hasler Roumois 2013: 31), zum Beispiel indem neue Technologien entwickelt oder Daten über Kund*innen zur gezielten Werbeansprache gesammelt werden.

Das gilt in ähnlicher Weise auch für gemeinnützige und öffentliche Betriebe und Kultureinrichtungen. Auch Museen, Musikvereine oder Stadtbibliotheken können Wissensmanagement zur Erreichung ihrer Ziele einsetzen, allerdings werden dies meist andere Ziele sein: Kulturgüter erhalten und Identität stiften, einen Beitrag für mehr Lebensqualität, Bildung und Kreativität leisten, über Themen von gesellschaftlicher Relevanz informieren und Diskussionen anregen. Anders als kommerzielle Unternehmen konzentrieren sich gemeinnützige und öffentliche Organisationen nicht in erster Linie auf die Gewinnerzielung, sondern auf die Erfüllung eines gemeinnützigen Auftrags. Dabei hat jede Organisation eine andere Mission, andere Anspruchsgruppen und somit andere Herausforderungen (vgl. Hasler Roumois 2013: 174). Auch bedeutet die fehlende Gewinnerorientierung keineswegs, dass alle wirtschaftlichen Prinzipien außer Kraft gesetzt sind: Auch nicht-kommerzielle Organisationen streben zum Beispiel nach Ergebnisorientierung und möchten den bestmöglichen Nutzen für die Gesellschaft erzielen (vgl. Abfalter 2010: 143).

Da Zielsetzungen in öffentlichen Betrieben sehr vielfältig sein können, ist es noch wichtiger als in kommerziellen Unternehmen, die jeweiligen Organisationsziele transparent zu machen und individuell festzulegen, wo Wissensmanagement unterstützen soll – und wo nicht. Es muss definiert werden »welche Ziele für den Umgang mit Daten, die Informationsverarbeitung und die Wissensentwicklung und -nutzung der Mitarbeitenden sich aus der spezifischen Mission ableiten lassen und wo die Schwerpunkte liegen« (Hasler Roumois 2013: 175). Zudem müssen für die Gestaltung eines erfolgreichen Wissensmanagements die besonderen Voraussetzungen öffentlicher Betriebe, etwa im Hinblick auf Finanzierung und Anspruchsgruppen, berücksichtigt werden.

Ein zentraler Unterschied zwischen gemeinnützig und kommerziell arbeitenden Organisationen besteht in den unterschiedlichen Finanzierungsformen. Gemeinnützige Organisationen können oftmals nur einen geringen Teil der benötigten Mittel über Eintrittsgelder oder Mitgliedsbeiträge erwirtschaften. So stehen in Kulturbetrieben den Eigeneinnahmen aus dem Ticketverkauf, zum Beispiel für Konzerte und Veranstaltungen, eine Vielzahl an alternativen Finanzierungsformen gegenüber: die Förderung durch Sponsor*innen und Stiftungen, die Zuwendungen von Kommunen und Bundesländern, zusätzliche Einnahmen aus Gastronomie und Vermietung sowie Preis- und Projektgelder (vgl. z.B. Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e.V. 2015: 27). Die Abhängigkeit von unsicheren Projekt- und Fördergeldern, noch mehr aber die schwierige finanzielle Gesamtsituation, bringt privatwirtschaftlich-gemeinnützige Kulturorganisationen oftmals in eine Situation, in der Mittel nur für absolut Notwendiges ausgegeben werden können. Auch wenn solche Organisationen von der Wichtigkeit und den Vorteilen von Wissensmanagement-Aktivitäten überzeugt sind, stehen notwendige Ressourcen und Personalkapazitäten nicht immer zur Verfügung (vgl. Birnkraut/Kellner 2013: 195f.). Für Kulturorganisationen aus dem öffentlichen Sektor ist die Situation ähnlich problematisch. Zwar werden hier regelmäßig anfallende Kosten von der öffentlichen Hand übernommen. Möchte eine öffentliche Kulturorganisation aber zusätzliche Aufgaben übernehmen oder sich verändern, reicht das vorhandene Geld oftmals nicht aus (vgl. Koch 2014: 197). So entsteht ein Dilemma, denn obwohl Wissensmanagement das Potenzial hat, Abläufe zu verbessern und langfristig dabei unterstützen kann, finanzielle Schieflagen zu vermeiden, fehlen auch vielen öffentlichen Organisationen die Ressourcen, um Wissensmanagement einzuführen.

Zudem haben öffentliche Organisationen andere und meist mehr Anspruchsgruppen als kommerzielle Unternehmen (vgl. Hasler Roumois 2013: 175f.). Neben den für kommerzielle Unternehmen wesentlichen Anspruchsgruppen Kund*innen, Mitarbeiter*innen und Anteilseigner*innen bzw. Investor*innen, sind öffentlich getragene Organisationen stärker auch von Stakeholder*innen aus der Politik sowie von der öffentlichen Meinung beeinflusst und abhängig. Öffentliche Kulturbetriebe werden zum Teil sogar explizit zur Erreichung politischer Ziele eingesetzt, etwa im Rahmen von Bildungs- und Wissenschaftsoffensiven (vgl. Kirchberg 2005: 34) oder um gezielt Kompetenzen von Bürger*innen zu fördern, wie Kreativität, Reflexionsfähigkeit oder interkulturelle Kompetenzen (vgl. Mandel 2011: 236). Hinzu kommen weitere Stakeholder*innen wie Sponsor*innen oder Stiftungen, die ebenfalls Ansprüche an die Zusammenarbeit stellen und für die nicht rein monetäre Interessen, sondern zum Beispiel auch Glaubwürdigkeit, Reputationsgewinn und Image, Identitäts-

bildung, positive Aufmerksamkeit sowie Kreativität, Fortschritt oder Innovationskraft im Vordergrund stehen (vgl. Steinkellner 2015: 7f.).

Die Gruppe der eigenen Mitarbeiter*innen ist in öffentlichen Kulturorganisationen häufig heterogen und verfolgt eine Vielzahl unterschiedlicher Zielvorstellungen; nicht selten kommt es zu Zielkonflikten zwischen mehreren Parteien. Insbesondere im kulturellen Bereich, aber auch im sozialen Bereich, arbeiten öffentliche Organisationen oftmals mit Ehrenamtlichen zusammen, für die alternative Formen der Begleitung und Motivation entwickelt werden müssen (vgl. Birnkraut 2013: 219ff.). Der Netzwerkcharakter, die Zusammenarbeit und das Aufrechterhalten von Beziehungen sind wesentliche Merkmale des öffentlichen Kulturbetriebs (vgl. Schindler 2013: 103). Bei so vielfältigen Bezugsgruppen jederzeit den Austausch von Informationen und Wissen sicherzustellen ist eine anspruchsvolle Aufgabe.

Darüber hinaus resultiert aus dem öffentlichen Auftrag teilweise ein anderer Umgang mit Wissen. Das Wissen öffentlicher Organisationen ist nur selten proprietäres Wissen, das zum eigenen wirtschaftlichen Vorteil vor der Konkurrenz geschützt werden muss (vgl. Kap. 2.1.1), sondern in der Regel öffentliches Wissen, das – ganz im Gegenteil – möglichst frei für alle Interessierten zur Verfügung stehen sollte (vgl. Hasler Roumois 2013: 37f.). Es ist darum bei der Gestaltung von Wissensmanagement in öffentlichen Organisationen besonders wichtig, zu unterscheiden, ob es um Wissen gehen soll, das Inhalt der zu erbringenden gemeinnützigen Dienstleistung ist (insbesondere in Bibliotheken, Archiven und Museen, aber auch in allen anderen öffentlichen Kulturorganisationen mit Bildungsauftrag), oder um Wissen, das für die internen Betriebsabläufe und Prozesse benötigt wird.

2.2.2 Strukturmerkmale des öffentlichen Theaterbetriebs

Wie bei Bibliotheken, Musikschulen oder Museen, so lassen sich auch bei Theaterorganisationen eine Reihe von Strukturmerkmalen finden, die einen Einfluss auf den Umgang mit Informationen und Wissen haben. Theater werden oftmals nach Rechtsform unterschieden¹⁸, nach Führungstyp, Anzahl der Sparten und Anzahl der Mitarbeiter*innen.

18 Vgl. hierzu z.B. Schmidt 2017: 34 oder Schößler 2016: 43, die jeweils die Trägerschaft als wichtiges Unterscheidungskriterium anführen. Zugleich argumentiert Schmidt, die Rechtsform würde als Unterscheidungskriterium »möglicherweise überbewertet« (Schmidt 2017: 34).

Rechtsformen, Führung und Hierarchie

Die Rechtsform bestimmt die gesetzlichen Rahmenbedingungen, in denen sich die Organisation bewegt, und definiert Leitlinien für den Betrieb und die Führung eines Theaters. Neben dem verbreiteten Regiebetrieb haben weitere Rechtsformen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, so zum Beispiel der Eigenbetrieb und die GmbH bzw. gGmbH. Andere Rechtsformen, wie Vereine und GbRs nehmen zahlenmäßig ab oder verbleiben auf niedrigem Niveau (vgl. Schmidt 2012: 24), andere Rechtsformen wie zum Beispiel die Genossenschaft (Theater Basel) oder die AG (Opernhaus Zürich) kommen nur vereinzelt im deutschsprachigen Ausland vor (vgl. Schmidt 2017: 35 und Tab. 2-5).

Tab. 2-5: Rechtsformen öffentlicher Theater in Deutschland von 1995/96-2015/16

Rechtsform	Spielzeit 95/96	Spielzeit 05/06	Spielzeit 15/16
Regiebetrieb	82	42	30
Eigenbetrieb	18	27	32
GmbH und gGmbH	34	44	55
Zweckverband	8	8	5
Stiftung	0	7	8
Anstalt öffentlichen Rechts (AöR)	2	8	8
GbR	2	1	-
Verein (e.V.)	8	6	5
Gesamt	154	143	143

Quelle: Eigene Darstellung, aufbauend auf Schmidt 2012: 24 mit Ergänzungen aus DBV 2017: 9-35

Die Umwandlung von Regiebetrieben in GmbHs und Eigenbetriebe kann als eine Entwicklung weg von einer Einbindung der Theater in kommunale Strukturen (vgl. Röper 2001: 215) mit Haushalts- und Personalplänen, weg von behördlicher Kontrolle und hin zu größerer Unabhängigkeit interpretiert werden. Der Einfluss der Träger*innen wird zurückgefahren und zugunsten größerer Autonomie aufgegeben (vgl. Schmidt 2012: 24f.). Aktuell sind noch immer ein Fünftel aller öffentlich getragenen Theater als Regiebetriebe der Logik bürokratischer Organisationen unterworfen, die sich nicht unbedingt mit der Realität von

Kulturproduktion verträgt und nicht immer der Komplexität in den Theaterbetrieben gerecht wird (vgl. Klein 2011: 140). In direktem Zusammenhang mit der Rechtsform eines Betriebes stehen auch die Entscheidungsbefugnisse und die Haftungsbedingungen in Theaterbetrieben. Eine GmbH trifft Entscheidungen im Rahmen einer Gesellschafter*innenversammlung, sie beschäftigt eine*n Geschäftsführer*in und wird durch einen Aufsichtsrat kontrolliert. Regiebetriebe hingegen werden durch die Kommune oder das Land verwaltet (vgl. Schmidt 2012: 26).

Die Rechtsform kann insofern einen Einfluss auf den Umgang mit Wissen und Informationen in Theaterorganisationen haben, als je nach Rechtsform unterschiedliche Parteien in die Kommunikation und die Entscheidungsfindung involviert werden müssen. In Regiebetrieben werden darum die Kommunikationsprozesse mit politischen Stakeholder*innen in der Regel ausgeprägter (oder zumindest von größerem Interesse) sein als in eigenverantwortlich operierenden Organisationen. Auch die interne Kommunikation und die Zusammenarbeit können in Regiebetrieben stärker von behördlichen Umgangs- und Arbeitsformen geprägt sein.

Noch stärker als die Rechtsform wirkt sich die Organisationsform auf die Arbeitsprozesse und die Zusammenarbeit in Theaterorganisationen aus. Neben Theatern mit festen Spielstätten – die ihrerseits nach Träger*in und Wirkungskreis noch einmal in Stadt- (kommunal), Staats- (Bundesland) und Landestheater (regional) unterschieden werden – findet Theater auch auf temporären Festivalbühnen oder in Produktionshäusern für die Freie Szene statt (vgl. Schmidt 2017b: 80). Diese Theatertypen haben jeweils eigene Formen der Zusammenarbeit und Organisation gefunden, was auch spezifische Herausforderungen im Hinblick auf das Wissensmanagement mit sich bringt. So stehen etwa Festivals vor der besonderen Herausforderung, das Wissen eines kleinen Organisationsteams während der Festivalzeit für eine große Gruppe kurzfristig angestellter Personen zugänglich zu machen (vgl. Abfalter/Stadler/Müller 2012: 6f.). Produktionshäuser haben es mit ständig wechselnden Teams zu tun, mit denen immer wieder neue Beziehungen aufgebaut und Regeln für die Zusammenarbeit gefunden werden müssen.

Noch weitreichenderen Einfluss hat in Theatern oftmals die besondere Führungsstruktur. Dabei wird zwischen Generalintendanz, Doppelspitze und Direktorium unterschieden. Während bei der Generalintendanz der oder die Intendant*in über weitreichende Entscheidungsbefugnisse verfügt und nur bedingt auf die Zustimmung der kaufmännischen Leitung angewiesen ist, wird beim Modell der Doppelspitze eine gemeinsame und gleichberechtigte Führung

des Theaters angestrebt.¹⁹ Direktoriums-Modelle verfolgen eine verteilte Führung mit Zuständigkeiten je Sparte (vgl. Schmidt 2012: 119 und Almstedt/Schröder 2008: 4ff.).²⁰

Neben der Führungsstruktur spielt auch der individuelle Führungsstil der Intendanz eine wichtige Rolle, die von einer direkten Zusammenarbeit auf Augenhöhe (häufig in kleinen Theatern) bis zu einer distanzierten Kommunikation von oben nach unten (häufig in größeren Theatern) reicht (vgl. Schmidt 2012: 121). Teilweise hat man es bei der Zusammenarbeit im Theater noch immer mit »steilen, kaum überwindbaren Hierarchien« zu tun, die »absolutistisch« (Schmidt 2017: 7) geprägt sind. Die Führungsstruktur und -kultur hat einen entscheidenden Einfluss auf die Wissensprozesse im Theater. Für die Entstehung neuen Wissens etwa ist es unerlässlich, dass kollektive Lernprozesse unterstützt werden und ein Austausch ohne Betonung von Machtdifferenzen möglich ist. Dafür spielt das Vertrauen der Mitarbeiter*innen in die Leitung sowie der Mitarbeiter*innen untereinander eine große Rolle: Wer in einer hierarchischen Organisation die Erfahrung gemacht hat, dass Wissen von Kolleg*innen zur Übervorteilung oder von Vorgesetzten für übermäßige Kontrolle missbraucht wird, der wird sich zukünftig nur widerwillig am Wissensaustausch beteiligen (vgl. Wilkesmann/Rascher 2003: 35f.). Auch die weitgreifenden Umstrukturierungen, die sich das deutsche Theatersystem mit dem Intendanzwechsel regelmäßig selbst verordnet (vgl. Schmidt 2011: 165f. und Körner/Vollmer 2007: 483f.), haben Folgen für die Sicherung von Wissen in den Theatern.

Typologie des öffentlichen Theaterbetriebs

Dass neben den vorgenannten Kriterien, die vor allem rechtlich-formale Setzungen abbilden, auch andere Merkmale Einfluss auf die Organisation und damit auf das Wissensmanagement haben, zeigt die folgende Typologie, die nach Schmidt (2017: 32 und 58ff.) entwickelt wurde und nach Wirkungskreis, Zahl der Sparten und Zahl der Mitarbeiter*innen unterscheidet (vgl. Tab. 2-6):

-
- 19 Teilweise kommt auch die unechte Doppelspitze vor, bei der es formal zwar eine gleichberechtigte künstlerische und kaufmännische Leitung gibt, tatsächlich aber die kaufmännische Leitung der Intendanz unterstellt ist (vgl. Schmidt 2012: 118).
 - 20 Neben diesen etablierten Leitungsmodellen wird immer wieder auch das Prinzip kollektiver Führung diskutiert, das gerade auf junge Theaterschaffende schon immer eine große Anziehungskraft ausgeübt hat und noch immer ausübt, beispielsweise in den 1970er Jahren im Schauspiel Frankfurt oder im Theater Neumarkt in Zürich (vgl. Enghart 2013: 51f.), das sich bislang aber – wohl auch durch die herausgehobene Stellung der Intendanz (vgl. Heskia 2019: 182) – im deutschsprachigen Theatersystem nicht durchsetzen konnte.

Tab. 2-6: Typologie der öffentlich getragenen Theater in Deutschland

[A] Große Häuser / Leuchttürme (30)	[A1] Große Mehrspartenhäuser (12) (ca. 550-1200 Mitarbeiter*innen), z.B. Staatstheater Stuttgart, Sächsische Staatstheater Dresden
	[A2] Große Opernhäuser und Schauspielhäuser (18), z.B. Bayerische Staatsoper, Hamburgische Staatsoper
[B] Mittelgroße Häuser / Stadttheater (60)	[B1] Mittelgroße Mehrspartenhäuser (12) (ca. 400-550 Mitarbeiter*innen), z.B. Staatstheater Darmstadt, Nationaltheater Weimar
	[B2] Mittelgroße Stadttheater als Einspartenhäuser (12) (ca. 200-400 Mitarbeiter*innen), z.B. Theater Erfurt, Schauspielhaus Bochum
	[B3] Mittelgroße Stadttheater als kl. Mehrspartenhäuser (36) (ca. 200-400 Mitarbeiter*innen), z.B. Volkstheater Rostock, Theater Regensburg
[C] Kleine Häuser / Stadttheater (50)	[C1] Landestheater (22) (bis ca. 200 Mitarbeiter*innen), z.B. Landestheater Dinkelsbühl, Landesbühne Niedersachsen
	[C2] Kleine Stadttheater (28) (bis ca. 200 Mitarbeiter*innen), z.B. Stadttheater Konstanz, Theater Lüneburg

Quelle: Eigene Darstellung, aufbauend auf Schmidt 2017: 32 und 58ff.

Zu den großen Häusern und Leuchtturm-Theatern (A), die in Ballungszentren oder Metropolen mit mehr als 500.000 Einwohnern angesiedelt sind, gehören die großen Mehrspartenhäuser und die großen Einspartenhäuser mit einem auf eine bestimmte Sparte spezialisierten Angebot. Beiden Typen ist gemein, dass Produktionen hochwertig besetzt und ausgestattet, aber mit einem großen Herstellungsaufwand verbunden und darum entsprechend kostspielig sind (vgl. Schmidt 2017: 58f.). Werden zur Bestimmung der Effizienz monetäre Kennzahlen herangezogen, gehören sie mit durchschnittlichen Ausgaben von 162.000 € pro Vorstellung zu den am wenigsten effizienten Theatern (vgl. Schmidt 2017: 63, Zahlen von 2015) und benötigen entsprechend hohe Fördersummen. Als künstlerisch bedeutsame Häuser mit einer oftmals langen Tradition sind sie dennoch von entscheidender Bedeutung für das Theatersystem, die Lobbyarbeit und die öffentliche Aufmerksamkeit für Theater im deutschsprachigen Raum. Kürzungen haben sie daher eher nicht zu befürchten, auch wenn Schmidt sie als un-

flexibel und ineffizient bei der Bewältigung interner Arbeitsprozesse beschreibt (vgl. Schmidt 2017: 71f.).

Zur Gruppe der mittelgroßen Häuser (B) zählen die mittelgroßen Stadttheater, die als Ein- oder Mehrspartenhäuser betrieben werden und in einer Größenordnung von 200 bis 400 Mitarbeiter*innen agieren, ebenso wie die mittelgroßen Mehrspartenhäuser in Großstädten unter 500.000 Einwohner*innen mit einer Mitarbeiter*innenzahl von 400 bis 550 Personen. Sie bilden einen der »Kerne der deutschen Theaterlandschaft« (Schmidt 2017: 59), sind dabei aber stärker als andere Gruppen von Finanz- und Personalkürzungen, Fusionen und anderen Einsparungen bedroht. Neben einer zum Teil ungenügenden Ausstattung mit finanziellen Mitteln sind diese Stadttheater ebenso wie die Leuchtturm-Theater durch unflexible Bedingungen in der Organisation gekennzeichnet (vgl. Schmidt 2017: 59), was sich aus den zu langen Zeiträumen für Konzeption und Planung, dem Repertoire-System sowie einer Vielzahl an vertraglichen und rechtlichen Bestimmungen und Begrenzungen ergibt (vgl. Schmidt 2013: 193). Anders als Leuchtturm-Theater mit ihrer großen Strahlkraft gelten sie aber nicht als gleichermäßen gesetzt, zum Beispiel was die Finanzierung betrifft.

Die dritte Gruppe im deutschen Theatersystem sind lokal bzw. regional operierende kleine Häuser (C), zu denen einerseits die kleinen Stadttheater mit bis zu 200 Mitarbeiter*innen und andererseits die Landestheater zählen. In diesem Segment ist »eine erfreulich hohe Leistungsfähigkeit zu verzeichnen« (Schmidt 2017: 64), was sich zum Beispiel in der großen Publikumsreichweite und dem geringeren Ressourcenverbrauch der Landestheater und Stadttheater zeigt (vgl. Schmidt 2017: 63 und 65f.). Als kleine Häuser gelingt es diesen Theatern oftmals besser als anderen Typen, schnelle Entscheidungen zu treffen und die geringe Größe verkürzt Kommunikationswege.

Die Anzahl der Mitarbeiter*innen, die Schmidt neben der Spartenzahl als zentrales Kriterium zur Differenzierung der Theaterlandschaft in Deutschland heranzieht, hat einen entscheidenden Einfluss auf das Wissensmanagement in den Theatern. In großen Theatern bestehen sehr spezielle Herausforderungen im Hinblick auf Kommunikation und Wissensaustausch, zum Beispiel aufgrund längerer Entscheidungs- und Kommunikationswege, aufgrund eines ausgeprägten Kontroll- und Führungsanspruchs der Intendanz oder gerade im Musiktheater aufgrund der Einbindung von (auch internationalen) Gästen. Bedeutsam für den Umgang mit Informationen und Wissen sind außerdem die Produktionsformen. Landestheater etwa müssen sich besonders um den Wissensaustausch mit Kooperationspartner*innen und die bewusste Gestaltung der Kommunikation in einer verteilten Organisation bemühen.

Am schwierigsten ist es allerdings – das wird schon in Schmidts Typologie deutlich – für die Stadttheater, die von allen Typen am stärksten von einer verminderten Zukunftsfähigkeit betroffen sind. Warum dies so ist und inwiefern diese Situation auch den internen Organisations-, Kommunikations- und Wissensstrukturen geschuldet ist, wird in der Betrachtung im nächsten Abschnitt deutlich.

Merkmale des Stadttheaters

Stadttheaterbetriebe in Deutschland sind – im Gegensatz zu Festivalbetrieben, den großen Einspartenhäusern (A2) oder den Landestheatern (C1), die sich ebenfalls zumeist auf Schauspielaufführungen konzentrieren²¹ – in der Regel Mehrspartenbetriebe (vgl. DBV 2017: 37-63). Mehrspartigkeit meint dabei meist die Kombination der drei Sparten Schauspiel, Musiktheater und Tanz (vgl. Schmidt 2012: 30), seltener werden Kinder- und Jugendtheater oder Puppentheater als weitere, eigene Sparte geführt. Da oftmals jede Sparte über eigene künstlerische Beschäftigte, aber auch über eigene Mitarbeiter*innen in Dramaturgie und Vermittlung verfügt, haben Mehrspartenhäuser einen erhöhten Informations- und Abstimmungsbedarf zwischen den Beschäftigten unterschiedlicher Sparten.

Zudem spielen deutsche Stadttheater in aller Regel im Repertoirebetrieb und präsentieren verschiedene Produktionen nebeneinander, oft im täglichen Wechsel (vgl. Schmidt 2012: 170f.). Parallel werden aktuelle Produktionen aufgeführt, kommende Produktionen bereits geprobt und mit Blick auf die nächsten Spielzeiten neue Produktionen geplant und entwickelt. Die Arbeitsprozesse und Abläufe im Theater sind darum mehrdimensional und überlappend, aber nicht immer gut miteinander vernetzt. Die Abstimmung zwischen verschiedenen Sparten und Produktionen sowie die Koordination von Abläufen und Prozessen sind dabei hochkomplex (vgl. Schmidt 2012: 32). Der Wissensaustausch und die Kommunikation von Informationen innerhalb der Organisation (Sparten, Produktionen, Bereiche) unterliegen im Stadttheater besonderen Bedingungen. Diese Mehrdimensionalität potenziert sich weiter, wenn nicht nur Probleme in der Abstimmung zwischen verschiedenen Sparten, sondern auch die zum Teil erheblichen Unterschiede zwischen den künstlerischen, den technischen und den administrativ-organisatorischen Abteilungen des Theaters berücksichtigt werden (vgl. Matuschka 2014: 26), die typisch auch für Stadttheater sind. Die Besonderheit gegenüber anderen Kulturbetrieben besteht dabei darin, dass für die Erarbeitung einer Theaterproduktion verschiedene Gruppen wie Künstler*innen,

21 Eine Ausnahme bilden z.B. die Landestheater in Detmold und Eisenach sowie die Landesbühne Sachsen, die auch Musiktheater- und Tanzproduktionen zur Aufführung bringen.

Techniker*innen, Verwaltungsangestellte, Betriebswirt*innen und Geisteswissenschaftler*innen aufeinandertreffen, die über unterschiedliche Denkweisen, Fachsprachen und Erwartungen verfügen, was den Wissensaustausch behindern kann. Durch die oft problematische finanzielle Lage haben viele Theaterorganisationen zudem mit einem Personaldefizit zu kämpfen, so dass die Mitarbeiter*innen immer mehr und vielseitigere Aufgaben übernehmen müssen (vgl. Hausmann 2011: 41). Eine Weiterqualifizierung findet dennoch nur in Ausnahmefällen statt (vgl. Mertens 2013: 68). Zudem unterscheiden sich die Beschäftigungsverhältnisse und damit auch die individuellen Informationsbedarfe innerhalb des Theaters teils deutlich: »Festangestellte, befristet Beschäftigte, Ehrenamtliche, alle diese Mitarbeitergruppen finden [sich] im Kulturbetrieb und denen muss das Personalmanagement gerecht werden.« (Hausmann 2011: 41)

Die Beispiele illustrieren, welche besondere Stellung das Personal in Theaterorganisationen und insbesondere im Stadttheater hat und auf welche Besonderheiten ein Wissensmanagement hier Rücksicht nehmen muss:

»Wie kommuniziert man in einem so differenzierten Betrieb, in dem die Mitarbeitergruppen aus den handwerklichen und meisten technischen Bereichen bereits um 6 Uhr ihre Arbeit aufnehmen und ihren Dienst am Nachmittag beenden, während die Probenprozesse in der Regel zwischen 10 und 14 Uhr und an vorstellungsfreien Abenden zwischen 18 und 22 Uhr stattfinden, in einem Betrieb, in dem an Samstagen, Sonn- und Feiertagen gearbeitet wird und sich alle Mitarbeiter parallel in verschiedenen Inszenierungen bewegen?« (Schmidt 2012: 120)

Eine weitere Besonderheit des deutschen Stadttheaters besteht, im Vergleich mit anderen Theatertypen und im Vergleich mit anderen europäischen Theatersystemen, im Ensemble. Die fest angestellten Künstler*innen sind »der Kern und das Gesicht des Theaters« (Schmidt 2012: 29). Sie ermöglichen ein Gefühl der Zugehörigkeit eines Theaters zur Stadtgesellschaft und eine Identifikation der Zuschauer*innen vor Ort mit »ihrem« Theater, ganz im Sinne des Stadttheatergedankens (vgl. Schmidt 2012: 172). Einerseits kann in einem solch stabilen System ein Vertrauensverhältnis im Kollegium entstehen, das – sofern man »sich die Sensibilitäten innerhalb des kleinen Universums ›Theater‹ vor Augen führt« (Matuschka 2014: 20) – Kooperation und Zusammenarbeit ermöglicht bzw. den Austausch von Informationen und Wissen erleichtert. Andererseits hängt die Ensemblebildung unmittelbar an der Figur des bzw. der Intendant*in: Künstler*innen werden für die Umsetzung einer künstlerischen Vision der Intendanz an ein Theater geholt und verlassen dieses Theater in der Regel nach dem Zeitraum einer Intendanz wieder (vgl. Schmidt 2012: 30). Das hat Folgen für die Be-

wahrung und Sicherung von Wissen. Mit zunehmender Aufweichung des Ensembleprinzips engagieren auch Stadttheater zudem immer häufiger Gäste (vgl. Schmidt 2019b: 25), was sich nicht nur in einem Verlust von Flexibilität bei der Terminplanung bemerkbar macht, sondern auch für den Austausch von Information und Wissen bedeutsam ist, weil immer wieder neue Personen ins Informations- und Wissensnetz des Theaters integriert werden und Vertrauensverhältnisse neu entstehen müssen.

Diese besonderen personellen Bedingungen bleiben nicht ohne Folgen für die Organisationskultur am Stadttheater, für das Vertrauen in Kolleg*innen und Vorgesetzte, für die Qualität der Beziehungen zueinander und auch für die Barrieren im Austausch. Dabei sind sowohl gesamtorganisationale Werte und Regeln als auch Gruppeneinstellungen und individuelle Werte einzelner Mitarbeiter*innen relevant, da sie alle das Verhalten – auch hinsichtlich Informationen und Wissen – indirekt beeinflussen (vgl. Heisig 2005: 69). So hat beispielsweise das Bedürfnis nach Anerkennung und die spezifische Kultur der Wertschätzung im Theater Einfluss darauf, wie sehr sich Personen um einen Austausch bemühen werden, und die Fehlerkultur – das heißt die Art und Weise, wie in der Organisation mit Fehlern umgegangen wird – nimmt Einfluss auf das Lernen und die Bereitschaft Neues auszuprobieren. Zur Organisationskultur gehören weiterhin die zahlreichen ungeschriebenen Gesetze und Bräuche, die nicht nur in Stadttheatern gerne gepflegt werden, sowie die Leidenschaft, mit der viele Mitarbeiter*innen in Kulturorganisationen bei der Arbeit sind. Denn auch wenn es durchaus unzufriedene Mitarbeiter*innen im Theater gibt, die Arbeitsbedingungen wie Überlastung und fehlende Sicherheit kritisieren (vgl. Klein 2011: 129), so ist die Mehrheit doch mit Herzblut und Idealismus bei der Sache.

Als weiteres prägendes Element des Stadttheaters soll hier zudem die Manufaktur (vgl. Schmidt 2012: 31) genannt werden: Inszenierungen werden in der Regel nicht eingekauft, sondern entstehen komplett im Theater unter Mitwirkung zahlreicher Personen in unterschiedlichen Abteilungen. Bei jeder Inszenierung, die gewissermaßen ein Einzelstück darstellt, kommen somit Informationen, Wissen und Kompetenzen aus ganz unterschiedlichen Bereichen zusammen. Das kann eine Herausforderung für das Wissensmanagement im Theater darstellen, ist aber zugleich eine große Chance für Austausch und Kooperation.²² Der Manufaktur-Charakter und die Einzigartigkeit jeder Produktion können allerdings auch zu der Haltung beitragen, keine Inszenierung sei mit der anderen vergleichbar und ein Wissensaustausch zwischen Produktionen daher nur be-

22 Nebenbei erhält das deutsche Theatersystem so auch die Fachkenntnisse aussterbender Berufe wie Maßschneider*in, Modist*in oder Rüstmeister*in (vgl. Schmidt 2012: 31).

dingt sinnvoll. Auch wenn dieser Einwand für künstlerische Prozesse sicherlich gilt – die technischen und administrativen Hintergründe, etwa das Ausfertigen von Arbeitsverträgen oder der Bau von Holzkonstruktionen, werden bei vielen Produktionen vergleichbar sein, was für einen intensiven Wissensaustausch zwischen Teams spricht.

Auch wenn Stadttheater in der Regel nicht zu den Theatern mit der geringsten Einspielquote gehören (vgl. Schmidt 2017: 67), so sind sie doch, vor allem im Vergleich mit den Privattheatern, erheblich von der Subventionierung durch die öffentliche Hand abhängig. Dies liegt in der Personalintensität – die Personalkosten eines Theaters betragen häufig 80 Prozent des Gesamtbudgets – sowie in der Struktur des Produktes Theateraufführung begründet. Theater sind anders als Industriebetriebe kaum in der Lage, ihre Produktivität bei der Erarbeitung von Produktionen zu steigern und darum unbedingt auf Subventionierung angewiesen (vgl. Schmidt 2012: 30f.). Gleichwohl kann durch den Einsatz von Management und durch die Verbesserung interner Prozesse, wie zum Beispiel der Wissensprozesse, die Wirkung dieser sogenannten »Kostenkrankheit« abgeschwächt (vgl. Schößler 2016: 61) und ein Effizienzgewinn in der Organisation erzielt werden. Dass dies nicht immer einfach ist, liegt ebenfalls im System der Subventionierung begründet: Durch die öffentlichen Gelder war es in der Vergangenheit zumeist nicht notwendig, dass sich Stadttheater ihren strukturellen Schwächen stellen und Prozesse optimieren; wer sich in Sicherheit wähnt, strebt eher keine grundsätzlichen Reformen an (vgl. Schmidt 2017: 7). So können Subventionen betriebliche Innovationen in Stadttheatern sogar behindern, organisationales Lernen hemmen (vgl. Klein 2011: 53) und die Lernmotivation der Mitarbeiter*innen und der Organisation beeinträchtigen. Dies kann man auch an der Außenorientierung von Theatern sehen: Je nach Höhe der Eigen- und Fremdfinanzierung orientieren sich Theater stärker oder weniger stark nach außen. Stadttheater, die größtenteils aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, hinken darum Innovationen oft hinterher (vgl. Vakianis 2005: 85).

Auch sind Stadttheater enger als andere Theater an ihr Publikum und ihre Partner*innen vor Ort gebunden. Sie unterhalten Austauschbeziehungen zu lokalen Anspruchsgruppen, zum Beispiel zu Künstler*innen, Zuschauer*innen, Medienpartner*innen und Rezensent*innen sowie Vereinen, Verbänden und Preisjürs (vgl. Schmidt 2019b: 9), wie auch zu örtlich ansässigen Konkurrenz- und Partner*innenorganisationen aus dem Segment der Theater, der Kunst- und Kulturorganisationen und der Freizeiteinrichtungen (vgl. Klein 2011b: 171f. und 196f.).

Weitere Merkmale des öffentlichen Theaterbetriebs

Neben den erwähnten Besonderheiten hinsichtlich Rechtsformen, Führungsstrukturen, Organisation, Kooperation und Anspruchsgruppen, ist das öffentliche deutschsprachige Theatersystem von weiteren Merkmalen geprägt, die sowohl für Stadttheater als auch für viele kleinere und größere Theater zutreffen.

Ein wichtiges Merkmal ist die Technologieskepsis, die in vielen Theatern sehr ausgeprägt ist. Nicht ohne Grund erhält sich die Kunst als gesellschaftskritische Instanz eine vorsichtige Skepsis gegenüber der Nutzung (und missbräuchlichen Nutzung) neuer Technologien (vgl. Falconer 2014: Abs. 1). Als Organisationen kommen Theater dennoch immer wieder mit neuen Technologien in Kontakt. Dass die Einführung von Informationstechnik für sie oftmals mit Hindernissen verbunden ist, mag nicht zuletzt daran liegen, dass gerade Leitungspersonlichkeiten in Kunst und Kultur nicht selten der Ansicht sind, dass die neue Technologie selbst die größte Herausforderung darstellt (vgl. Janardhan/Vakharia 2014: 5), und Intendant*innen den Nutzen solcher Werkzeuge als gering einschätzen. Wenn digitale Technologien genutzt werden, dann ist diese Nutzung zumeist auf das Marketing (Webseite, soziale Medien) und den Vertrieb (Kartenverkauf) (vgl. Thomson/Purcell/Rainie 2013: 3) beschränkt, größere Theater verfügen zudem über Dispositionssoftware. Elaborierte Instrumente wie Kundenbeziehungsmanagement-Systeme (CRM) oder Controlling-Dashboards werden hingegen noch kaum genutzt (vgl. Janardhan/Vakharia 2014: 11f.), auch Instrumente zur direkten Unterstützung von Wissensmanagement wie Datenbanken oder Wikis sind unüblich (vgl. Birnkraut/Kellner 2013: 187f.). Oftmals fehlt es den Theatern an soziotechnischem Weitblick [»sociotechnical perspective«] (Janardhan/Vakharia 2014: 5), in dem Technik mit ihren sozialen Bedingungen zusammengedacht wird. Für Theaterorganisationen hat Informationstechnologie folglich einen nur geringen Stellenwert, was bei der Einführung von Wissensmanagement zu bedenken ist.

Ähnlich skeptisch zeigen sich noch immer viele Kulturschaffende gegenüber Effizienzstreben und Management-Offensiven, hinter denen sie anstelle von Professionalisierungsbemühungen nur rigorose Sparmaßnahmen und eine ernste Gefahr für die Kunstfreiheit vermuten. Der Schauspieler Johannes von Matuschka geht sogar so weit, Theaterleuten eine »Management-Allergie« (Matuschka 2014: 19) zu unterstellen. Auch wenn das Kulturmanagement in den letzten Jahren sein negatives Image bei Kulturorganisationen durchaus verbessern konnte (vgl. Föhl/Glogner-Pilz 2017: 21), ist es für viele Mitarbeiter*innen im Theater nach wie vor ein »rote[s] Tuch« (Knava/Heskia 2017: 4) und wird als »Korsett« (Knava/Heskia 2017: 2) wahrgenommen. Labaronne (2017) kommt in ihrer Literaturstudie, die Reaktionen Kulturschaffender auf die Einführung von Leis-

tungsmessung in Kulturorganisationen untersucht, zu dem Ergebnis, dass im deutschsprachigen Raum in erster Linie negative Konnotationen zu betriebswirtschaftlichen Instrumenten vorliegen, auch wenn in der Studie nicht geklärt werden kann, ob sich diese Managementskepsis vor allem auf Anekdoten und Hörensagen gründet oder auch einer wissenschaftlich-empirischen Überprüfung standhalten würde (vgl. Labaronne 2017: 51f.).

Eine abwehrende Haltung nehmen Kulturschaffende indes nicht nur gegenüber Evaluation und Kennzahlen ein, sondern auch gegenüber Qualitätsmanagement (vgl. Sommerhoff 2017: 7), Controlling (vgl. Vakianis 2005: 112 und 124), oder eben Wissensmanagement. Ähnlich wie bei allen Management-Instrumenten ist es bei der Einführung von Wissensmanagement wichtig, zu einer Form des Managements zu kommen, die in den Augen der Mitarbeiter*innen und Führungskräfte »sinnvoll und glaubwürdig« (Vakianis 2005: 181) ist. Instrumente müssen zur Organisation und ihren Zielen passen (vgl. Kap. 2.2.1). Außerdem müssen sie sorgfältig eingeführt und die Mitarbeiter*innen entsprechend geschult werden, denn das beste Wissensmanagement kann nutzlos sein, wenn die Beteiligten nicht die notwendigen Kenntnisse haben, um es einzusetzen (vgl. Vakianis 2005: 181). Auch sollte Wissensmanagement mit anderen Managementbereichen im Theater verbunden werden: im Personalmanagement berührt Wissensmanagement etwa die Bereiche Weiterqualifizierung, Personalauswahl und Motivation, im Controlling zum Beispiel die quantitative und qualitative Bewertung des intellektuellen Kapitals (etwa im Rahmen sog. Wissensbilanzen) sowie die Nutzenbewertung des Wissensmanagements selbst (vgl. Heisig 2005: 69f.).

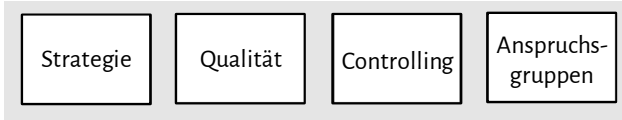
2.2.3 Geschäftsprozesse im Theaterbetrieb

Die Geschäftsprozesse in einem Theater teilen sich auf vier Kernprozesse auf:

- die Konzeption eines Stückes mit der Entwicklung einer Idee, der Zusammenstellung des Teams, dem Einfügen in den Spielplan, der Besetzung und Vorbereitung der Probenphase (z.B. Recherche, Komposition, Textüberarbeitung),
- die Planung mit der Festlegung des Personals in Kunst und Technik, der Disposition, der Begleitung der Produktion durch Öffentlichkeitsarbeit (ÖA), der Erstellung von Budgets und dem Abschluss von Verträgen,
- die Produktion mit dem Probenprozess (inkl. Einstudierung der Partien im Musiktheater) und dem Herstellungsprozess von Bühnenbild, Kostüm, Maske und Dekorationen und der Technischen Einrichtung (TE) und
- die Präsentation mit den Endproben, der Premiere und den Aufführungen (vgl. Schmidt 2012: 70ff.).

Abb. 2-14: Geschäftsprozesse im Theater

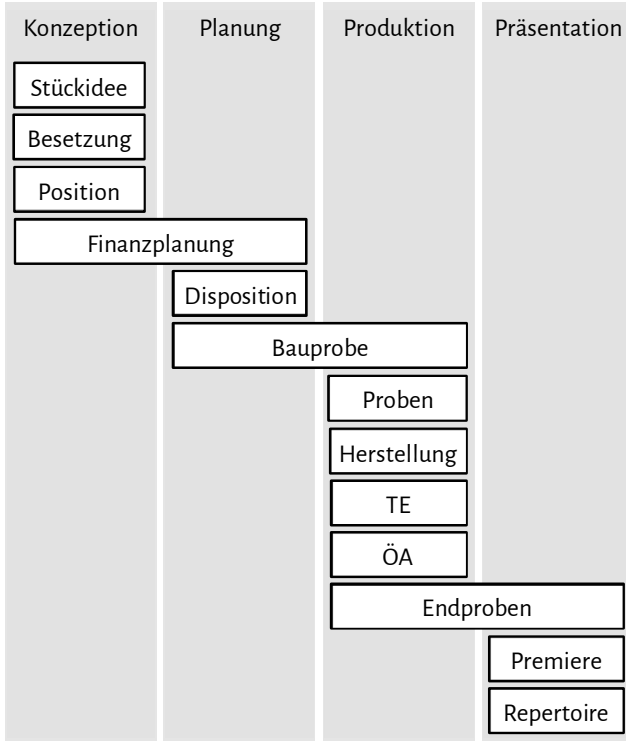
Führungsprozesse



Beteiligte

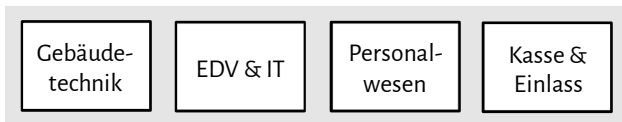
- Intendant*in
- Geschäftsf. Direktor*in

Kernprozesse



- Dramaturg*in
- Regisseur*in
- Ausstatter*in
- Intendant*in
- Geschäftsf. Direktor*in
- Künstlerische*r Betriebsdirektor*in
- Technische*r Direktor*in
- Spartenleiter*in
- Werkstättenleiter*in
- Handwerker*innen
- Personal in ÖA, Marketing & Vermittlung
- Vorderhauspersonal
- Techniker*innen
- Assistent*innen

Serviceprozesse



- Hauspersonal
- Vorderhauspersonal

Quelle: Eigene Darstellung, aufbauend auf Schmidt 2012: 74, Betzler et al. 2016: 20 und Knava/Heskia 2017: 10; TE steht für Technische Einrichtung und ÖA für Öffentlichkeitsarbeit

Betzler et al. (2016) fügen diesen Kernprozessen noch Führungsprozesse (z.B. Strategie, Qualitätsmanagement) sowie Serviceprozesse (z.B. Gebäudemanagement, Informationstechnik) hinzu (vgl. Betzler et al. 2016: 21). Zusätzlich definieren Knava und Heskia (2017) ausgegliederte Prozesse, wie typischerweise die Theatergastronomie oder auch die Theaterphotographie, die komplett von externen Dienstleister*innen übernommen werden (vgl. Knava/Heskia 2017: 11). Sie teilen die Prozesse zudem ein in kreative Prozesse, die durch ein Prozessmanagement nicht beeinträchtigt werden sollten, in nicht-kreative Prozesse (z.B. organisatorische, handwerkliche und verwaltende Vorgänge), die im Rahmen eines Qualitätsmanagements optimiert werden können und sollen und hybride Prozesse mit kreativen und nicht-kreativen Anteilen (z.B. Vermittlung und ÖA), bei denen explizit auch kreative Vorgänge betrachtet und optimiert werden sollen (vgl. Knava/Heskia 2017: 9ff.).

Kombiniert man diese Ansätze, entsteht ein komplettes Bild der Prozesse im Theater und der an diesen Prozessen beteiligten Personen (vgl. Abb. 2-14). Ein erfolgreiches Wissensmanagement muss entlang dieser Prozesse geplant und aufgebaut werden, so dass die Kommunikation und Weitergabe von Informationen verbessert und jederzeit die Verfügbarkeit des benötigten Wissens sichergestellt werden kann. Dabei lässt ein Prozessmanagement künstlerische Inhalte – also künstlerisches Wissen – unangetastet und fokussiert sich stattdessen auf diejenigen Wissensinhalte, die für das Funktionieren betrieblicher Abläufe und an Schnittstellen notwendig sind (vgl. Knava/Heskia 2017: 1 und 9).

Der Grundgedanke einer Prozesslandkarte ist die Darstellung der betrieblichen Abläufe entlang der Prozesse und nicht entlang von Hierarchien (vgl. Knava/Heskia 2017: 11). Die Betrachtung der Beteiligten zeigt, dass für die Erarbeitung einer Theaterproduktion Mitarbeiter*innen aller Hierarchieebenen und Bereiche (Kunst, Technik, Organisation) zusammenwirken. Es wird deutlich, welche Personen besonders zentral für die Geschäftsprozesse im Theater sind:

- Für die Führungsprozesse sind die Mitglieder der Theaterleitung zuständig, also Intendant*in und Geschäftsführende*r Direktor*in.
- Für die Kernprozesse sind die vielfältigen Mitarbeiter*innen in Kunst, Verwaltung und Technik aus allen Ebenen und Sparten zuständig: Künstler*innen, externe Gäste wie Bühnen-, Kostümbildner*innen und Regisseur*innen, Dramaturg*innen, Spartenleiter*innen, Mitarbeiter*innen in Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Marketing und Vermittlung, Künstlerische*r Betriebsdirektor*in, Disponent*innen, Assistent*innen und Referent*innen, Technische*r Direktor*in, Werkstättenleiter*in und Mitarbeiter*innen in den Werkstätten sowie Mitarbeiter*innen in Bühnentechnik, Beleuchtung und Ton.

- Für die Serviceprozesse ist das Hauspersonal zuständig, also Gebäudetechniker*innen, Reinigungskräfte, EDV-Kaufleute, Hausmeister*innen und Pförtner*innen, das Vorderhauspersonal an Kasse und Garderobe mit Platzanweiser*innen sowie die Mitarbeiter*innen im Personal- und Rechnungswesen.

2.2.4 Untersuchungsgegenstand Stadttheater

Gemäß den Beobachtungen von Schmidt (2017 und 2019), wonach Stadttheater durch ihre Inflexibilität, ihre Ineffizienz und ihre »Reformresistenz« (Schmidt 2017b: 91) besonders von einer verminderten Zukunftsfähigkeit betroffen und zugleich stärker als andere Gruppen von Einsparungen bedroht sind (vgl. Schmidt 2017: 71), wurden als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit die mittelgroßen, öffentlich getragenen Theater in Deutschland und im deutschsprachigen Ausland ausgewählt (B) (vgl. Typologie in Tab. 2-6). Kleine und mittelgroße Theater sind zumeist weniger wissenszentriert als große Häuser und Leuchtturm-Theater, was vermutlich mit weniger deutlich ausgeprägten Organisationsstrukturen zusammenhängt. Das gilt besonders für Schauspielbetriebe, die im Vergleich mit Einspartenhäusern in Musik und Tanz, vor allem aber im Vergleich mit großen Opernhäusern und Musicaltheatern eine geringe Wissenszentrierung aufweisen (vgl. Vakharia et al. 2016: 13f.). Um den oben beschriebenen Kriterien der Mehrdimensionalität und Komplexität gerecht zu werden (vgl. 2.2.2), wurden zudem die Einspartenhäuser von der Untersuchung ausgeschlossen.

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind damit einerseits die mittelgroßen Stadttheater mit 200 bis 400 Mitarbeiter*innen, die als Mehrspartenhäuser geführt werden (B3), und andererseits die etwas größeren Mehrspartenhäuser (B1) mit ca. 400 bis 550 Mitarbeiter*innen (vgl. Typologie in Tab. 2-6).

Die Beschäftigung mit Geschäftsprozessen im Theater hat zudem ergeben, dass der Einsatz von Wissensmanagement-Instrumenten in erster Linie bei solchen Prozessen sinnvoll und angemessen erscheint, die nicht-kreativ sind oder die sowohl kreative als auch organisatorische Elemente enthalten (vgl. Kap. 2.2.3). Dies umfasst neben Prozessen in Technik und Verwaltung vor allem die kunstnahen Prozesse Programmplanung und Produktion, aber auch die Prozesse in Vermittlung und Öffentlichkeitsarbeit sowie alle Führungs- und Serviceprozesse. Die Untersuchung klammert aus diesem Grund künstlerische Prozesse sowie künstlerisches-kreatives Wissen und Fertigkeiten explizit aus. Verbunden mit dieser Eingrenzung ist auch eine Fokussierung der Untersuchung auf bestimmte Berufsgruppen und Funktionen in den technischen, den administrativen und den künstlerisch-organisatorischen Abteilungen.