

Hennemann, Carola

Book

Organisationales Lernen und die lernende Organisation: Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht

Provided in Cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Suggested Citation: Hennemann, Carola (1997) : Organisationales Lernen und die lernende Organisation: Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht, ISBN 3-87988-220-7, Rainer Hampp Verlag, München und Mering

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116841>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Eigentum der

Bibliothek

des Instituts für Weltwirtschaft

an der Universität Kiel

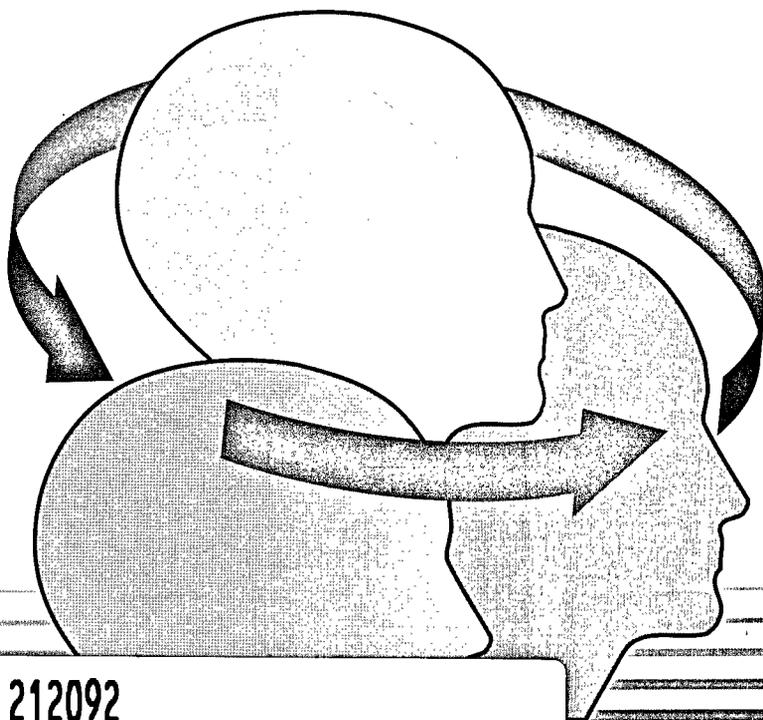
Signatur

A 212092

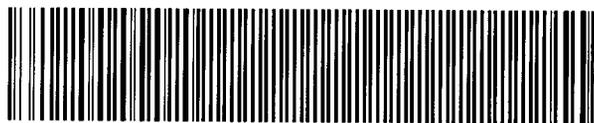


Carola Hennemann

Organisationales Lernen und die lernende Organisation



A 212092



Rainer Hampp Verlag

EIGENTUM
DES
INSTITUTS
FÜR
WELTWIRTSCHAFT
LIELE
BIBLIOTHEK

Organisationales Lernen und die lernende Organisation

300

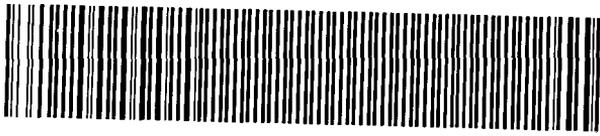
Carola Hennemann

Organisationales Lernen und die lernende Organisation

Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht

731 918

A 212092



Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Hennemann, Carola:

Organisationales Lernen und die lernende Organisation :
Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus
ressourcenorientierter Sicht / Carola Hennemann. - München ;
Mering : Hampp, 1997

Zugl.: Erlangen, Nürnberg, Univ., Diss., 1996

ISBN 3-87988-220-7

n2

Umschlaggestaltung: promedia, Büro für Fotografie, Grafik und Mediendesign
Gerberei 19, D - 91054 Erlangen

Liebe Leserinnen und Leser!

*Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen
Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.*

© 1997 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Meringerzeller Str. 16 D - 86415 Mering

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Geleitwort

Aktuelle Entwicklungen in der Managementpraxis stellen traditionelle Steuerungskonzepte in Frage. In einem sich beständig und immer schneller wandelnden Umfeld kann die Aufgabe der Unternehmensführung nicht mehr durch eine Gruppe ausgewählter Spezialisten an der Spitze eines Unternehmens bewältigt werden. Statt dessen gilt es - und das ist in der Managementpraxis inzwischen weithin erkannt worden - das Wissen und die Fähigkeiten möglichst vieler Unternehmensmitglieder aufzugreifen und entsprechend zu nutzen.

Auch in der Managementtheorie diskutiert man seit längerem über organisationales Lernen und die lernende Organisation. Die bisherigen Erkenntnisse können jedoch dem praxisbezogenen Auftrag der Managementlehre nicht gerecht werden. Trotz einiger herausragender Arbeiten bleibt die Diskussion zersplittert und unübersichtlich und hat noch keine allgemein akzeptierten und für die Praxis durchgängig relevanten Erkenntnisse erbracht.

Die vorliegende Arbeit von Frau Hennemann liefert hier nicht nur eine systematische Dokumentation des aktuellen Diskussionsstandes, sondern unterbreitet darüber hinaus einen umfassenden praxisbezogenen Bezugsrahmen für das Management organisationalen Lernens in der lernenden Organisation.

Anhand von vier Problemfeldern werden zunächst einschlägige Literaturbeiträge zum organisationalen Lernen vorgestellt und zugleich wichtige Standortbestimmungen für das weitere Vorgehen getroffen. Überlegungen zu Sinn und Zweck organisationalen Lernens eröffnen sodann die Entwicklung eines eigenständigen Begriffsverständnisses organisationalen Lernens. Richtigerweise knüpft Frau Hennemann hier an Aufgaben und Probleme des strategischen Managements als Bezugspunkt organisationalen Lernens an und wählt den strategischen Managementprozeß als einheitlichen, übergeordneten Bezugspunkt. Dieses ganzheitliche Vorgehen ist insbesondere vor dem Hintergrund der Zersplitterung der Managementlehre in viele Unterdisziplinen (Strategielehre, Organisationslehre, Human Resource Management etc.) zu begrüßen, wie sie etwa in den USA zu beobachten ist. Auf diese Weise begründet Frau Hennemann dann z.B. die Notwendigkeit einer prozessualen Ergänzung der Kernkompetenz-Perspektive für das organisationale Lernen: Es geht nicht nur um den Aufbau von Kernkompetenzen, sondern auch um deren kritische Hinterfragung und Überwachung.

Diese Überlegungen zu einer doppelten (inhaltlichen) Aufgabenstellung organisationalen Lernens bilden anschließend die Grundlage für die Konkretisierung dreier Schlüsselprobleme. Hierbei handelt es sich um formal-prozessuale Anforderungen, die in jeder lernenden Organisation bewältigt werden müssen: (1) Die Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens, (2) die unternehmensdienliche Verwendung des kollektivierten Wissens und Könnens und (3) die dauerhafte Aufrechterhaltung dieser Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse.

In logischer Fortführung des Gedankengangs behandelt die Verfasserin dann verschiedene organisatorische Gestaltungsmöglichkeiten zur Förderung organisationalen Lernens (im Sinne einer Lösung dieser drei Schlüsselprobleme). Sie unterscheidet einen ökonomischen Ansatz (das "Scientific Management" von Taylor), einen sozialtechnologischen Ansatz (die "Knowledge-Creating Company" von Nonaka) und einen aufgeklärten Ansatz (die "Learning Organization" nach Senge). Diese Ansätze werden sehr sorgfältig im Hinblick auf ihren Umgang mit den drei Schlüsselproblemen organisationalen Lernens rekonstruiert und die Lösungsvorschläge kritisch diskutiert. Frau Hennemann setzt dabei an dem jeweils zugrundegelegten Menschenbild an und greift damit ein Problem auf, das in der Tat für alle organisatorischen Gestaltungen (ja für jedes Unternehmenskonzept überhaupt) von zentraler Bedeutung ist.

Die Erkenntnisse der Arbeit werden abschließend in einem umfassenden Bezugsrahmen für das Management organisationalen Lernens zusammengeführt und präzisiert. Die dort identifizierten Problemfelder bilden zugleich ein Raster für die systematische Vorstellung ausgewählter Instrumente zur praktischen Umsetzung organisationaler Lernprozesse.

Mit ihrer Arbeit schlägt Frau Hennemann einen weiten Bogen von grundsätzlichen, begrifflichen Überlegungen bis hin zu konkreten Gestaltungsempfehlungen. Ich wünsche der Untersuchung hohe Aufmerksamkeit in Theorie und Praxis.

Nürnberg, im Dezember 1996

Prof. Dr. Dr. h.c. Horst Steinmann

Vorwort

Diese Arbeit handelt nicht nur von (organisationalem) Lernen, sondern verdankt sich auch selbst einem Lernprozeß. Wenn ich dabei auch primär selbst einiges lernen durfte (oder mußte), so gibt es dennoch darüber hinaus eine Reihe von Personen, die meinen Lernprozeß begleitet, unterstützt und nicht zuletzt erst ermöglicht haben.

Besonderer Dank gebührt dem gesamten Lehrstuhl für Unternehmensführung, insbesondere Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Horst Steinmann. Die Teilnahme an Lehrstuhldiskussionen, die Möglichkeit zur Diskussion meiner eigenen Fragen und Ideen sowie die offene und freundschaftliche Zusammenarbeit haben maßgeblich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen. Danken möchte ich zudem Herrn Prof. Peter Klaus DBA für sein Interesse an meinem Thema und die Zweitbegutachtung der Arbeit.

Auch meine Eltern und mein Bruder Thomas haben mich in meinem Lernprozeß stets nachhaltig unterstützt und begleitet. Eine große Hilfe waren außerdem meine Freundinnen und Freunde, die sich - auch wenn ich mich längere Zeit in meinen Büchern vergraben habe - immer wieder bei mir gemeldet haben. Meiner Kollegin Brigitte danke ich schließlich für das aufmerksame und kritische Korrekturlesen meiner Arbeit sowie eine Vielzahl von hilfreichen Anregungen. Auch meine Kollegen Ansgar, Albert, Andreas und Thomas hatten immer ein offenes Ohr.

Nicht zuletzt möchte ich meinem Freund Thomas dafür danken, daß er sich - obwohl er selbst gerade mitten in seiner Promotion steckte - für mich bzw. für uns immer viel Zeit genommen hat.

Die vorliegende Arbeit wurde im Mai 1996 abgeschlossen und lag der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Friedrich Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Juli 1996 als Dissertation vor. Für die Veröffentlichung sind lediglich einige kleinere Änderungen und Aktualisierungen vorgenommen worden.

Carola Hennemann

Inhaltsverzeichnis

	Seite:
Geleitwort von Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Horst Steinmann	V
Vorwort	VII
Abbildungsverzeichnis	XII
A. Organisationales Lernen und lernende Organisation auf dem Prüfstand	1
I. Problemstellung und Zielsetzung	1
II. Gang der Untersuchung	4
B. Organisationales Lernen und lernende Organisation: Blick in die Diskussion und Standortbestimmung für diese Arbeit	7
I. Zentrale Problemfelder und Einsichten	8
1. Problemfeld 1: Fehlen einheitlicher Definitionen	9
2. Problemfeld 2: Das Verhältnis von organisationalem Lernen und lernender Organisation	15
3. Problemfeld 3: Die Frage nach den Trägern organisationalen Lernens	19
4. Problemfeld 4: Die Frage nach den Inhalten organisationalen Lernens	33
II. Fazit: Zusammenfassung und Konsequenzen für die weitere Vorgehensweise	45
C. Aufgaben und Probleme des strategischen Managements als Bezugspunkt organisationalen Lernens	48
I. Unternehmensführung und Strategie	49
1. Zielsetzung und Entwicklung des strategischen Managements: ein kurzer geschichtlicher Abriss	49
2. Einseitige Markt- bzw. Umweltorientierung im strategischen Management	52
II. Der "Resource-based view" als aktueller ressourcenorientierter Ansatz	55
1. Der "Resource-based view" als Kritik an der aktuellen Umwelt- bzw. Branchenorientierung des strategischen Managements	56
2. Grundlegende Annahmen und Begriffe im "Resource-based view"	68
3. Zwischenfazit	85
III. Kernkompetenzen als besonders nachhaltige bzw. erfolgspotentialgenerierende Ressourcen	86
1. Zum Verhältnis von Ressourcen und Kompetenzen	87

2. Zum besonderen Status von Kernkompetenzen	95
IV. Notwendigkeit einer prozessualen Ergänzung der Kernkompetenz-Perspektive	106
1. Hinweise auf die Notwendigkeit einer kritischen Hinterfragung von Kernkompetenzen	107
2. Der strategische Managementprozeß als übergreifender prozessualer Bezugsrahmen	114
3. Zum Zusammenhang von "Resource-based view" und strategischem Managementprozeß	126
V. Zwischenfazit: Doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens	130
D. Organisationales Lernen: Konkretisierung von Aufgabenstellung und Schlüsselproblemen	132
I. Doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens	133
1. Aufbau von Kernkompetenzen als erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens	134
2. Kritische Hinterfragung und Überwachung von Kernkompetenzen als zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens	163
3. Integration beider Perspektiven	202
II. Drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens	206
1. Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens als erstes Schlüsselproblem organisationalen Lernens	207
2. Sicherstellung einer unternehmensdienlichen Verwendung von Wissen und Können als zweites Schlüsselproblem organisationalen Lernens	213
3. Dauerhafte Aufrechterhaltung von Kollektivierungs- und Anwendungsprozessen als drittes Schlüsselproblem organisationalen Lernens	217
E. Die lernende Organisation: Diskussion verschiedener Ansätze zur Förderung organisationalen Lernens	221
I. Drei Ansätze zur Lösung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens	222
1. Das "Scientific Management" nach Frederick W. Taylor: ein ökonomischer Ansatz	222
2. Die "Knowledge-Creating Company" nach Ikujiro Nonaka: ein sozialtechnologischer Ansatz	234
3. "The Learning Organization" nach Peter Senge: ein aufgeklärter Ansatz	246
4. Zusammenschau der drei Ansätze	257

II. Diskussion der drei Ansätze	259
1. Das Menschenbild als zentraler Bezugs- und Erklärungspunkt	259
2. Kritische Würdigung der Menschenbilder im Hinblick auf ihre Eignung für eine umfassende Lösung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens	267
F. Skizze eines umfassenden Bezugsrahmens für das Management organisationalen Lernens in der lernenden Organisation	308
I. Anforderungen an einen Ansatz zur umfassenden Förderung organisationalen Lernens: Rekapitulation der bisherigen Erkenntnisse	309
II. Skizze eines umfassenden Bezugsrahmens zur Förderung organisationalen Lernens	311
1. Differenzierte Betrachtung des Verhältnisses von Wissen und Handeln anhand der drei Praxen nach Lueken	313
2. Differenzierte Betrachtung des Verhältnisses von Individuum und Organisation	326
3. Zwischenfazit	332
III. Ausgewählte Instrumente zur praktischen Umsetzung organisationalen Lernens	332
1. Aufbau und Erhalt kollektiven Könnens durch Lern- und Übungsfelder (Primäre Praxis)	334
2. Kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen bzw. organisationalen Routinen durch spezifische Dialogformen (Theoretische Praxis)	341
3. Unterstützung der theoriegeleiteten Praxis durch umfassende Schulung der Mitarbeiter und anwendungsgerechte Formulierung des Wissens	354
4. Ausgewählte Instrumente zur Bewältigung der Übergänge zwischen den Praxen	356
5. Ausbildung der integrativen Kompetenz durch reflektierte Erfahrungen im Umgang mit den drei Handlungspraxen	360
IV. Zusammenfassung und Ausblick	364
Literaturverzeichnis	XV

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Konzepte zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen	22
Abb. 2:	Der organisatorische Lernzirkel nach Müller-Stewens/Pautzke	27
Abb. 3:	Der Lernzirkel bei Kolb	38
Abb. 4:	Formen der Wissensgenerierung	41
Abb. 5:	Der Zusammenhang zwischen der traditionellen "SWOT"- Analyse und umwelt- und ressourcenorientierten Ansätzen in der Strategielehre	52
Abb. 6:	Der Bezugsrahmen zur Identifizierung wettbewerbsrelevanter intangibler Ressourcen nach Hall	72
Abb. 7:	Der Zusammenhang zwischen Grundannahmen, Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen und dauerhaftem Wettbewerbsvorteil im "Resource-based view"	85
Abb. 8:	Die Kompetenzkonfiguration nach von Krogh/Roos	91
Abb. 9:	Wissenskategorien und Transformationsprozesse nach Hedlund/Nonaka	93
Abb. 10:	Der strategische Managementprozeß	122
Abb. 11:	Der Zusammenhang von strategischem Managementprozeß sowie "Market-" und "Resource-based view".	129
Abb. 12:	Der Zusammenhang von "Single-" und "Double-loop learning"	169
Abb. 13:	Der Zusammenhang von "Organizational theory-in-use", "Private image" und "Organizational maps"	174
Abb. 14:	Die individuellen Handlungstheorien ("theories-in-use") in "Model O-I" und "Model O-II"	181
Abb. 15:	Verschiedene Stufen beim Aufbau von Dialogcontainern	190
Abb. 16:	Zusammenschau der beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens	203
Abb. 17:	Die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens	220
Abb. 18:	Die Spirale der organisationalen Wissenserzeugung nach Nonaka	236
Abb. 19:	Drei verschiedene Ansätze zur Lösung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens	258
Abb. 20:	Die Bedürfnishierarchie von Maslow (Bezeichnungen nach McGregor)	274
Abb. 21:	Der Teufelskreis ("vicious circle") im traditionellen Taylorismus	275
Abb. 22:	"The cycle of self-fulfilling prophecy"	278
Abb. 23:	Das Kontinuum des Führungsverhaltens von Tannenbaum/Schmidt	288

Abb. 24: Überblick über die wichtigsten Aspekte aus der Diskussion der drei Ansätze	307
Abb. 25: Integrativer Bezugsrahmen zur umfassenden Förderung organisationalen Lernens	312
Abb. 26: Die "Hypertext" - Organisation als interaktive Synthese von Hierarchie und Selbstorganisation	338
Abb. 27: Die "Leiter der internen Schlußfolgerungen" ("ladder of inference")	343
Abb. 28: Einige Beispiele für mögliche Gedankengänge im Rahmen von "Leitern der internen Schlußfolgerungen"	344
Abb. 29: Beispiel für die Anwendung der "Methode der zwei Spalten" ("two column research method")	348
Abb. 30: Beispiel für die Struktur einer einfachen Kausalkarte	351
Abb. 31: Das Argumentationsschema nach Toulmin	353
Abb. 32: Inhalte und Erfordernisse der integrativen Kompetenz	361

"Die 'Lernende Organisation' bedarf einer ersten und seriösen Erklärung und Klärung, um nicht zur Etikettenschau und zum Modebegriff der 90er Jahre im Jahrmarkt der Tagungen und Kongresse zu werden."

(Thomas Sattelberger)¹

A. Organisationales Lernen und lernende Organisation auf dem Prüfstand

I. Problemstellung und Zielsetzung

Die Themen "Organisationales Lernen" und "Lernende Organisation" haben seit einigen Jahren Hochkonjunktur. Eine Vielzahl von Vertretern aus Theorie und Praxis des Managements schreiben einem umfassenden Wissensmanagement in Organisationen elementare Bedeutung für ein langfristiges und erfolgreiches Überleben im Wettbewerb zu.²

Während Organisationen sich lange Zeit über die von ihnen verarbeiteten (physischen) Ressourcen oder die damit erzeugten Produkte definiert haben, gilt es jetzt - so der Tenor der einschlägigen Veröffentlichungen -, die *Ressource "Wissen"* ins Zentrum des Unternehmensverständnisses zu stellen.³ Allein das Wissen und ein geschickter Umgang mit ihm könne in dem heutigen, von Wandel und Veränderungen geprägten Umfeld dauerhafte Wettbewerbsvorteile generieren. Ganz in diesem Sinne schreibt z.B. Nonaka: "In an economy where the only certainty is uncertainty, the one sure source of lasting competitive advantage is knowledge."⁴ Und ähnlich drastisch heißt es bei de Geus: "The ability to learn faster than your competitors may be the only sustainable competitive advantage."⁵

Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, daß die "Lernende Organisation" und "Organisationales Lernen" als "Wettbewerbsvorteil der Zukunft"⁶ oder als "Strategische Antwort auf

¹ Sattelberger (Hrsg.) (Lernende), S. 7. Sattelberger hat mit seinem Sammelband zur "Lernenden Organisation" (1. Aufl. 1991) dieses Thema in Deutschland erstmals in größerem Umfang aufgegriffen und einem breiteren Publikum zugänglich gemacht.

² Für einen aktuellen Überblick über diesbezügliche Veröffentlichungen vgl. z.B. Blackler (Knowledge) und von Krogh/Venzin (Wettbewerbsvorteile). Vgl. ferner Quinn u.a. (Leveraging).

³ Vgl. hierzu insbes. Drucker (Coming) sowie ders. (Society). Drucker propagiert bereits seit einigen Jahren das Aufkommen informationsbasierter Organisationen sowie den Beginn einer Wissensgesellschaft. Vor diesem Hintergrund fordern einige Autoren aktuell auch eine wissensbasierte Unternehmenstheorie ("knowledge-based theory of the firm"), vgl. hierzu z.B. Grant/Baden-Fuller (Knowledge-based), S. 17 sowie die dort angegebene Literatur.

⁴ Nonaka (Company), S. 96.

⁵ De Geus (Planning), S. 71.

⁶ So der Untertitel von Probst/Büchel (Lernen).

die Herausforderungen der Zukunft"⁷ propagiert werden. Dementsprechend wird immer wieder dazu aufgerufen, dem Lernen in und von Organisationen oberste Priorität einzuräumen.

Unterstützt wird diese Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung von Wissen bzw. Lernfähigkeit zudem durch einen ebenso nachdrücklich angemahnten *Perspektivenwechsel in der Strategielehre*. Dort fordert man unter den Schlagworten "Kernkompetenzen" und "Resource-based view" eine zunehmende Beachtung und Berücksichtigung unternehmensinterner Ressourcen und Kompetenzen als Quelle dauerhafter Wettbewerbsvorteile.⁸ Die Vertreter dieser neuen Ressourcen- bzw. Kompetenzansätze wenden sich damit gegen eine aus ihrer Sicht einseitige Markt- bzw. Branchenorientierung im strategischen Management.⁹ Im Gefolge der breiten Rezeption des Porterschen Gedankengutes habe man dort lange Zeit die optimale Positionierung in attraktiven Branchen als einzige Grundlage (dauerhafter) überdurchschnittlicher Gewinne herausgestellt. Unternehmensinterne Faktoren (wie z.B. die Ressourcenausstattung) blieben demgegenüber völlig unberücksichtigt. Diese einseitige Orientierung an Branchen und Produkten - z.T. auch plakativ als "Market-based view" tituliert¹⁰ - stelle jedoch in Zeiten aufbrechender Marktgrenzen, kürzerer Produktlebenszyklen, hohen technologischen Wandels und schnellebiger Kundenwünsche keine dauerhafte Wettbewerbsgrundlage mehr da. Stattdessen gelte es, die effiziente Akkumulation und Ausnutzung solcher Ressourcen und Kompetenzen ins Zentrum der strategischen Bemühungen zu stellen, die ein langfristiges erfolgreiches Agieren in diesem Umfeld ermöglichen.¹¹ Auch in diesem Zusammenhang schreibt man organisationalen Lernprozessen entscheidende Bedeutung zu. Sie werden als Träger und Generatoren der geforderten Ressourcen und Kernkompetenzen bezeichnet.¹²

Dieser nachhaltigen Aufforderung zur aktiven Förderung und Nutzung der Ressource "Wissen" steht jedoch auf der anderen Seite ein inzwischen kaum mehr überschaubares Feld an *unterschiedlichen Definitionsvorschlägen und Ansätzen* zum organisationalen Lernen und zur lernenden Organisation gegenüber, das aufgrund seiner Heterogenität und Vielschichtigkeit nur wenig handlungsleitende Kraft entfalten kann.¹³ Einige Autoren kritisieren dementsprechend auch schon die mangelnde praktische Verwend- bzw. Umsetzbarkeit der vorgestellten Ansätze. So bezeichnet z.B. Garvin das Gros der diesbezüglichen Vorschläge als nebulös

⁷ Vgl. hierzu den Untertitel von Geißler (Hrsg.) (Organisationslernen).

⁸ Zu Kernkompetenzen vgl. insbes. Prahalad/Hamel (Core Competence) und Hamel/Heene (Hrsg.) (Competence-based). Vgl. ferner Teece/Pisano/Shuen (Capabilities) sowie Rasche (Wettbewerbsvorteile). Zum "Resource-based view" vgl. z.B. Penrose (Growth); Wernerfelt (Firm); Barney (Firm); Grant (Theory) sowie den einschlägigen Band der *Advances in Strategic Management (Resource-based)*. Vgl. ferner Kapitel C dieser Arbeit unten S. 48ff.

⁹ Vgl. hierzu ausführlich S. 52ff. dieser Arbeit.

¹⁰ Vgl. hierzu z.B. Rühli (View).

¹¹ Vgl. hierzu z.B. Prahalad/Hamel (Core Competence), S. 96 sowie Grant (Theory), S. 116.

¹² Vgl. hierzu z.B. Prahalad/Hamel (Core Competence), S. 82.

¹³ Vgl. hierzu die Ausführungen unten S. 9ff.

und verwirrend. Sie seien darüber hinaus so praxis- bzw. wirklichkeitsfremd, daß für eine Umsetzung in der Unternehmenspraxis allzu viele Fragen unbeantwortet blieben.¹⁴ In diesem Zusammenhang hilft auch die Vielzahl an konkreten "How-to-do-it"-Vorschlägen wenig weiter, da diese aufgrund ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit ebenfalls wenig praktische Orientierungsfunktion besitzen dürften.¹⁵ Zudem wird in den seltensten Fällen systematisch dargelegt, worauf die postulierte Vorzugswürdigkeit der vorgeschlagenen Konzepte für die Unternehmenspraxis beruht.¹⁶ Praktischer Problemdruck und Orientierungsbedarf stehen somit mangelnden theoretischen Hilfestellungen gegenüber.

Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein strategisch wie lerntheoretisch fundierter Gestaltungsvorschlag erarbeitet werden, der die Unternehmenspraxis bei der Förderung organisationalen Lernens und lernender Organisation begründet anzuleiten und zu unterstützen vermag. Dem Leitbild einer "anwendungsorientierten Managementlehre" folgend, das die Wissenschaft auf das Erbringen von Beiträgen zur Lösung praktischer Probleme verpflichtet, orientiert sich die Entwicklung dieses Gestaltungsvorschlages an (aktuellen) Problemen der Managementpraxis, für die es praxisorientiertes Problemlösungswissen zu entwickeln gilt.¹⁷

Dabei sind die folgenden, aufeinander aufbauenden Argumentationsschritte zu leisten:¹⁸

- (1) Zunächst gilt es genauer zu klären, welche *Probleme der Managementpraxis* sinnvollerweise durch organisationales Lernen gelöst werden können und sollen. Hierfür werden in erster Linie geeignete Ansätze aus der Strategielehre herangezogen. Diese Forschungsrichtung beschäftigt sich bereits seit mehreren Jahrzehnten intensiv mit dem Problem des Aufbaus und Erhalts dauerhafter Wettbewerbsvorteile und thematisiert somit eine zentrale Aufgabenstellung des Managements. In dem dort entwickelten Problemlösungswissen lassen sich - wie wir zeigen werden - zwei Anknüpfungspunkte für eine problembezogene und nutzenstiftende Verortung organisationaler Lernprozesse ausmachen: Zum einen der *Aufbau* erfolgspotentialgenerierender *Kernkompetenzen* und zum anderen deren *kritische Überwachung und Hinterfragung*. Dementsprechend wird für eine doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens plädiert.

¹⁴ Vgl. hierzu Garvin (Building), insbes. S. 78f. Vgl. ähnlich auch Nevis/DiBella/Gould (Understanding), S. 73 sowie Mumford (Individual), S. 80.

¹⁵ Vgl. hierzu z.B. die 101 Schlaglichter einer "Learning company" in Pedler/Burgoync/Boydell (Company), S. 52ff.

¹⁶ Vgl. hierzu z.B. Redding/Catalanello (Strategic), Garratt (Creating) oder Dale (Learning). Vgl. ferner Blackler (Knowledge), S. 1021. Er bemängelt die mangelnde theoretische Durchdringung des komplexen Konzepts "Wissen" und seiner Bedeutung für Organisationen.

¹⁷ Zum Leitbild der anwendungsorientierten Managementlehre vgl. die Ausführungen unten S. 13ff.

¹⁸ Zu diesem Drei-Schritt-Verfahren vgl. auch Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre), S. 52f., Löhr (Unternehmensethik), S. 28 sowie Inhetveen (Konstruktive), S. 1f.

- (2) Auf dieser Grundlage wird dann in einem zweiten Schritt ein *begründeter Begriff organisationalen Lernens* formuliert. Ausgangs- und Bezugspunkt hierfür ist die im Rahmen der Problemklärung geforderte - und dort bereits rudimentär skizzierte - doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens. Diese gilt es anhand ausgewählter Ansätze zu präzisieren. Zentrales Auswahlkriterium ist dabei deren Anschlußfähigkeit an die im ersten Schritt präzierte Problemstellung. Insgesamt stellen die beiden ersten Argumentationsschritte auf eine symbolische bzw. begriffliche Stützung der Unternehmenspraxis ab. Durch sprachliche Präziserungsleistungen soll ihr eine erste Orientierungshilfe in Form eines problembezogenen begründeten Verständnisses organisationalen Lernens zur Verfügung gestellt werden.
- (3) Neben dieser begrifflichen Stützung der Unternehmenspraxis wird darüber hinaus deren theoriegeleitete Verbesserung angestrebt. Hierzu werden in einem dritten Argumentationsschritt zunächst unterschiedliche *Ansätze zur Förderung organisationalen Lernens* vorgestellt und kritisch diskutiert. Die dabei erzielten Erkenntnisse enthalten wichtige Hinweise für eine Förderung organisationalen Lernens. Sie werden abschließend - zusammen mit den anderen Ergebnissen der Arbeit - in einen umfassenden *Bezugsrahmen* integriert. Dieser soll durch eine systematische Zusammenstellung relevanter Problemaspekte und -variablen die Praxis bei einer Etablierung und Aufrechterhaltung organisationalen Lernens anleiten und unterstützen. Die Vorstellung ausgewählter Instrumente für die derart identifizierten Problemfelder rundet die Ausführungen ab.

II. Gang der Untersuchung

Im Detail werden diese drei Argumentationsschritte in sechs Kapiteln abgehandelt.

In *Kapitel B* wird zunächst ein Blick in die Diskussion zum organisationalen Lernen und zur lernenden Organisation geworfen. Durch das Herausarbeiten und die *Charakterisierung vier zentraler Problemfelder* soll nicht nur die oben postulierte Unübersichtlichkeit und Heterogenität der diesbezüglichen Veröffentlichungen genauer belegt, sondern zugleich auch ein erster Einblick in Inhalt und Stoßrichtung dieser Diskussion vermittelt werden. Auf dieser Folie werden darüber hinaus Zielsetzung und Inhalt der vorliegenden Arbeit in die allgemeine Diskussion eingeordnet und wichtige Vororientierungen für das weitere Vorgehen geklärt. Hierzu wird für jedes der vier skizzierten Problemfelder eine Art *Standortbestimmung* vorgenommen.

Gegenstand von *Kapitel C* ist dann die *Problemklärung* unter Bezugnahme auf geeignete Ansätze aus der Strategielehre. Als besonders fruchtbar erweisen sich in diesem Zusammenhang die bereits angesprochenen Ansätze zum *"Resource-based view"*. Mit ihrer Hilfe werden wir zeigen, daß insbesondere solche Kompetenzen als Quelle dauerhafter Wettbewerbsvorteile dienen können, die sich funktions- und personenübergreifenden Lernprozessen in Unternehmen verdanken. Hieraus ergibt sich eine erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens: Es

soll den Aufbau erfolgsträchtiger (Kern-)Kompetenzen im Unternehmen fördern. Weiterführende strategische Überlegungen weisen jedoch zugleich auf die Ergänzungsbedürftigkeit einer allein auf den Aufbau von Kernkompetenzen ausgerichteten Unternehmensführung hin. Es kann gezeigt werden, daß Kernkompetenzen beständig überwacht und auf ihre wettbewerbsvorteilstiftende Kraft in Gegenwart und Zukunft hin befragt werden sollten. Da die hierfür erforderlichen Informationsaufnahme- und -verarbeitungsaktivitäten multipersonal und dezentral wahrgenommen werden sollten, zeichnet sich hier eine zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens ab. Ihr Gegenstand ist die kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen. Als Ergebnis unserer Konkretisierung der durch organisationales Lernen zu lösenden Probleme kann somit die Notwendigkeit einer doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens festgehalten werden.

Diese *doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens* wird dann in *Kapitel D* präzisiert. Hierzu werden in erster Linie einschlägige Ansätze aus der Managementlehre, der Philosophie und der Soziologie sowie aus der Lernpsychologie herangezogen. Als weitere Orientierungshilfe dienen die Anforderungen an ein problembezogenes Verständnis organisationalen Lernens aus den Kapiteln B und C. Auf dieser Grundlage wird zunächst gezeigt, daß es beim *Aufbau von Kernkompetenzen* um die Schaffung spezifischer organisationaler Routinen geht, die sich durch achtsames, genau aufeinander abgestimmtes Denken und Handeln der einzelnen Akteure auszeichnen. Zur Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens - in Form einer kritischen Hinterfragung dieser organisationalen Routinen - wird die Theorie des organisationalen Lernens nach Argyris/Schön herangezogen. Sie zeichnet sich - wie wir sehen werden - durch eine hohe Anschlußfähigkeit an unsere Problemskizze sowie die in Kapitel B formulierten Anforderungen an einen Begriff organisationalen Lernens aus. Von besonderer Bedeutung ist dabei das sog. "Double-loop learning". Es bietet eine interessante und ausbaufähige Präzisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens. Im Kern geht es dabei um eine kritisch-distanzierte Hinterfragung und Überprüfung gewohnter und normalerweise weitgehend unbewußter Denk- und Handlungsweisen im Dialog. Für beide Aufgabenstellungen organisationalen Lernens können - trotz der bereits angedeuteten inhaltlichen Unterschiede - einige wichtige Gemeinsamkeiten auf prozessualer Ebene identifiziert werden. Es handelt sich hierbei um die Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens (1), die unternehmensdienliche Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens (2) sowie die dauerhafte Aufrechterhaltung dieser zwei Prozesse (3). Diese Erfordernisse werden hier als *Schlüsselprobleme* organisationalen Lernens bezeichnet und ebenfalls in Kapitel D spezifiziert. Damit ist der Teil der begrifflichen Präzisierungsleistungen zur symbolischen Stützung der Unternehmenspraxis abgeschlossen.

Kapitel E und F stehen dann unter der Zielsetzung einer theoriegeleiteten Verbesserung dieser Praxis. Hierzu werden in *Kapitel E* zunächst ausgewählte *Ansätze zur Förderung organisationalen Lernens* aufgegriffen und im Hinblick auf ihre je unterschiedliche Beantwortung der drei Schlüsselprobleme rekonstruiert. In einer kritischen Diskussion dieser unterschiedlichen Zugriffe auf die Schlüsselprobleme organisationalen Lernens ergeben sich bereits erste hilf-

reiche Anhaltspunkte für eine Förderung organisationalen Lernens in der Unternehmenspraxis. Zum einen wird deutlich, daß eine dauerhafte erfolgreiche Bewältigung der inhaltlichen und prozessualen Erfordernisse organisationalen Lernens nur durch eine umfassende und gleichberechtigte Beteiligung der Mitarbeiter an allen Prozessen und Aufgabenstellungen erzielt werden kann. Deren prinzipieller Ausschluß von ausgewählten Problemen (wie etwa der Bestimmung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens und Könnens) ist sowohl aus Wissens-, wie auch aus Motivationsgesichtspunkten überaus kritisch zu beurteilen. Darüber hinaus werden wir zeigen, daß sich diese Beteiligung der Mitarbeiter weder durch monetäre Anreize, noch durch geschickte sozialtechnologische Maßnahmen erzwingen läßt. Vielmehr gilt es von einer intrinsischen Lernfähigkeit und -bereitschaft der Mitarbeiter auszugehen und diese durch entsprechende Maßnahmen und Instrumente umfassend zu fördern.

Hierfür werden in *Kapitel F* eine Reihe von *praxisbezogenen Vorschlägen* unterbreitet. Zu deren systematischer Verortung sowie im Interesse einer abschließenden Zusammenführung der zentralen Ergebnisse der Arbeit wird in diesem Kapitel darüber hinaus ein *integrativer Bezugsrahmen* zur umfassenden Förderung organisationalen Lernens entworfen. Anhand einer Unterscheidung von drei Handlungspraxen auf individueller und organisationaler Ebene können sowohl die doppelte Aufgabenstellung als auch die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens in einen systematischen Zusammenhang gebracht und darüber hinaus in wichtigen Aspekten präzisiert werden. Diese Zusammenstellung relevanter Problemfelder und -aspekte im Zusammenhang mit einer Förderung organisationalen Lernens soll die Unternehmenspraxis bei einer umfassenden Förderung organisationalen Lernens anleiten und unterstützen. Mit der Vorstellung ausgewählter Maßnahmen und Instrumente für die einzelnen Problemaspekte wird diese Stützungsleistung noch ein Stück weit konkretisiert.

B. Organisationales Lernen und lernende Organisation: Blick in die Diskussion und Standortbestimmung für diese Arbeit

Die Diskussion zu den Themen "Organisationales Lernen"¹ und "Lernende Organisation" hat in jüngster Zeit einen immensen Aufschwung erfahren.² Indikatoren hierfür sind neben zahlreichen Buchpublikationen³ insbesondere auch eine steigende Anzahl an Artikeln⁴, Sonderheften von Zeitschriften⁵ sowie Tagungen oder Konferenzen⁶ zu diesen Themen. Eine Vielzahl an Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von einem nach wie vor wachsenden und zunehmend bedeutsamen Forschungsfeld.⁷

Als zentrales Merkmal der einschlägigen Diskussion wurde oben (S. 2) bereits ein facettenreiches, inzwischen schon fast unüberschaubares Spektrum an unterschiedlichen Definitionen und Ansätzen herausgestellt. Da eine umfassende Darstellung an dieser Stelle weder geleistet werden kann noch soll, wird im folgenden versucht, diesen umfangreichen und vielschichtigen Forschungsbereich anhand von vier Problemfeldern zu charakterisieren. Dadurch soll ein Einblick in die Diskussion vermittelt und über wichtige Fragestellungen und Unterscheidungen informiert werden. Darüber hinaus dient diese Problemcharakterisierung zugleich als Folie, auf deren Hintergrund wichtige Standortbestimmungen und Weichenstellungen für diese Arbeit aufgezeigt und in die allgemeine Diskussion eingeordnet werden. Hierzu wird die

-
- ¹ Während man im Englischen weitgehend einheitlich den Terminus "Organizational learning" verwendet, gibt es im Deutschen hierfür verschiedene Ausdrücke. Hier spricht man nicht nur von "Organisationalem Lernen", sondern z.T. auch von "Organisatorischem Lernen" [vgl. z.B. Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung)] oder von "Organisationslernen" [vgl. z.B. Geißler (Grundlagen)]. Im folgenden wird - in Anlehnung an den vorherrschenden Sprachgebrauch - im allgemeinen die Bezeichnung "Organisationales Lernen" verwendet. Lediglich bei wörtlichen oder sinngemäßen Zitaten werden ggf. auch abweichende Begrifflichkeiten der jeweiligen Autoren übernommen.
 - ² Die ersten Artikel zum "Organisationalen Lernen" wurden bereits zu Beginn der 60er Jahre veröffentlicht; vgl. hierzu insbes. Cangelosi/Dill (Organizational) und Simon (Sciences). Eine ausgeprägte Beschäftigung mit diesem Thema ist allerdings erst in den letzten Jahren in Gang gekommen.
 - ³ Vgl. hierzu z.B. Senge (Fifth); Nonaka/Takeuchi (Company); Argyris (On); Pedler/Burgoynne/Boydell (Company) oder - für deutschsprachige Publikationen - Sattelberger (Hrsg.) (Lernende); Probst/Büchel (Lernen); Geißler (Grundlagen); ders. (Hrsg.) (Organisationslernen) sowie Wiegand (Prozesse).
 - ⁴ Vgl. hierzu z.B. die Überblicksartikel zum Thema organisationales Lernen von Dodgson (Review) und Huber (Organizational).
 - ⁵ So haben z.B. die Zeitschrift "Organization Science" 1991 und "The International Journal of Organizational Analysis" 1995 eine Sondernummer zum Thema "Organizational learning" herausgegeben und von der American Management Association wurde 1994 eine Reihe von Artikeln aus der "Organizational Dynamics" zum Thema "The Learning Organization in Action" veröffentlicht; vgl. hierzu Organization Science (Special); International Journal of Organizational Analysis (Special) sowie American Management Association (Hrsg.) (Action). Für 1996 vgl. Zeitschrift für Führung und Organisation (Lernen) sowie Cohen/Sproull (Hrsg.) (Organizational).
 - ⁶ Beispiele hierfür sind die Jahreskonferenz 1989 der European Foundation for Management Development zum Thema "The Learning Organization", eine Fachtagung der BMW AG zum Thema "Das lernende Unternehmen" im Jahr 1993 sowie die erste internationale Konferenz des Europäischen Konsortiums für die lernende Organisation (E.C.L.O.) im Mai 1994. Vgl. hierzu European Foundation for Management Development (Annual 1989); Frieling/Reuther (Hrsg.) (Unternehmen) sowie Pesch (Learning).
 - ⁷ Vgl. hierzu z.B. Cohen/Sproull (Introduction), S. XIII oder Huber (Organizational), S. 109 sowie Dodgson (Review), S. 390.

zunächst allgemein angelegte Vorstellung verschiedener Ansätze, Vorschläge und Meinungen zu den vier Problemfeldern jeweils um entsprechende positionsbestimmende Überlegungen ergänzt (vgl. B.I.).

Unter B.II. werden dann die wichtigsten Ergebnisse aus diesem "Blick in die Diskussion" - insbesondere die für diese Arbeit vorgenommenen Standortbestimmungen - noch einmal kurz zusammenfaßt.

I. Zentrale Problemfelder und Einsichten

Die Diskussion über "Organisationales Lernen" und die "Lernende Organisation" ist durch vier Problemfelder gekennzeichnet.⁸ Diese Problemfelder können in zwei Gruppen eingeteilt werden. Die erste Gruppe betrifft zwei allgemeine Aspekte auf eher übergeordneter Ebene. Hier geht es zum einen um ein genaueres Aufzeigen und Belegen der bereits angesprochenen *Definitionsvielfalt* (Problemfeld 1) und zum anderen um das *Verhältnis von "Organisationalem Lernen" und "Lernender Organisation"* (Problemfeld 2). Die in diesem Zusammenhang vorgenommenen Standortbestimmungen haben programmatischen Charakter für die gesamte Arbeit. Insbesondere wird die wissenschaftstheoretische Position einer "Anwendungsorientierten Managementlehre", die dieser Arbeit zugrundeliegt, genauer vorgestellt und begründet.

In der zweiten Gruppe (Problemfeld 3 und 4) werden dann inhaltliche Aspekte aus der Diskussion zum organisationalen Lernen aufgegriffen und diesbezüglich bestehende Differenzen dargelegt. Hier steht die Frage nach den *Trägern* und nach den *Inhalten organisationalen Lernens* im Vordergrund. Da in diesem Zusammenhang wichtige inhaltliche Hintergrundinformationen für die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit geliefert werden, erfahren diese zwei Problemfelder eine ausführlichere Darstellung. Auch zu diesen zwei Themenkomplexen wird wiederum jeweils eine Art Standortbestimmung vorgenommen. Diese haben jedoch - im Gegensatz zu den Standortbestimmungen zu den Problemfeldern 1 und 2 - eher vorausschauenden, problematisierenden Charakter. Sie sollen einen ersten Einblick in die inhaltliche Stoßrichtung der folgenden Ausführungen vermitteln und werden im Laufe der Arbeit noch genauer zu begründen sein. Als vorgezogene Positionsbestimmungen können sie jedoch bereits an dieser Stelle die weiteren Ausführungen gut vorbereiten. Insbesondere liefern sie eine Sensibilisierung für die Problemlösung in Kapitel C. Die dort aufzuzeigenden Aufgaben und Probleme des strategischen Managements können dann bereits mit einem gewissen Vorver-

⁸ Zur Auswahl dieser vier Diskussionsschwerpunkte vgl. z.B. Cohen/Sproull (Introduction); Cook/Yanow (Culture); Kim (Link); Lundberg (Learning); Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 191ff.; Nonaka (Dynamic); Pautzke (Evolution), insbes. 103ff.; Diese Aufsätze thematisieren je eines oder mehrere der im folgenden vorgestellten Problemfelder, verwenden dabei allerdings teilweise andere Bezeichnungen.

ständnis für die damit verbundenen Anforderungen an einen geeigneten Begriff organisationalen Lernens gelesen werden.

1. Problemfeld 1: Fehlen einheitlicher Definitionen

a. Allgemeine Charakterisierung des Problemfeldes

Ein großer Teil der Veröffentlichungen zum *organisationalen Lernen* wird mit einem Hinweis auf die Heterogenität und die Vielschichtigkeit diesbezüglicher Ausführungen bzw. auf das Fehlen einer einheitlichen, allgemein akzeptierten Theorie eröffnet.⁹ Dies gilt für die bereits etwas älteren "Klassiker" zu diesem Thema ebenso, wie für die einschlägigen aktuellen Veröffentlichungen. So konstatieren z.B. Fiol/Lyles in ihrem bereits 1985 erschienenen Aufsatz mit dem Titel "Organizational Learning":

"Although there exists widespread acceptance of the notion of organizational learning and its importance to strategic performance, no theory or model of organizational learning is widely accepted."¹⁰

Vielmehr existiere eine verwirrende Vielzahl verschiedener Definitionen mit je unterschiedlichen Perspektiven.¹¹ Ganz ähnlich bezeichnet Shrivastava in seiner Typologisierung von "Organizational Learning Systems" aus dem Jahre 1983 die Forschung zum organisationalen Lernen als fragmentiert und auf verschiedene Disziplinen verteilt ("fragmented and multi-disciplinary"¹²). Auch er betont die Vielzahl unterschiedlicher Definitionen zum organisationalen Lernen.¹³

Neuere Aufsätze zum organisationalen Lernen deuten darauf hin, daß derartige Situationsdiagnosen nach wie vor aktuell sind. So heißt es z.B. bei Kim in einem 1993 erschienenen Aufsatz zum Zusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen:

"The topic of organizational learning has gained a lot of attention, but there is little agreement on what organizational learning means and even less how to create a learning organization."

Seiner Meinung nach stecken die theoretischen Überlegungen zum organisationalen Lernen nach wie vor "in den Kinderschuhen": "... the theory of organizational learning is still in its

⁹ Vgl. hierzu z.B. Pautzke (Evolution), S. 103 sowie Reinhardt (Modell), S. 43.

¹⁰ Fiol/Lyles (Organizational), S. 803.

¹¹ Vgl. hierzu ebd. S. 803 sowie die Zusammenstellung und Diskussion verschiedener Definitionen von "Organizational learning" auf S. 808ff.

¹² Shrivastava (Typology), S. 9.

¹³ Vgl. ebd., S. 7. Vgl. hierzu auch Lundberg (Learning), S. 11.

embryonic state."¹⁴ Ähnlich bemerkt Dodgson in seiner ebenfalls 1993 veröffentlichten Literaturübersicht zum organisationalen Lernen:

"There is rarely agreement within disciplines as to what learning is, and how it occurs, let alone agreement between disciplines."¹⁵

Während etwa Ökonomen organisationales Lernen oft als relativ einfache, quantifizierbare Verbesserung verschiedener Aktivitäten betrachten ("simple quantifiable improvements in activities"¹⁶), verknüpfen z.B. die Vertreter der Management-Literatur organisationales Lernen in der Regel mit dem dauerhaften Erhalt von Wettbewerbsvorteilen. In der Innovationsforschung wird Lernen schwerpunktmäßig als Mittel zur Innovationsförderung betrachtet. Diesem primär *ergebnisorientierten* Lernverständnis stehen darüber hinaus eher *prozessorientierte* Ansätze in der Organisationstheorie und der Psychologie gegenüber.¹⁷

Und auch noch 1996 halten Cohen/Sproull das Forschungsfeld zum "Organizational learning" nach wie vor für zu neu, zu lebendig und zu innovativ, um eine klare Grenzziehung vornehmen oder gar ein eindeutiges Verständnis formulieren zu können.¹⁸

Ebenso vielschichtig präsentieren sich die Ansätze und Begriffsvorschläge zum Schlagwort der "Lernenden Organisation".¹⁹ Das diesbezüglich unterbreitete Spektrum an Definitions- und Gestaltungsvorschlägen reicht von relativ abstrakten Überlegungen auf philosophischer Ebene²⁰ über die Nennung von Praktiken und Programmen zur Implementation lernender

¹⁴ Beide Zitate stammen aus Kim (Link), S. 37. Für einen aktuellen Überblick über verschiedene Definitionen organisationalen Lernens vgl. etwa Huber (Organizational); Dodgson (Review); Pawlowsky (Betriebliche), S. 204f.; Dixon (Cycle), S. 134f.; Lundberg (Learning), S. 12.

¹⁵ Dodgson (Review), S. 376. Ähnlich konstatiert Huber (Organizational), S. 88 für die Theorien organisationalen Lernens einen "general lack of cumulative work and the lack of synthesis of work from different research groups."

¹⁶ Dodgson (Review), S. 376.

¹⁷ Vgl. Dodgson (Review), S. 376f. Für einen Überblick zum Eingang lerntheoretischer Überlegungen in die deutschsprachige Betriebswirtschafts- und Managementlehre vgl. auch Pautzke (Evolution), S. 3ff. Nach Pautzke wurden lerntheoretische Erkenntnisse in vier großen Themengebieten aufgegriffen: (1) in Erklärungsmodellen des Konsumentenverhaltens, (2) in der Produktions- und Kostentheorie, (3) in der Entscheidungs- und (4) in der Organisationstheorie.

¹⁸ Vgl. Cohen/Sproull (Introduction), S. IXf.

¹⁹ Vgl. hierzu z.B. Luthans/Rubach/Marsnik (Going), S. 25f.

²⁰ Vgl. hierzu etwa Garvin (Building), S. 78f. Er kritisiert die Ansätze zur lernenden Organisation von Senge, Nonaka und anderen Wissenschaftlern als hochtrabende, philosophische Schwärmereien und pauschale Metaphern ohne konkrete Gestaltungsvorschläge. Ähnlich bemängeln Pedler/Boydell/Burgoyne (Weg), S. 59, das Fehlen eines "funktionierenden Arbeitsmodells" für die lernende Organisation. Die Überlegungen in dieser Arbeit werden jedoch zeigen, daß konkrete, unmittelbar umsetzbare "Arbeitsmodelle" für lernende Organisationen kaum erstellt werden können. Statt dessen gilt es, sich auf die Bereitstellung allgemeinen Problemlösungswissens zu beschränken, das es dann jeweils situationspezifisch anzureichern gilt. Vgl. hierzu auch die Ausführungen unten S. 17f.

Organisationen²¹ bis hin zu Maßstäben oder Meßinstrumenten, um das Vorliegen (bzw. nicht Nichtvorliegen) lernender Organisation zu tester²²

Dementsprechend unterschiedlich stellt sich der Konkretisierungsgrad der jeweils vorgeschlagenen Definitionen von lernender Organisation dar. Während sich manche Autoren auf die Angabe eines oder mehrerer konkreter Merkmale beschränken, führen andere eine ganze Reihe von Prinzipien oder Praktiken an, welchen lernende Organisationen genügen sollten. So versteht z.B. Senge die lernende Organisation als "an organization that is continually expanding its capacity to create its future"²³ und Garvin definiert "Learning organization" als:

"... an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights."²⁴

Nevis/DiBella/Gould verzichten demgegenüber auf die Angabe einer Definition und präsentieren statt dessen ein zweiteiliges Modell kritischer Faktoren, die Organisationen als Lernsysteme ("learning systems") beschreiben. Dieser Bezugsrahmen beinhaltet in einem deskriptiven Teil sieben Lernorientierungen zur Diagnose des aktuell vorliegenden Lernstils in Unternehmen. Diese beziehen sich schwerpunktmäßig auf Werte und Praktiken, die widerspiegeln, wo im Unternehmen was wie gelernt wird. Hier geht es z.B. um die Art der Wissensquellen (intern vs. extern), die schwerpunktmäßig verwendeten Dokumentationsmethoden (personengebunden vs. allgemein zugänglich) oder die vorherrschende Form der Distribution von Wissen und Informationen (formal vs. informell). Darüber hinaus werden in einem normativen Teil zehn Faktoren zur Lernförderung ("facilitating factors") angegeben, mit deren Hilfe Unternehmen ihre Lernprozesse und -strukturen verbessern können. Hierzu zählen z.B. die Aufforderung zur umfassenden Umweltbeobachtung ("scanning imperative"), ein Klima der Offenheit ("climate of openness") oder das Interesse an lebenslanger Weiterbildung ("continuous education")²⁵

²¹ Eine Beschreibung von Managementpraktiken für die lernende Organisation liefern z.B. McGill/Slocum/Lei (Management), insbes. S. 88ff. Sie subsumieren diese unter Oberbegriffe wie Offenheit, Kreativität, Systemisches Denken und Einfühlungsvermögen. Leonard-Barton (Factory) beschreibt neben Managementpraktiken auch Werte und Aktivitäten für insgesamt vier Subsysteme eines Lernlabors ("learning laboratory"). Diese vier Subsysteme werden mit (1) Selbständiges Problemlösen, (2) Sammlung und Integration von Wissen, (3) Infragestellen des Status Quo sowie (4) Schaffung virtueller Forschungsstätten durch Vernetzung bezeichnet. Vgl. ferner Garvin (Building), S. 81ff.

²² Vgl. hierzu z.B. Luthans/Rubach/Marsnik (Going), S. 36ff., sowie Garvin (Building), S. 89ff. Die von ihnen vorgeschlagenen Meßinstrumente und -methoden umfassen neben traditionellen Verfahren, wie z.B. Lernkurvenmessung oder einer Überprüfung des Mitarbeiterverhaltens sowie finanzieller Ergebnisse, auch neue, innovative Verfahren wie etwa die Messung der Kundenzufriedenheit mittels der sog. "Poker chip"-Methode oder eine umfassende Analyse von Effizienz und Effektivität verschiedener Organisationseinheiten durch eine ausführliche Datenanalyse ("Data Envelopment Analysis").

²³ Senge (Fifth), S. 14.

²⁴ Garvin (Building), S. 80. Vgl. hierzu auch die Definition wissensgenerierender Unternehmen ("knowledge-creating companies") bei Nonaka (Company), S. 96.

²⁵ Vgl. hierzu Nevis/DiBella/Gould (Understanding), S. 76ff. Ähnlich formulieren Pedler/Burgoyne/Boydell (Company), S. 18ff. elf Charakteristika eines lernenden Unternehmens. Vgl. ferner Luthans/Rubach/

Zum Teil wird auch die Zweckmäßigkeit einer (genauen) Begriffsbestimmung angezweifelt. So stellen etwa Nevis/DiBella/Gould die Frage, ob es sich bei der "Lernenden Organisation" nicht um einen redundanten Begriff handeln könnte, da letztendlich alle Organisationen in irgendeiner Form auf kollektive bzw. organisationale Lernprozesse angewiesen sind, um überhaupt entstehen und auf Dauer Bestand haben zu können: denn erst durch derartige Lernprozesse kann überhaupt eine Unternehmenskultur geschaffen und können Unternehmensmitglieder sozialisiert werden.²⁶ Demgegenüber konstatieren Kofman/Senge neuerdings: "There is no such Thing as a 'Learning Organization'."²⁷ Sie weisen darauf hin, daß eine Suche nach der lernenden Organisation (und einer entsprechenden Definition) der falsche Weg sei. Denn bei der "Lernenden Organisation" handle es sich nicht um eine unabhängig existierende Realität oder ein extern auffindbares Phänomen, sondern vielmehr um eine sprachlich geschaffene Kategorie ("a category we create in language"), eine Vision für einen bestimmten Typ bzw. eine bestimmte Form von Organisationen, die wir zuallererst herstellen wollen. Dabei seien die praktischen Auswirkungen dieser Vision wichtiger als ihr konkreter Inhalt:

"When we speak of a 'learning organization', we are not describing an external phenomenon or labeling an independent reality. We are ... taking a stand for a vision, for creating a type of organization we would truly like to work within and which can thrive in a world of increasing independency and change. It is not what the vision is, but what the vision does that matters."²⁸

b. Standortbestimmung zu Problemfeld 1

Wie soll nun mit dieser Vielzahl an unterschiedlichen Ansätzen und Definitionen zum organisationalen Lernen bzw. zur lernenden Organisation im Rahmen dieser Arbeit umgegangen werden? Sollen die verschiedenen Definitionsvorschläge - einem pluralistischen Verständnis folgend - als Ausdruck unterschiedlicher Ansätze und Perspektiven mehr oder weniger verbunden und gleichberechtigt nebeneinander stehen? In diesem Sinne wären dann Systematisierungsversuche und Literaturübersichten, wie sie etwa von Huber²⁹ erstellt wurden, bereits das "letzte Wort" in einer Auseinandersetzung mit den Themenbereichen des "Organisationalen Lernens" bzw. der "Lernenden Organisation."

Marsnik (Going), S. 28f. Sie geben einen Überblick über die wichtigsten Kriterien oder Merkmale, die im allgemeinen zur Definition lernender Organisationen herangezogen werden. Ihrer Meinung nach beinhaltet ein großer Teil der Definitionen zur lernenden Organisation die drei folgenden Charakteristika: 1.) Vorhandensein von Spannung ("presence of tension"), 2.) Vorhandensein systemischen Denkens ("presence of systemic thinking") sowie 3.) Vorliegen einer lernförderlichen (Unternehmens-)Kultur ("a culture that facilitates learning").

²⁶ Vgl. Nevis/DiBella/Gould (Understanding), S. 74.

²⁷ Kofman/Senge (Heart), S. 16, eigene Hervorhebung.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. Huber (Organizational).

Im Gegensatz dazu soll hier die oben (S. 3) bereits angedeutete Position einer *anwendungsorientierten Managementlehre* vertreten werden.³⁰ Dieser wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung zufolge soll die Managementlehre (ebenso wie alle anderen Bereiche der Wissenschaft) nicht als Selbstzweck - etwa aus reinem Erkenntnisinteresse heraus - betrieben werden, sondern einen Beitrag zur Lösung praktischer Probleme leisten. Sie soll Probleme der betrieblichen Managementpraxis - sowie diesbezüglich dort ggf. bereits entwickelte Lösungsansätze - aufgreifen, über Möglichkeiten zu ihrer Bewältigung nachdenken und der Praxis dann eine geeignete theoretische Stütze zur Lösung dieser Probleme an die Hand geben.

Demzufolge stellen lebenspraktische, der Wissenschaft vorausgehende Probleme der Managementpraxis die Aufgabeninhalte der Managementlehre dar. Sie liefern ihr zugleich ihre Legitimation: Als vom unmittelbaren Handlungsdruck der Praxis entlastete Institution soll die Managementlehre über Möglichkeiten einer (besseren) Lösung dieser Probleme reflektieren. Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis (bzw. von Managementlehre und Managementpraxis) ist folglich durch einen *Freistellungs- bzw. Delegationsvorgang* gekennzeichnet: Da man in der (Management-)Praxis immer schneller mit einer Vielzahl wechselnder Probleme konfrontiert wird, wurde die Suche nach Lösungs- und Verbesserungsmöglichkeiten - im Interesse einer effizienten gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung - an verschiedene, auf jeweils typische Problemkonstellationen spezialisierte Wissenschaften delegiert.³¹ Eine derartige Arbeitsteilung impliziert nun allerdings keinesfalls, daß wissenschaftliches Reflektionsvermögen bzw. die Fähigkeit zu methodisch diszipliniertem Nachdenken an bestimmte Personen oder Institutionen gebunden ist. Vielmehr ist umgekehrt die Wissenschaft auf eine bereits in der Lebenspraxis in Gang gekommene kritische Reflektion über die Verbesserung der Lebensverhältnisse angewiesen, die dann von ihr aufgegriffen und systematisch fortgesetzt werden kann. Kritische Reflektion zum Zwecke der Bildung von Wissen findet somit auch im alltäglichen Handeln - etwa in Unternehmen - statt.³² Dieser Aspekt der wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung ist gerade für die hier untersuchte Zielsetzung der Schaffung lernender Organisationen von entscheidender Bedeutung. Denn ein derartiges Unterfangen ist ja - soll es wirklich den damit verbundenen Erwartungen gerecht werden - auf eine möglichst umfassende Wissensgewinnungs- und -verarbeitungsfähigkeit der Organisationsmitglieder angewiesen.

Aus einem derart anwendungsorientierten Wissenschaftsverständnis folgt nun unmittelbar, daß die Managementlehre nicht bei einem Zusammentragen verschiedener Definitionen, Theorien oder Ansätze zum organisationalen Lernen und zur lernenden Organisation stehen

³⁰ Die folgende Kurzcharakteristik einer anwendungsorientierten Managementlehre basiert - soweit nicht anders angegeben - auf Steinmann/Schreyögg (Management), S. 37ff., sowie Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre), S. 47ff.

³¹ Vgl. hierzu Löhr (Unternehmensethik), S. 22, sowie Lorenzen (Lehrbuch), S. 239.

³² Die dort in der Regel vorherrschende, *ansatzweise* methodisch disziplinierte Lebenspraxis wird - im Unterschied zu einer *vollständig* methodisch disziplinierten, wissenschaftlich angeleiteten bzw. gestützten Praxis - z.T. auch als "Unmittelbare Praxis" bezeichnet. Vgl. hierzu z.B. Löhr (Unternehmensethik), S. 28.

bleiben darf. Eine derartige Sammlung mag eine informative Diskussionsgrundlage darstellen, kann aber die Managementpraxis in dieser Form nur sehr bedingt bei der Bewältigung ihrer Probleme unterstützen.³³ Hierzu gilt es darüber hinaus eine *begründete Auswahl* zu treffen bzw. ggf. einen *eigenen (ebenso begründeten) Vorschlag* für ein Verständnis von organisationalem Lernen und einer lernenden Organisation zu formulieren. Als Bezugspunkt hierfür dient - wie oben dargelegt - ein typisches Problem aus der (unmittelbaren) Managementpraxis. Da Probleme dort allerdings oftmals nur diffus erkennbar und Ziele nicht immer präzise formuliert sind, gilt es in einem ersten Schritt zunächst genauer zu klären, welches Problem der Managementpraxis überhaupt durch die Überlegungen zur lernenden Organisation und/oder zum organisationalen Lernen gelöst werden soll.³⁴ Erst auf der Grundlage dieser begrifflichen Präzisierung - die man im Unterschied zur unmittelbaren Praxis auch als symbolgestützte Praxis bezeichnen kann - kann in einem nächsten Schritt ein begründetes Verständnis organisationalen Lernens und/oder der lernenden Organisation formuliert werden, das diesem Problem auch gerecht wird und zu seiner Lösung beitragen kann.³⁵ Dabei können neben bereits vorhandenen Lösungsansätzen aus der Praxis auch Erkenntnisse aus einschlägigen Disziplinen - wie etwa der Lernpsychologie - integriert werden.³⁶ Voraussetzung hierfür ist allerdings deren Anschlußfähigkeit.³⁷

Insgesamt kann somit festgehalten werden, daß der bislang vorherrschenden Definitionsvielfalt - von Garvin auch als "Cacaphony of voices"³⁸ bezeichnet - im Rahmen dieser Arbeit die Entwicklung begründeter Begriffsvorschläge entgegengesetzt werden soll. Zielsetzung dabei ist die Erarbeitung einer Orientierungshilfe für die Lösung von Problemen der Managementpraxis. Es geht somit nicht um eine bloße Beschreibung beobachtbarer Phänomene, sondern um Vorschläge für eine bessere Gestaltung der Praxis. Bevor wir hierfür in Kapitel C Aufgaben und Probleme des strategischen Managements genauer betrachten, sollen jedoch zunächst noch drei weitere Problemfelder aus der Diskussion zum organisationalen Lernen und zur lernenden Organisation vorgestellt werden.

³³ Zum Theorienpluralismus in der Management- und insbes. in der Strategielehre sowie den daraus resultierenden Problemen für die Managementpraxis vgl. auch Scherer/Dowling (Towards), insbes. S. 196. Zum Theorienpluralismus im Strategischen Management vgl. ferner Klaus (Dschungel). Er spricht in diesem Zusammenhang anschaulich von einem "Strategie-Theorien-Dschungel".

³⁴ Vgl. hierzu Kapitel C unten S. 48ff.

³⁵ Dies ist Gegenstand von Kapitel D, S. 132ff.

³⁶ Zur Fruchtbarkeit einer problembezogenen Integration einschlägiger Ansätze und Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen vgl. auch Klaus u.a. (Promise). Sie zeigen Möglichkeiten und Grenzen einer interdisziplinären Vorgehensweise anhand von drei Problemstellungen aus dem Bereich der Logistik auf.

³⁷ Eine durch derart umfassende theoretische Überlegungen gestützte Praxis wird dann auch als "Theoriegestützte Praxis" bezeichnet. Zur unmittelbaren, der symbol- und der theoriegestützten Praxis sowie den Übergängen zwischen ihnen vgl. auch Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre), S. 52f. und Lühr (Unternehmensethik), S. 28. Diese drei Praxen stehen im Zentrum des oben - S. 3, Fußnote (FN) 18 - bereits angesprochenen "Drei-Schritt-Verfahrens" nach Inhetveen (Konstruktive), S. 1f.

³⁸ Garvin (Building), S. 80.

2. Problemfeld 2: Das Verhältnis von organisationalem Lernen und lernender Organisation

a. Allgemeine Charakterisierung des Problemfeldes

Ein zweites wichtiges Problemfeld, das mit dem ersten eng verknüpft ist, betrifft das Verhältnis von "Organisationalem Lernen" und "Lernender Organisation". Auch hier können in der Literatur verschiedene Positionen ausgemacht werden.

So gibt es z.B. einige Autoren, die diese beiden "Konstrukte"³⁹ *synonym* verwenden. Sie gehen also davon aus, daß es sich hierbei um austauschbare Begriffe oder Konzepte handelt.⁴⁰ Dies wird allerdings in der Regel nicht explizit dargelegt oder begründet, sondern ergibt sich vielmehr (implizit) aus einer entsprechend undifferenzierten Verwendung der beiden Wortpaare. Ein Beispiel hierfür findet sich bei Watkins/Golembiewski. Sie führen im Rahmen ihres Klärungsversuches der "Lernenden Organisation" ("Clarifying the Learning Organization") mehrere Veröffentlichungen an, die - wie z.B. der bereits erwähnte Aufsatz zum organisationalen Lernen von Fiol/Lyles⁴¹ oder das Standardwerk zum gleichen Thema von Argyris/Schön⁴² - dezidiert dem Themenbereich des organisationalen Lernens zuzuordnen sind. Dennoch werden sie - wie das folgende Zitat zeigt - von Watkins/Golembiewski als Konzepte zur lernenden Organisation eingestuft:

"We begin by defining the learning organization. There have been so many conceptions of the learning organization that there have already been several reviews of this literature (Argyris/Schön, 1978, ... Fiol/Lyles, 1985, ...⁴³) each ending with a more or less unique conceptualization of the learning organization."⁴⁴

Andererseits werden "Organisationales Lernen" und die "Lernende Organisation" auch oft separat definiert und mit je *unterschiedlichen Bedeutungen* belegt. Diese Position vertreten z.B. DiBella oder Lundberg.⁴⁵ Beide sprechen sich mit Nachdruck gegen eine synonyme Verwendung von "Organisationalem Lernen" und "Lernender Organisation" aus. Es handle sich dabei zwar um ähnliche, miteinander verbundene Konzepte, die es aber dennoch genau zu unterscheiden gelte. So sei das Konzept der lernenden Organisation auf der Ebene der Organisation angesiedelt und beinhalte in der Regel gewisse Anforderungen an bzw. eine *Metapher*

³⁹ So eine von Rahim (Issues), S. 5, und Lundberg (Learning), S. 10 verwendete Bezeichnung.

⁴⁰ Dies konstatiert z.B. auch Lundberg (Learning), S. 10.

⁴¹ Vgl. Fiol/Lyles (Organizational).

⁴² Vgl. Argyris/Schön (Organizational) sowie die Vorstellung dieses Ansatzes unten S. 166ff.

⁴³ Es handelt sich hierbei um die oben genannten Quellen, d.h. Fiol/Lyles (Organizational) sowie Argyris/Schön (Organizational).

⁴⁴ Watkins/Golembiewski (Rethinking), S. 87. Vgl. hierzu ähnlich auch Locke/Jain (Organizational), S. 47.

⁴⁵ Zum folgenden vgl. DiBella (Developing), S. 287 und Lundberg (Learning), S. 10.

für (lernende) Organisationen.⁴⁶ Demgegenüber würden mit dem Konstrukt des organisationalen Lernens meist bestimmte *Aktivitäten* oder *Prozesse* bezeichnet, die auf *verschiedenen Ebenen der Organisation* (wie z.B. auch der Ebene des Individuums oder der Gruppe) stattfinden könnten.⁴⁷ Den Zusammenhang der beiden Konzepte beschreibt DiBella dementsprechend wie folgt:

"Thus we can talk about 'organizational learning' as something that takes place in organizations, whereas 'the learning organization' is a particular type or form of organization in and of itself."⁴⁸

Ähnlich plädiert auch Müller für eine differenzierte Behandlung der Konzepte zum organisationalen Lernen und zur lernenden Organisation. Er betont in diesem Zusammenhang insbesondere die unterschiedliche Zielsetzung sowie den unterschiedlichen Entstehungshintergrund der diesbezüglichen Ansätze. Während die ersten Ansätze zum organisationalen Lernen bereits Mitte der 60er Jahre vorgestellt wurden und in der Hauptsache eine Erklärung von Lernprozessen in Organisationen anstreben, stammen die meisten Ansätze zur lernenden Organisation aus der jüngeren Vergangenheit und verstehen sich überwiegend als Vorschläge oder Konzepte für eine erfolgreiche Unternehmensführung.⁴⁹

Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, daß viele der Aufsätze zum organisationalen Lernen überhaupt nicht auf die "Lernende Organisation" zu sprechen kommen⁵⁰ oder diese Bezeichnung als gefährliche Analogie kritisieren, die einer Reifizierung von Organisationen Vorschub leistet,⁵¹ wohingegen die Ansätze zur lernenden Organisation in den meisten Fällen mehr oder weniger explizit auf das organisationale Lernen verweisen oder es unter das Thema "Lernende Organisation" subsumieren.⁵² Die oben wiedergegebenen Definitionen zur "Lernenden Organisation" haben ja bereits erkennen lassen, daß unter einer lernenden Organisation meist eine Organisation verstanden wird, in der organisationsweite Lernprozesse in einer besonders umfassenden Art und Weise stattfinden oder gefördert werden.⁵³

⁴⁶ Ein derartiges Verständnis der "Lernenden Organisation" als Metapher vertreten z.B. Megginson/Pedler (Self-Development) zit. in Dale (Learning), S. 25.

⁴⁷ Vgl. hierzu auch die Darstellung des Multi- oder Mehrebenen-Lernmodells unten S. 25f.

⁴⁸ DiBella (Developing), S. 287. Vgl. auch Lundberg (Learning), S. 10.

⁴⁹ Vgl. hierzu Müller (Lernende), S. 15ff.

⁵⁰ Vgl. hierzu z.B. die Sonderausgabe von "Organization Science" zum Thema "Organizational Learning" [Organization Science (Special)] oder das Buch zum organisationalen Lernen von Probst/Büchel (Lernen).

⁵¹ So etwa Osterloh/Grand/Ticmann (Organisationales), S. 41.

⁵² So enthält bspw. sowohl der von Sattelberger herausgegebene Sammelband zur lernenden Organisation als auch die mit "The Learning Organization in Action" überschriebene Artikelsammlung der American Management Association jeweils Artikel zum organisationalen Lernen; vgl. Sattelberger (Hrsg.) (Lernende) sowie American Management Association (Hrsg.) (Action).

⁵³ Vgl. hierzu insbesondere die Definitionen von Garvin bzw. Nonaka oben S. 11. Vgl. ferner Leonard-Barton (Factory), S. 23 und S. 25; Garratt (Creating), S. 77f. sowie Pedler/Boydell/Burgoynne (Weg), S. 60. Sie definieren lernende Organisation als eine "Organisation, die das Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder

b. Standortbestimmung zu Problemfeld 2

In Anlehnung an diese Unterscheidung sowie das oben dargelegte Verständnis einer anwendungsorientierten Managementlehre soll hier unter der "*Lernenden Organisation*" ein *Managementansatz oder -konzept zur umfassenden Förderung organisationalen Lernens* in Unternehmen verstanden werden.

Daraus folgt für unsere Ausführungen: Nachdem zunächst unter Bezugnahme auf die Erfordernisse und Probleme der Managementpraxis geklärt wurde, was sinnvollerweise unter organisationalem Lernen zu verstehen ist,⁵⁴ soll dann in einem nächsten Schritt mit dem Begriff der "*Lernenden Organisation*" Wissen darüber bereitgestellt werden, wie die vorge-schlagene Form organisationalen Lernens am besten in Unternehmen umgesetzt werden kann.⁵⁵ In beiden Fällen, d.h. sowohl im Hinblick auf das "Organisationale Lernen" als auch im Hinblick die "*Lernende Organisation*", wird somit die Entwicklung eines praxisorientierten Problemlösungswissens angestrebt.

Dieses Problemlösungswissen soll in Form von *Bezugsrahmen* dargeboten werden. Hierbei handelt es sich - allgemein gesprochen - um verallgemeinerbares Prozeßwissen für typische Handlungs- und Steuerungsprobleme des Managements, das die Erarbeitung situationsspezifischen inhaltlichen Problemlösungswissens in den konkreten Handlungssituationen der Praxis anleiten und strukturieren soll. Durch eine möglichst umfassende Identifikation aller derjenigen Problemaspekte bzw. -variablen, die im Rahmen einer Situationserfassung und Problemlösung thematisiert werden sollten und ihres grundsätzlichen Verhältnisses zueinander, sollen Bezugsrahmen ihre Verwender bei der Erörterung und Lösung typischer Problemstellungen des Managements unterstützen.⁵⁶ Bezugsrahmen liefern der Praxis also keine inhaltlichen Handlungsanweisungen - gekleidet etwa in die Form von gesetzesmäßigen

ermöglicht und sich kontinuierlich selbst transformiert." Vgl. auch Lundberg (*Learning*), S. 10 sowie Sattelberger (*Spannungsfeld*), S. 13.

⁵⁴ Vgl. hierzu insbesondere Kapitel D, S. 132ff.

⁵⁵ Vgl. hierzu die Kapitel E und F, S. 221ff. und S. 308ff.

⁵⁶ Zu diesem Verständnis von Bezugsrahmen vgl. Steinmann/Hennemann (*Personalmanagementlehre*), S. 52ff., sowie Porter (*Towards*), S. 98. Porter erläutert Inhalt und Zielsetzung von *Bezugsrahmen* ("frameworks") wie folgt: "... frameworks ... seek to help the analyst to better think through the problem by understanding the firm and its environment and defining and selecting among the strategic alternatives available, no matter what the industry and the starting position." Dementsprechend könnte man z.B. das bekannte Schema der fünf Wettbewerbskräfte von Porter [vgl. hierzu Porter (*Wettbewerbsstrategie*)] als Bezugsrahmen zur Analyse der Wettbewerbsstruktur in einer Branche bezeichnen, da es alle relevanten Aspekte und Fragen identifiziert, die man beantworten muß, um auf dieser Grundlage dann branchenspezifische Schlußfolgerungen ziehen zu können. Hiervon zu unterscheiden sind *Modelle* ("models") als alternative Form der Theoriebildung. Modelle möchten ganz spezifische, durch ausgewählte Annahmen definierte Situationen mit Hilfe möglichst weniger Schlüsselvariablen und einer mathematisch exakten Beschreibung ihrer Beziehungen komplexitätsreduzierend abbilden. Für annahmenkonforme Situationen können dann klare Schlußfolgerungen in Form von "Wenn-Dann-Aussagen" formuliert werden. Vgl. hierzu wiederum Porter (*Towards*), S. 97f. Für eine kritische Diskussion der Fruchtbarkeit von Modellen für die Managementlehre vgl. Steinmann/Hennemann (*Personalmanagementlehre*), S. 57ff.

"Wenn-Dann-Aussagen"⁵⁷ -, sondern dienen vielmehr als "Redeinstrumente"⁵⁸ für eine systematische Problemerkennung und -lösung, die dann von der Praxis selbst vorzunehmen ist.⁵⁹ Dadurch wird insbesondere vermieden, daß die Theoriebildung zu einer Ansammlung von hochselektiven Einzelfallbeispielen "degeneriert", wobei das schwer zu lösende Hauptproblem dann in der Auswahl eines geeigneten "Beispiels" für eine konkrete Situation liegt.⁶⁰

Auf der anderen Seite dürfen Bezugsrahmen allerdings auch nicht so formal-abstrakt angelegt werden, daß sie letztendlich auf jede Situation angewendet werden können. Derart abstrakte Strukturierungshilfen - etwa in Form einer Unterscheidung zwischen "Problemerkennung und -analyse", "Ermittlung und Bewertung von Handlungsalternativen" sowie "Entscheidung" - können aufgrund ihres Verzichts auf jegliche inhaltliche Anhaltspunkte für die Praxis ebenfalls nur eine beschränkte Orientierungsfunktion entfalten.⁶¹

Wir schlagen deshalb vor, Bezugsrahmen für sog. *typische* (Problem-)Situationen zu formulieren, die - im Sinne eines abstrakten Situationstyps - als Beschreibung für mehrere konkrete Situationen dienen.⁶² Für derart typische Handlungs- und Steuerungsprobleme der Managements soll und kann dann auf der Basis sog. schwacher inhaltlicher Prognosen eine gewisse (inhaltliche) Stoßrichtung für die Problemlösung aufgezeigt werden. Grundlage dieser *schwachen inhaltlichen Prognosen* ist neben bestimmten empirisch erhobenen Sinngehalten relevanter Akteure (etwa in Form bestimmter Wertvorstellungen und Ziele sowie eines bestimmten Situationswissens) die Annahme zweckrationalen Handelns. Man geht davon aus, daß Menschen nicht einfach quasi-mechanistisch auf bestimmte Reize reagieren, sondern aufgrund ihrer jeweiligen Sinngehalte in überlegter Art und Weise zielgerichtet agieren. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, daß Menschen ihre Sinngehalte ändern können (neue Wertvorstellungen, neues Wissen) und somit immer auch anders handeln können, als prognostiziert.

⁵⁷ Dies wäre eher die Zielsetzung von Modellen im oben (FN 56) beschriebenen Sinne.

⁵⁸ Zu diesem Begriff vgl. Lorenzen (Lehrbuch), S. 18, sowie Scherer (Rationalität), S. 223.

⁵⁹ Vgl. hierzu auch Klaus (Jenseits), insbes. S. 336ff. Er stellt einen prozeßorientierten "Denk- und Handlungsrahmen" vor, der durch das systematische Aufzeigen relevanter Problemaspekte und ihres Zusammenhangs das umfassende Erkennen und Lösen logistischer Probleme unterstützen soll. Im Kern geht es dabei um die Schaffung eines ganzheitlichen Verständnisses logistischer Probleme anhand einer integrierenden Betrachtung von Ressourcen Netzwerken, Flüssen und Prozessen sowie Flußobjekten.

⁶⁰ Dieses Problem wurde im Zusammenhang mit mikroökonomischen Theorien bzw. Modellen von Rumelt/Schendel/Teece auch treffend als "Collage-Problem" bezeichnet, vgl. hierzu Rumelt/Schendel/Teece (Strategic), S. 20f. Sie beziehen sich dabei auf Camerer (Does).

⁶¹ Auf diesem Abstraktionsniveau bewegen sich z.B. Problemstrukturierungstechniken, wie sie zur Bearbeitung von Fallstudien zur Verfügung gestellt werden. Vgl. hierzu z.B. Pfohl (Problemstrukturierungstechniken) und Eschenbach/Kreuzer/Neumann (Hrsg.) (Fallstudien).

⁶² Zur Unterscheidung zwischen konkreten, einzigartigen Situationen - im Sinne eines "Hier und heute" - und sog. typischen Situationen als für mehrere konkrete Situationen anwendbaren Beschreibungen vgl. Kambartel (Vernunft), insbes. S. 274ff.

stiziert.⁶³ Dies soll durch den einschränkenden Zusatz "schwach" in der Bezeichnung "schwache inhaltliche Prognosen" zum Ausdruck gebracht werden.

Bezogen auf unsere Problemstellung bedeuten diese Überlegungen, daß es nicht nur um das systematische *Herausarbeiten wichtiger Problemaspekte und -variablen* organisationalen Lernens geht, sondern auch um deren möglichst weitreichende *inhaltliche Konkretisierung* im Hinblick auf eine umfassende Unterstützung organisationalen Lernens. Damit wird dann - der oben getroffenen Unterscheidung folgend - bereits der Problemkreis der "Lernenden Organisation" angesprochen. Denn hierunter soll ja in dieser Arbeit ein Managementansatz zur Förderung organisationalen Lernens in Unternehmen verstanden werden. Da die Überlegungen zum organisationalen Lernen somit denen zur lernenden Organisation systematisch vorausgehen, wird dieser Themenbereich in den zwei folgenden Problemfeldern beleuchtet. Dabei wird zum einen die Frage nach den Trägern, zum anderen die Frage nach dem Inhalt organisationalen Lernens beleuchtet, wobei wiederum zugleich erste Standortbestimmungen für diese Arbeit vorgenommen werden.

3. Problemfeld 3: Die Frage nach den Trägern organisationalen Lernens

a. Allgemeine Charakterisierung des Problemfeldes

Einen in konzeptioneller Hinsicht überaus bedeutenden Aspekt stellt die Frage nach den *Trägern* organisationalen Lernens dar: Wer (oder was) lernt denn eigentlich, wenn man von "Organisationalem Lernen" oder - wie z.B. Geißler⁶⁴ - von "Organisationslernen" spricht? Lernen *Organisationen* (oder Systeme) *selbst*? Und falls ja, wie? Oder sind es einzelne oder mehrere *Individuen*, die *für* Organisationen lernen? Was unterscheidet dann aber organisationales von individuellem Lernen?

Das folgende Zitat von Hedberg macht deutlich, daß mit diesen Fragen ein bedeutsamer, aber zugleich auch ein oft vernachlässigter Bereich im Zusammenhang mit Theorien oder Ansätzen zum organisationalen Lernen angesprochen wird. Gleichzeitig zeigt sich, daß die Frage nach den Trägern organisationalen Lernens eng mit der Frage nach dem Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen verknüpft ist:

"The term organizational learning raises the issue about whether organizations as entities can do anything in their own right. Is it meaningful to think about organizations as having objectives, learning abilities, and memories, or do

⁶³ Vgl. hierzu Lorenzen (Sozialforschung) sowie Steinmann/Scherer (Wissenschaftstheorie), S. 1061. Grundlage dieses Konzepts verstehender Handlungsdeutung und -prognose (im Gegensatz zu einer gesetzesmäßigen Handlungserklärung und -vorhersage) ist die kategoriale Unterscheidung zwischen Handeln (als argumentationszugänglichem Tun) und Verhalten (als quasi-mechanistischer Reaktion); vgl. hierzu z.B. Steinmann (Handlungswissenschaft), S. 73ff.

⁶⁴ Vgl. hierzu Geißler (Grundlagen) sowie ders. (Hrsg.) (Organisationslernen).

organizations only learn and remember through their current members? *The literature on organizational learning mostly avoids these questions.* Although the concept of organizational learning is always taken from studies of how individuals and animals learn in laboratories."⁶⁵

Die folgenden Ausführungen werden zeigen, daß der Verzicht auf eine explizite Thematisierung der Frage nach den Trägern organisationalen Lernens, wie er von Hedberg konstatiert wurde, inzwischen einer aktiven Beschäftigung mit dieser Fragestellung gewichen ist, ohne sie jedoch eindeutig beantworten zu können.

So unterscheiden z.B. Müller-Stewens/Pautzke im Hinblick auf die Träger organisationalen bzw. (in ihrer Diktion) "organisatorischen" Lernens die vier folgenden Positionen:⁶⁶

(1) Organisatorisches Lernen als "*Veränderung eines von allen Organisationsmitgliedern geteilten Wissens*"; in diesem Fall sind alle Teilnehmer einer Organisation Träger des organisatorischen Lernens. Organisatorisches Lernen findet gemäß diesem Verständnis z.B. dann statt, wenn sich die von allen Organisationsmitgliedern geteilten Bezugsrahmen ("shared frames of reference"⁶⁷) bzw. das von allen geteilte Verständnis der Organisation in Form von "Organizational maps"⁶⁸ verändern.

(2) Organisatorisches Lernen als (*stellvertretendes*) "*Lernen einer organisatorischen Elite* (zum Beispiel der Unternehmensführung) "*für eine Organisation*: hier engt sich der Kreis der Lernträger auf eine kleine, ausgewählte Gruppe ein. Dieser Sichtweise liegt die Idee zugrunde, daß organisatorische Entscheidungsprozesse in großem Maße vom Wissen bzw. von Lernprozessen einer herrschenden Elite oder einer dominierenden Koalition beeinflusst werden. Ein derartiges Verständnis von "Organizational learning" vertreten z.B. Duncan/Weiss wenn sie schreiben:

"Organizational learning thus becomes that process in the organization through which members of the *dominant coalition* develop, over time, the ability to discover, when organizational changes are required and what changes can be undertaken which they believe will succeed."⁶⁹

(3) Organisatorisches Lernen als "*Veränderung des für eine Organisation verfügbaren Wissens*"; dieses Lernverständnis umfaßt sowohl Veränderungen des Wissens einer Elite oder

⁶⁵ Hedberg (How), S. 1; eigene Hervorhebungen.

⁶⁶ Zum folgenden vgl. - soweit nicht anders angegeben - Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 191f.; wortwörtlich übernommene Passagen sind entsprechend gekennzeichnet. Darüber hinaus wird im Rahmen dieses (sinngemäßen) Zitats von Müller-Stewens/Pautzke auch der Begriff des "Organisatorischen Lernens" übernommen. Vgl. ferner Pautzke (Evolution), S. 103-108, sowie Reinhardt (Modell), S. 43-46.

⁶⁷ Jelinek (Institutionalizing), S. XVI.

⁶⁸ Zu "Organizational maps" vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 17 sowie die Ausführungen unten S. 173f.

⁶⁹ Duncan/Weiss (Organizational), S. 78. Eigene Hervorhebung.

aller Organisationsmitglieder als auch Modifikationen des Wissens einzelner Mitarbeiter oder Subkulturen in einem Unternehmen. Voraussetzung für das Vorliegen organisatorischer Lernprozesse ist allerdings, daß das neue bzw. veränderte Wissen der Organisation im Rahmen von Entscheidungsprozessen zur Verfügung steht und entsprechend berücksichtigt werden kann.⁷⁰

(4) Organisatorisches Lernen als "*Veränderung der Organisation selbst*": Diese vierte und letzte Gruppe von Ansätzen zum organisatorischen Lernen abstrahiert schließlich weitgehend von Personen als Wissensträgern. Von organisatorischem Lernen wird gemäß diesem Verständnis dann gesprochen, wenn z.B. Standardprozeduren, Artefakte oder organisatorische Systeme aufgrund von Lernerfahrungen geändert werden. Aus dieser Perspektive könnte man z.B. auch die von Frederick Taylor im Rahmen des "Scientific Management" eingeführte systematische Aufzeichnung individuellen Wissens und seine Überführung in wissenschaftlich überarbeitete, schriftliche Arbeitsanweisungen als eine Form organisatorischen Lernens interpretieren.⁷¹

Die von Müller-Stewens/Pautzke vorgestellte Systematik bietet einen ersten Überblick über die verschiedenen Sichtweisen im Zusammenhang mit den Trägern organisationalen Lernens. Eine systematische Klärung des Verhältnisses von individuellem und organisationalem Lernen kann mit diesem kursorischen Überblick jedoch nicht geleistet werden. Hierzu fehlt insbesondere eine fundierte Herleitung und *Begründung* der unterschiedlichen Positionen. Eine in diesem Zusammenhang sehr hilfreiche und erhellende Unterscheidung wurde u.E. von Reber unterbreitet.

Nach Reber werden in der Literatur drei Konzepte zum Zusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen vertreten:⁷² (1) die Auffassung des methodologischen Individualismus, (2) das "Analogie-Konzept" und (3) das "Multi- bzw. Mehrebenen-Lernmodell."⁷³ Abbildung 1 (S. 22) gibt einen ersten Überblick über diese drei Konzepte:

⁷⁰ Vgl. hierzu auch Pautzke (Evolution), S. 76-82. Pautzke hat dieses Verständnis organisatorischen Lernens zu einem "Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis" weiterentwickelt. Dieses Modell umfaßt insgesamt fünf Schichten, die sich im Hinblick auf die jeweilige Verfügbarkeit des Wissens unterscheiden. Das Spektrum reicht dabei von "sonstigem kosmischen Wissen (sic!)", über "der Organisation zugängliches individuelles Wissen" bis hin zu einem "von allen geteilten Wissen".

⁷¹ Vgl. hierzu Jelinek (Institutionalizing), S. 10-15; vgl. auch Pawlowsky (Betriebliche), S. 201: "Bevor Taylor durch seine Beobachtungen von Arbeitsschritten und deren systematischer Aufzeichnung individuelles Wissen einer organisationalen Verwertung zugänglich gemacht hat, war z.B. die Herstellung in einem metallverarbeitenden Betrieb abhängig von einzelnen Arbeitern, ihren Fähigkeiten und ihrem individuellen Wissen über die Metallverarbeitungsmethoden. ... Durch die Aufzeichnung dieses Wissens wurde der Betrieb unabhängig von dem individuellen Wissen der einzelnen Arbeitnehmer." Vgl. ferner Taylor/Roesler (Grundsätze), insbes. S. 32-43, sowie die Ausführungen unten S. 222ff.

⁷² Zum folgenden vgl. - soweit nicht anders angegeben - Reber (Planung), Sp. 962-965.

⁷³ Zu einer ähnlichen Einteilung vgl. auch Cook/Yanow (Culture), S. 373ff.

Unterschiedliche Konzepte zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen	
Methodologischer Individualismus	Organisationales Lernen ist vollkommen auf Prozesse individuellen Lernens reduzierbar. Eine eigenständige Konzeptionalisierung organisationalen Lernens ist somit weder möglich noch erforderlich.
Analogie-Konzept	Organisationen lernen ähnlich wie Individuen. Organisationales Lernen kann somit in Analogie zu individuellen Lernprozessen konzeptionalisiert werden.
Multi-/Mehrebenen-Lernmodell	Individuelles Lernen ist notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für organisationales Lernen. Auf der Ebene der Organisation kommen spezifische Besonderheiten hinzu, die eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Ebenen erforderlich machen.
Quelle: In Anlehnung an Reber (Planung), Sp. 962-965.	
Abbildung 1: Konzepte zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen	

Zu (1) *Methodologischer Individualismus*: Gemäß der radikal individualistischen Perspektive des methodologischen Individualismus können Organisationen an sich weder Ziele haben noch können sie lernen. Beides geschieht allein durch die Mitglieder von Organisationen.⁷⁴ In diese Gruppe könnte man z.B. all diejenigen Ansätze organisationalen Lernens einordnen, die in Anlehnung an Müller-Stewens/Pautzke oben (S. 20) als stellvertretendes "Lernen einer Elite für eine Organisation" bezeichnet wurden.⁷⁵ Problematisch an dieser Position ist nun allerdings, daß ihre Vertreter - Reber nennt hier z.B. Cyert/March⁷⁶ oder March/Olsen⁷⁷ - dennoch immer wieder Begriffe und Konzepte verwenden, die über die von ihnen postulierte, strikt individualistische Sichtweise hinausgehen. So konstatiert Hedberg:

⁷⁴ Ganz allgemein geht man im methodologischen Individualismus davon aus, daß "alle Aussagen über soziale, kollektive und korporative Phänomene und Ereignisse auf Aussagen über Individuelles, über individuelle Handlungen rückführbar" sind, Maring (Modelle), S. 27. Ein korrespondierendes Organisationsverständnis ist das sog. Aggregatmodell, wie es z.B. von Werhane vertreten wird: "Eine Korporation ist keine distinkte Entität mit eigenem Personenstatus, Intentionen, Rechten und Haftbarkeiten. Eine Korporation ist eher ein Aggregat ... ein Zusammenschluß von Personen ohne eine wie auch immer geartete und von den Personen verschiedene Existenzweise.;" ebd., S. 26f., der erste Teil des Zitates (bis zu den Auslassungspunkten) stammt von Werhane (Persons), S. 40.

⁷⁵ Vgl. hierzu auch Cook/Yanow (Culture), S. 375.

⁷⁶ Vgl. hierzu Cyert/March (Behavioral), insbes. 26ff.

⁷⁷ Gemeint ist March/Olsen (Ambiguity).

"Many organization theorists feel uncomfortable about treating organizations as living systems. Organizations, they say, are merely constructs. Organizations cannot do anything. They have no properties aside from those that channel through people. ... Organizations cannot have goals: only people and coalitions of people can. ... Organizations, as such, do not learn; members of organizations learn. Yet, most organization theorists keep using concepts such as organizational behavior, organizational slack, and organizational learning, because there are many situations where it is meaningful to interpret organizations as cohesive entities that act purposively and that learn from their actions."⁷⁸

Mit derartigen Konzepten, die letztendlich ein Verständnis von Organisationen als kohäsive, lern- und handlungsfähige Einheiten implizieren, geraten die jeweiligen Autoren jedoch in Konflikt zur Position des methodologischen Individualismus. Insofern ist für diese Gruppe von Konzepten organisationalen Lernens eine gewisse Widersprüchlichkeit festzuhalten.⁷⁹

zu (2) *Analogie-Modell*: Von der streng individualistischen Sichtweise sind diejenigen Ansätze zu unterscheiden, die organisationales Lernen in Analogie zum individuellen Lernen konzeptionalisieren, indem sie Theorien individuellen Lernens auf Organisationen übertragen. Reber bezeichnet derartige Ansätze als "Analogie-Konzepte"⁸⁰. Eine in diesem Zusammenhang häufig verwendete Theorie individuellen Lernens ist der Informationsverarbeitungsansatz. Im Rahmen einer solchen Analogie geht man davon aus, daß Organisationen - ebenso wie Individuen - Informationen aufnehmen, verarbeiten, speichern und weitergeben können. Darüber hinaus nimmt man an, daß sie dabei ähnlichen Beschränkungen bzw. Mechanismen unterliegen wie Einzelpersonen: So können etwa aufgrund beschränkter Verarbeitungskapazitäten viele Stimuli unbeachtet bleiben oder die Stimulusaufnahme kann durch bestimmte Mechanismen der Aufmerksamkeitssteuerung entsprechend selektiv ausfallen. Ähnlich werden auch für Prozesse der Informationsverarbeitung gewisse "Filter" oder Komplexitäts-

⁷⁸ Hedberg (How), S. 6.

⁷⁹ Vgl. hierzu auch Vanberg (Organizations), S. 227. Auch er zeigt derartige Widersprüche bei Cyert/March auf, wenn sie einerseits nur Individuen, nicht aber Organisationen oder Kollektiven, Ziele zuschreiben ["People (i.e. individuals) have goals; collectivities of people do not"], andererseits aber im Rahmen ihrer Unternehmenstheorie ein gewisses Pendant zu individuellen Zielen auf organisationaler Ebene einfordern: "To define a theory of organizational decision making, we seem to need something analogous - at the organizational level - to individual goals at the individual level.", Cyert/March (Behavioral), S. 26. Auf diesen Widerspruch macht auch Jelinek (Institutionalizing), S. XIII. aufmerksam. Vgl. hierzu ferner Miller (Kollektive). Er weist darauf hin, daß aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht selbst individuelles Lernen nicht als strikt individualistischer Prozeß verstanden werden kann; vielmehr sind gerade grundlegende Lernschritte auf kollektive Erfahrungen und entsprechende Dialogprozesse angewiesen, die keinem einzelnen Individuum zugeschrieben werden können, vgl. Miller (Einleitung), insbes. S. 15ff.

⁸⁰ Vgl. hierzu auch Cook/Yanow (Culture), S. 374: "The second approach [of theories of organizational learning, C.H.] holds that organizations can learn because they possess capacities that are identical or equivalent to capacities that individuals possess that enable them to learn - that is, with respect to learning, this approach treats organizations as if they were individuals." Vgl. ferner Dodgson (Review), S. 377f.

reduktionsmechanismen angenommen, die ein umfassendes Erkennen (und Lösen) von Problemen behindern.⁸¹

Als Vertreter einer derartigen Analogiebildung kann man auch *einige* systemtheoretisch fundierte bzw. -orientierte Ansätze zum organisationalen Lernen anführen. So begründet z.B. Geißler sein Verständnis organisationalen Lernens als "Prozeß, ... in dem sich das Steuerungspotential der Organisation mit ihrem Kontext und mit sich selbst verändert" wie folgt:

"Dieser Definition liegt die Auffassung zugrunde, daß vom Standpunkt einer systemischen Betrachtungsweise das Lernen der gesamten Organisation und des einzelnen Organisationsmitglieds konzeptionell parallelisiert werden kann. Organisationslernen kann also als ein Sonderfall eines allgemeineren Phänomens, nämlich des Lernens humaner Systeme bzw. von Lernsystemen, aufgefaßt werden."⁸²

Da eine umfassende Würdigung systemtheoretisch fundierter Ansätze zum organisationalen Lernen an dieser Stelle weder möglich noch erforderlich ist⁸³, soll die Diskussion der Analogie-Konzepte mit deren kritischer Beurteilung durch Reber abgeschlossen werden, der auf einen u.E. auch für einige systemtheoretisch-orientierte Lernbegriffe überaus bedeutsamen Kritikpunkt aufmerksam macht. Reber schreibt derartigen Analogien durchaus eine heuri-

⁸¹ Für eine derartige Übertragung von Stimulus-Response-Modellen auf Organisationen vgl. z.B. Hedberg (How), S. 7ff., insbes. Abb. 3, S. 10. Vgl. auch Pawlowsky (Betriebliche), S. 214.

⁸² Geißler (Grundlagen), S. 10f.; eigene Hervorhebungen. Als Steuerungspotential bezeichnet er dabei alle "praktizierbaren Möglichkeiten, erstens mit Bezug auf bestimmte Ziele bzw. Kriterien angemessene Realisierungsmittel und -verfahren zu entwickeln und anzuwenden und zweitens jene Ziele und Kriterien selbstständig und selbsttätig zu bestimmen." (ebd., S. 11). Vgl. hierzu auch Schreyögg/Noss, die ebenfalls einen systemtheoretisch fundierten Ansatz organisationalen Lernens vertreten. Zu Organisationen als lernende Systeme schreiben sie u.a.: "Neugierde und selbstinitiiertes Suchverhalten von Organisationen erlangen - analog zur [individuellen, C.H.] kognitiven Lerntheorie - eine zentrale Bedeutung. Ins Blickfeld geraten dann die Speicherung und die (Neu-)Verknüpfung von Informationen, was schließlich in die Vorstellung einmündet, daß eine Organisation organisationspezifisches Wissen aufbaut. Dies ist der konzeptionelle Anknüpfungspunkt für viele neuere Beiträge, die das wissensbasierte Lernen und die Wissensbasis einer Organisation in den Vordergrund rücken. Organisationen werden aus dieser Perspektive als Systeme aufgefaßt, die über kollektive Lernprozesse Wissen akquirieren und 'verarbeiten'; Lernen kann man sich demzufolge als Restrukturierung der Wissensbasis vorstellen", Schreyögg/Noss (Wandel), S. 177f.

⁸³ Ein derartiges Unterfangen wird u.a. dadurch erschwert, daß es mittlerweile im Rahmen der Systemtheorie eine Reihe von unterschiedlichen Ansätzen gibt. So unterscheidet z.B. Reinhardt (Modell) in seiner kritischen Würdigung systemtheoretischer Ansätze im Hinblick auf ihre Eignung zur Modellierung organisationaler Lernfähigkeit zwischen "mechanistischen", "evolutionären oder organismischen", "selbstorganisierenden" und "trivialen vs. nicht-trivialen" Systemauffassungen, vgl. Reinhardt (Modell), S. 85-106. Darüber hinaus wird aktuell die Theorie autopoietischer Systeme zur Konzeptionalisierung organisationalen Lernens oder organisationaler Wissensgewinnung herangezogen, vgl. hierzu z.B. von Krogh/Roos/Slocum (Epistemology). Zu den verschiedenen Paradigmenwechseln in der Systemtheorie vgl. auch Weiss (Management), S. 17ff. Er unterscheidet zwischen dem Übergang vom "Ganzheit/Teile"-Paradigma auf das "System/Umwelt"-Paradigma (1. Paradigmenwechsel) und dem Übergang vom "System/Umwelt"-Paradigma auf das "Identität/Differenz"-Paradigma der Autopoiesis (2. Paradigmenwechsel). Aufgrund dieser Heterogenität trifft die hier vorgeschlagene Einordnung systemtheoretisch fundierter Lernansätze in die Gruppe der Analogieansätze sicher nicht für alle derartigen Ansätze zu.

stisch anregende Funktion zu, weist aber auch auf damit verbundene Gefahren hin.⁸⁴ So können sie z.B. durch eine verkürzte oder verzerrte Problemsicht wichtige Lern- und Erkenntnisprozesse be- oder gar verhindern. Insbesondere besteht die Gefahr, daß durch die Verwendung der generellen Begriffe des Informationsverarbeitungsansatzes und der Systemtheorie *wichtige Vorgänge beim Wechsel zwischen den Ebenen "Individuum" und "Organisation" ausgeblendet* werden:

"So sehen die Regeln und Stimulanzen zur Aufmerksamkeitszuwendung bei Organisationen völlig anders aus, als im intrapersonellen Bereich (z.B. Lohnanreizsysteme); die Wahrnehmung von Problemen und ihre Lösung wird in Organisationen arbeitsteilig gestaltet; Konflikte werden u.U. durch Verhandlungsprozesse unter Einsatz von Koalitionsbildung und Machteinsatz ausgetragen; der Wechsel von Gedächtnissystemen, Vorurteilen und Mythen wird durch Abberufung/Entlassung bzw. Neubesetzung vorgenommen, Verarbeitungsprozesse werden nicht nur von Einzelpersonen, sondern von Problemlösungsgruppen und häufig unter Einsatz maschineller Problemlösungskapazitäten durchgeführt."⁸⁵

Zu (3) *Multi- oder Mehrebenen-Lernmodell*: Das Multi- oder Mehrebenen-Lernmodell - als dritte Auffassung im Hinblick auf den Zusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen -, zeichnet sich durch die explizite Berücksichtigung der unterschiedlichen Eigenschaften von Lernprozessen auf *verschiedenen Ebenen* aus: so werden z.B. die Ebene des Individuums, der Gruppe und der Organisation gesondert betrachtet.⁸⁶ Darüber hinaus wird auch der *Verknüpfung* zwischen diesen Ebenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

⁸⁴ Eine dezidierte Ablehnung derartiger Analogiebildungen findet sich bei Silverman: "Clearly we cannot mean, that an organization has a mind capable of thought, seductive though the analogy might be. It explains nothing to simply use the phrase as an analogy, for organizations do not think; people do." Silverman (Organizations), zit. nach Jelinek (Institutionalizing), S. XIV. Vgl. auch Cook/Yanow (Culture), S. 374ff.

⁸⁵ Reber (Planung), Sp. 964. Vgl. hierzu auch Silverman (Organizations), S. 3f.: "The Systems approach has lead to some important theoretical work ... It also has severe logical difficulties. ... To use the concepts of organisational needs and a system's self-regulating activities in any way other than as a heuristic device is inadmissible since it implies that the power of thought and action may reside in social constructs - this is sometimes known as the problem of reification. On the other hand, it is doubtful whether systems theorists can offer any explanation of social change without resorting to reifications.," Für eine umfassende Diskussion dieser Fragestellung vgl. ebd., S. 26-72. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch der kritische Hinweis von Hedberg, daß ein großer Teil der theoretischen Überlegungen zum organisationalen Lernen auf Laborexperimenten zum individuellen Lernen basiert und damit eine Vielzahl wichtiger Aspekte auf organisationaler Ebene unberücksichtigt bleiben: so gehe man in derartigen Lernexperimenten in der Regel von einer relativ einfach strukturierten, stabilen Umwelt, eindimensionalen Zielstrukturen, wenigen, kontrollierten Stimuli, linearen Entlohnungsfunktionen und sofortigem Feedback aus. Demgegenüber würden "richtige Organisationen" meist in einem komplexen Umfeld mit heterogenen Stimuli ein ganzes Bündel von Zielen verfolgen. Darüber hinaus seien ihre Entlohnungssysteme oft dysfunktional und Feedbacks würden in der Regel erst mit zeitlicher Verzögerung und gewissen Lücken eintreten, vgl. Hedberg (How), S. 6f. und S. 8.

⁸⁶ Diese drei Ebenen werden auch von verschiedenen anderen Autoren als relevant erachtet; vgl. hierzu z.B. Lundberg (Learning), S. 13 und Dodgson (Review), S. 377.

Von entscheidender Bedeutung ist dabei nach Reber der Übergang vom Individuum zur Gruppe oder Organisation bzw. der Übergang vom individuellen zum überindividuellen Wissen:

"Selbstverständlich ist die Lernfähigkeit einer Organisation von der Menge und der Qualität des Wissens von Einzelpersonen über organisationsrelevante Aktionen und ihre Wirkungen in der gegebenen Umwelt abhängig; dieser Schatz kann aber nur gehoben werden, wenn er 'entprivatisiert', sozial zugänglich gemacht wird."⁸⁷

Dieser Gedanke kann nach Reber z.B. mit dem Verständnis organisationalen Lernens bei Duncan/Weiss konkretisiert werden. Denn diese stellen an organisationales Wissen, als dem Ergebnis organisationaler Lernprozesse, die drei folgenden Anforderungen: Organisationales Wissen muß erstens zwischen den Organisationsmitgliedern *kommunizierbar* sein (d.h. es muß in für die anderen Organisationsmitglieder verständlichen Ausdrücken formuliert sein); es muß zweitens *konsensfähig* sein, (d.h. es muß von den anderen Organisationsmitgliedern akzeptiert und als valide und nützlich angesehen werden) und drittens sollte es in die Handlungs- und Wirkungszusammenhänge des Unternehmens, in seine Organisationsstrukturen und -prozesse, *integriert* sein. Nach Duncan/Weiss liegt somit organisationales Lernen nur dann vor, wenn kommunizierbares, konsensfähiges und in die Organisation integriertes Wissen erzeugt wird. Im Falle einer Generierung privaten oder sogar nicht-kommunizierbaren Wissens liegt nach Duncan/Weiss lediglich individuelles Lernen vor, auch dann, wenn diese "Wissensproduktion" im organisationalen Kontext stattfindet.⁸⁸

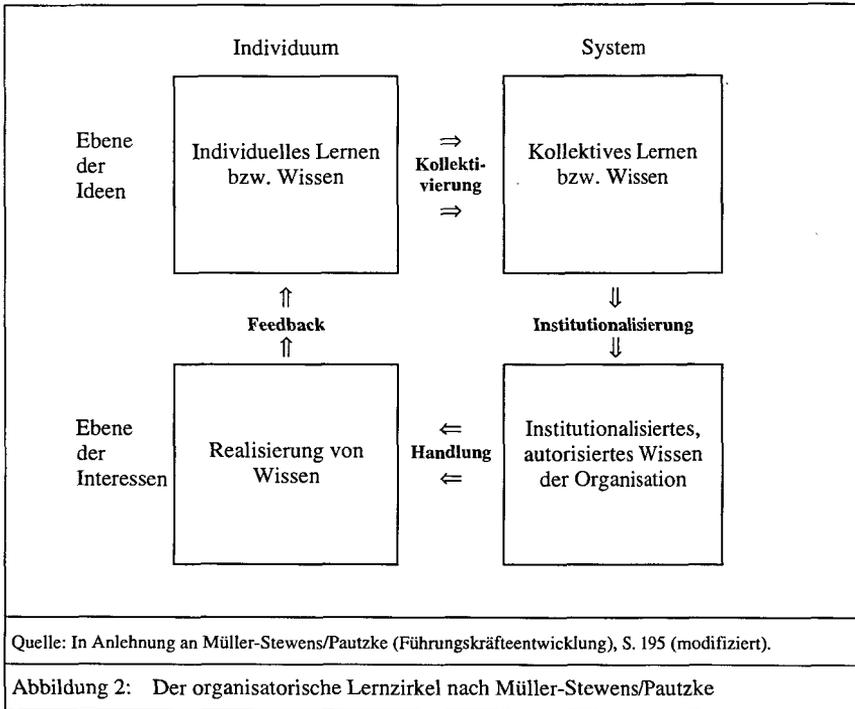
Eine intensive Thematisierung erfahren die verschiedenen Ebenen organisationalen Lernens sowie die Übergänge zwischen ihnen auch in einigen aktuellen Ansätzen. Exemplarisch soll hier der organisatorische Lernzirkel von Müller-Stewens/Pautzke vorgestellt werden.⁸⁹ An-

⁸⁷ Reber (Planung), S. 966. Vgl. hierzu auch Hedberg (How), S. 7. Er bemängelt die nur unzureichende Beschäftigung mit Inhalt und Zusammenspiel verschiedener lernrelevanter Ebenen in Organisationen.

⁸⁸ Vgl. Duncan/Weiss (Organizational), S. 86-88. Wenn auch diese Anforderungen, insbesondere das Kriterium der "Kommunizierbarkeit", zunächst auf artikulierbares, explizites Wissen verweisen, so schließen sie dennoch unseres Erachtens den Bereich eines impliziten, stark an den Handlungsvollzug in der Situation gebundenen Wissens (oder Könnens) nicht von vornherein aus: So können z.B. gewisse Handlungsweisen oder Formen der Zusammenarbeit oft auch ohne Sprache (etwa durch Sozialisation oder Mitarbeit in einer Organisation oder Arbeitsgruppe) allgemein verständlich "*kommuniziert*" werden. Derartige Formen der Zusammenarbeit können darüber hinaus - ebenso wie artikuliertes Wissen - in Strukturen und Prozesse der Organisation eingebunden bzw. *integriert* und von allen *akzeptiert* sein. Ein anschauliches Beispiel hierfür liefern Cook/Yanow (Culture), S. 384ff. mit ihrer Beschreibung organisationaler Lernprozesse in drei Handwerksbetrieben, die exquisite Flöten ("the finest flutes in the world") herstellen. Die dort beschriebenen Lernprozesse spielen sich zu einem großen Teil auf der Ebene impliziten Wissens ab: "... the cultural perspective we propose here argues that what the organization learns may be, and often is, tacitly known, communicated and understood. In the flute case, not only the daily hand-to-hand judgements constitute tacit expressions of organizational know-how, but learning and knowing how to recognize the right feel are also transmitted tacitly - for example, in the mastercraftsman's judgements of an apprentice's work." Vgl. hierzu auch die Ausführungen unten S. 154.

⁸⁹ Zum folgenden vgl. Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 193-196. Für weitere Beispiele vgl. z.B. auch Hedlund (Model), S. 75ff.; Nonaka (Managing), S. 225ff.; Hedlund/Nonaka (Models),

hand der Unterscheidung zwischen "Individuum" und "System" (bzw. Organisation) auf der einen Seite und der Unterscheidung zwischen "Ebene der Ideen" und der "Ebene der Interessen" auf der anderen spannen sie die folgende Vier-Felder-Matrix auf (vgl. Abbildung 2):



Die *Übergänge* zwischen den Feldern - d.h. der Wechsel zwischen den verschiedenen Ebenen (Individuum/System bzw. Idee/Interesse) - sind nach Müller-Stewens/Pautzke durch *Schlüsselprobleme* organisationalen Lernens gekennzeichnet. So verorten sie z.B. beim Übergang von individuellem zu kollektivem Wissen (bzw. Lernen) das Schlüsselproblem der *Kollektivierung*: die jeweiligen individuellen Wissensträger müssen bereit und in der Lage sein, ihr

insbes. S. 119f. und S. 126ff.; Nonaka (Dynamic), insbes. S. 21ff.; Spender (Tacit), S. 38f.; Spender (Three), S. 14ff. Vgl. auch Pawlowsky (Betriebliche), S. 213-226. Der von ihm vorgestellte "Organisatorische Lernzirkel" beinhaltet ebenfalls den Prozeß der "Kommunikation" (bzw. Kollektivierung) individuellen Wissens, bleibt aber insgesamt mehr der "Ebene der Ideen" verhaftet. Organisationales Lernen wird von Pawlowsky primär als Veränderung bzw. Erweiterung der organisationalen Wissensbasis konzeptionalisiert.

Wissen anderen Organisationsmitgliedern zu vermitteln bzw. anderweitig zur Verfügung zu stellen. Sonst besteht z.B. die Gefahr, daß dieses individuelle Wissen bei einem eventuellen Ausscheiden oder Vergessenprozessen des Wissensträgers für die Organisation verloren geht. Das nächste Schlüsselproblem ist dann die *Institutionalisierung* kollektiven Wissens in der Organisation. Da in einer Organisation in der Regel nicht jegliches kollektiv verfügbare Wissen auch handlungswirksam werden soll, gilt es, durch geeignete Diskussions- und Autorisierungsprozesse eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Das erwünschte, umzusetzende Wissen kann dann z.B. in Form von "Spielregeln" formuliert und autorisiert werden. Weil jedoch in einer Organisation formulierte Spielregeln keineswegs automatisch zu entsprechendem Handeln führen, stellen das (regelbeachtende) Handeln bzw. regelbeachtende *Handlungen* der Unternehmensmitglieder ein weiteres Schlüsselproblem organisatorischen Lernens dar. Die Organisationsmitglieder müssen dazu motiviert oder veranlaßt werden, derart institutionalisiertes Wissen im Rahmen ihres Arbeitsvollzuges auch entsprechend zu berücksichtigen.⁹⁰ Schließlich besteht noch das Problem, das Ergebnis konkreter Handlungsepisoden, in denen neues Wissen angewendet wurde, durch ein entsprechendes *Feedback* zur Ebene der (individuellen) Ideen rückzukupeln, damit durch diese Informationen ggf. weitere oder neue Lernprozesse in Gang gesetzt werden können.

In diesem "Lernzirkel" wird individuelles Lernen (linkes oberes Feld) als Ausgangspunkt und wichtiges Element organisationalen Lernens angesehen. Die drei weiteren Felder sowie die dazwischenliegenden Schlüsselprobleme machen jedoch zugleich deutlich, daß individuelles Lernen zwar eine *notwendige*, keineswegs aber eine *hinreichende* Bedingung für organisationales Lernen darstellt. Darüber hinaus sind weitere Prozesse wie z.B. die Kollektivierung von Wissen, seine gemeinsame Prüfung und ggf. Institutionalisierung, die Umsetzung (neuen) autorisierten Wissens sowie ein Feedback der Handlungsergebnisse erforderlich. Diese Prozesse sind es, die (zumindest im organisatorischen Lernzirkel von Müller-Stewens/Pautzke) organisationales (bzw. organisatorisches) Lernen von individuellem Lernen bzw. von einer schlichten Addition individueller Lernprozesse unterscheiden. Damit kann einer aktuell vielfach formulierten Anforderung an das Verständnis organisationalen Lernens entsprochen werden:

"Definitional agreement now exists about three things. One is that organizational learning is not simply the sum of each member's learning. ... Individual learning is thus a necessary but not sufficient condition for organizational learning; there must be institutional processes for transferring what is learned by individuals to

⁹⁰ In diesem Zusammenhang dürfte dem Vorgehen im Rahmen der Institutionalisierung ausgewählter Wissensbestandteile eine nicht unbedeutliche Bedeutung zukommen: Durch gemeinsame Diskussionen oder "Argumentativen Streit" [Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 194f.] verabschiedete Spielregeln dürften in der Regel auf größere Akzeptanz und umfassendere Berücksichtigung stoßen, als top-down oktroyierte Handlungsvorgaben. Vgl. hierzu auch die Ausführungen unten S. 287f.

the organization and the reverse as well as for storing and accessing that which is learned."⁹¹

Ganz in diesem Sinne fordert auch Pawlowsky:

"Die Theorieansätze organisationalen Lernens müssen sich also an ihrem Erklärungswert für organisationale Prozesse messen lassen, die sich nicht einzig aus individuellem Lernen ableiten lassen, oder anders formuliert, die Menge organisationalen Wissens darf nicht deckungsgleich sein mit dem Wissen sämtlicher Mitglieder der Organisation."⁹²

Die hier angedeutete inhaltliche Differenz zwischen Lernprozessen auf organisationaler und auf individueller Ebene rechtfertigt dann auch die mit dem Multi- oder Mehrebenen-Lernmodell explizit beabsichtigte mehrschichtige Behandlung des Lernphänomens. Als "Differentium specificum" zwischen der Ebene des Individuums und der der Organisation werden u.a. organisationale Normen⁹³, ein organisationsweit geteiltes Verständnis interner und externer Anforderungen und Gegebenheiten⁹⁴, eine für eine Organisation typische Welt-sicht oder Ideologie, mentale Modelle der Organisationsmitglieder sowie organisationale Standardprozeduren oder Routinen und organisationale Bräuche, Symbole, Mythen, Sagen u.ä. angeführt.⁹⁵ Diese "Besonderheiten von Organisationen"⁹⁶ sind es, die eine eigenständige, über individuelle Lernprozesse hinausgehende Konzeptionalisierung organisationalen Lernens nötig und sinnvoll erscheinen lassen.⁹⁷

Eine interessante und sehr anschauliche Konkretisierung des "organisationspezifischen" Elements organisationalen Lernens findet sich z.B. bei Cook/Yanow. Sie weisen exemplarisch auf eine Reihe von Tätigkeiten hin, die nur von mehreren Individuen gemeinsam ausgeführt werden können:⁹⁸ So kann z.B. eine Symphonie in der Regel nur von einem Orchester und

⁹¹ Lundberg (Learning), S. 13 und S. 17. Vgl. auch Fiol/Lyles (Organizational), S. 804 sowie Reber (Lernen), Sp. 1244.

⁹² Pawlowsky (Betriebliche), S. 200f.

⁹³ Vgl. Fiol/Lyles (Organizational), S. 804.

⁹⁴ Vgl. Lundberg (Learning), S. 13, er stellt hier z.B. auf "organizational beliefs and routines" ab.

⁹⁵ Zu dieser Auflistung vgl. Hedberg (How), S. 6.

⁹⁶ Vgl. hierzu auch z.B. Argyris (Integrating), S. 13: "... we believe that organizations and personalities are discrete units with their own laws, which make them amenable to study as separate units. However, we also believe that important parts of each unit's existence depend on their connectedness with the other. We hypothesize that one cannot fully understand the individual without the organization in which he is embedded and vice versa." Vgl. auch Reber (Planung), Sp. 1241: "Organisationen haben Eigenschaften, die Individuen nicht zukommen, hierin liegt auch der Grund, warum sie gegründet und am Leben erhalten werden." Vgl. hierzu ferner Witt (Evolution), S. 506; er stellt die durch einen kollektiven Prozeß der Erfahrungsbildung und -übertragung aufbaubaren unternehmensspezifischen Kompetenzen als eigentlichen Grund für die Bildung von Unternehmen heraus; Vgl. ferner Vanberg (Organizations), S. 249f. sowie Maring (Modelle), S. 37.

⁹⁷ Vgl. hierzu auch Shrivastava (Typology), S. 16f.

⁹⁸ Zum folgenden vgl. (soweit nicht anders angegeben) Cook/Yanow (Culture), S. 377ff. An dieser Stelle sei auch noch darauf hingewiesen, daß Cook/Yanow bei der Entwicklung ihres Verständnisses organisationalen Lernens nicht mit theoretischen Hypothesen beginnen, sondern an praktische Erfahrungen im Zusammen-

nicht von einem einzelnen Musiker aufgeführt werden. Ebenso wenig kann ein Basketballspieler alleine ein Basketballmatch bestreiten. Wenn nun aber derartige Tätigkeiten (d.h. das Aufführen einer Symphonie oder das Bestreiten eines Basketballspiels) von einem einzelnen Musiker oder Basketballspieler alleine weder ausgeführt noch demonstriert werden können, so kann bzw. sollte man die hierfür relevanten Fähigkeiten sinnvollerweise auch nicht einzelnen Individuen, sondern nur der gesamten Gruppe bzw. Organisation zuschreiben. Ähnlich kann man in Unternehmen die Fähigkeit zur Erstellung eines bestimmten Produkts (z.B. eines Computers oder eines Automobils) oder einer bestimmten Dienstleistung normalerweise nicht einem einzelnen Mitarbeiter, sondern nur der gesamten Organisation zurechnen.⁹⁹ Da diese Fähigkeiten nicht per se vorhanden waren, sondern erst erworben bzw. erlernt werden mußten, schlagen Cook/Yanow vor, in diesem Zusammenhang von organisationalem Lernen zu sprechen:

"Organizational learning, then, describes a category of activity that can only be done by a group. It cannot be done by an individual."¹⁰⁰

hang mit Gruppen bzw. Organisationen anknüpfen. Von besonderer Relevanz ist dabei das empirisch beobachtbare Phänomen, daß Menschen in der Lage sind bzw. lernen können, in Gruppen oder Organisationen koordiniert zusammenzuarbeiten. Vor diesem Hintergrund fragen Cook/Yanow dann, wo man in diesem Zusammenhang sinnvollerweise von Lernen oder Lernprozessen sprechen kann, vgl. Cook/Yanow (Culture), S. 379 und S. 384.

⁹⁹ Vgl. hierzu auch Mering (Modelle), S. 37: "Das Handeln, das Handlungsergebnis einer Korporation ist nicht (in jedem Fall) reduzierbar auf isoliert Handelnde (in) der Korporation. So läßt sich etwa das nur korporationsintern-arbeitsteilig zu erreichende Produktionsergebnis in einem Unternehmen nicht mittels isolierter Individuen erzielen." Mering schlägt deshalb vor, von einem "Quasi-Handeln" von Korporationen zu sprechen.

¹⁰⁰ Cook/Yanow (Culture), S. 378. Die Differenz zwischen individuellem und organisationalem Lernen kann man aber auch sehr schön anhand einer *Fallstudie* von Argyris/Schön aufzeigen, in der sie ein Unternehmen beschreiben, in dem trotz mehrerer Lern- bzw. Erkenntnisprozesse auf individueller Ebene kein Lernen auf der Ebene der Organisation stattgefunden hat. In diesem Unternehmen wurde ein letztendlich verlustbringendes Produkt mehr als sechs Jahre im Produktionsprogramm behalten, obwohl eine Vielzahl von Mitarbeitern an verschiedenen Stellen im Unternehmen bereits seit längerer Zeit wußten, daß es sich bei diesem Produkt um einen Verlustbringer handelte, der zu vertretbaren Kosten nicht mehr wettbewerbsfähig gemacht werden konnte. Diese wichtigen Informationen wurden allerdings aus verschiedenen Gründen nicht an die Unternehmensspitze weitergeleitet: So versuchten die Mitarbeiter zunächst, die Mängel oder Defizite durch größere Anstrengungen zu beheben. Als diese Versuche mißlangen, scheuten sie sich jedoch, die schlechte Nachricht "nach oben" weiterzuleiten. Sie wußten, daß das Top Management von dem betroffenen Produkt begeistert war und daß man von ihnen entsprechende Verbesserungsvorschläge erwarten würde, die sie im Moment nicht liefern konnten. Deshalb leiteten sie die entsprechenden Informationen nur in abgeschwächter Form weiter. Darüber hinaus fungierte das Mittelmanagement als "Informationsfilter". Die Manager auf dieser Ebene befürchteten, daß durch allzu offene Bedenken "von der Basis" die Validität ihrer Analysen in Frage gestellt werden könnte, auf deren Grundlage sie einst die Aufnahme des Produktes in das Produktprogramm befürwortet hatten. Deshalb wollten sie sich vor einer offenen Untersuchung der Probleme erst noch mit ausreichend Informationen und optimistischen Gestaltungsvorschlägen wappnen. Als sie nach einiger Zeit die Ausweglosigkeit der Situation erkannt hatten, gaben sie fein dosierte "Warnungen" nach oben weiter. Das nur sehr unzureichend und bruchstückhaft informierte Top-Management sprach sich somit weiterhin weitgehend uneingeschränkt für das Produkt aus. Das verwirrte die Mitarbeiter auf den unteren Ebenen, sie begannen ihre Bedenken immer mehr zurückzuhalten. ... Somit wurde eine von mehreren Unternehmensmitgliedern erkannte Problematik vom Unternehmen in seiner Gesamtheit nicht erkannt; vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 1f.

Diese Beispiele für "organisationales Handeln" bzw. organisationales Lernen weisen darauf hin, daß die überindividuellen Elemente organisationalen Lernens u.a. im Bereich der Koordination bzw. der Integration individuellen Handelns verankert sind. Es kann sich hierbei z.B. um intersubjektiv geteiltes Wissen oder auch ein eingespieltes Miteinanderarbeiten handeln, wie es für einen gelungenen gemeinsamen Leistungsvollzug erforderlich ist.¹⁰¹

b. Standortbestimmung zu Problemfeld 3

Die bisherigen Ausführungen lassen bereits ansatzweise deutlich werden, daß es sinnvoll ist, im Rahmen dieser Arbeit einen *Multi- bzw. Mehrebenenansatz* zugrunde zu legen. In diesem Ansatz wird - wie oben dargestellt - individuelles Lernen als ein grundlegendes Element organisationalen Lernens angesehen. Gleichzeitig wird jedoch davon ausgegangen - und hierin liegt der Unterschied zum Analogiekonzept sowie zur Auffassung des methodologischen Individualismus -, daß organisationales Lernen über individuelle Lernprozesse hinausgeht und nicht mit einem oder mehreren Prozessen individuellen Lernens gleichgesetzt werden kann.

Für ein derartiges Verständnis organisationalen Lernens sprechen mehrere Gründe: Zum einen können dadurch *konzept- bzw. ansatzimmanente Probleme vermieden werden*, wie sie für die beiden anderen Ansätze zur Konzeptionalisierung des Zusammenhangs zwischen individuellem und organisationalem Lernen aufgezeigt werden konnten. So führt eine Thematisierung organisationalen Lernens aus der Perspektive des *methodologischen Individualismus* zwangsläufig zu Schwierigkeiten oder Widersprüchen: Entweder muß man, bei einer konsequenten Anwendung dieser Perspektive, auf eine eigenständige Konzeptionalisierung organisationalen Lernens verzichten, da - dem Anspruch des methodologischen Individualismus folgend - organisationales Lernen letztlich vollständig auf individuelle Handlungen bzw. individuelle Lernprozesse reduzierbar sein muß. Werden dennoch - wie z.B. bei Cyert/March - bestimmte eigenständige Phänomene auf organisationaler Ebene unterstellt oder eingefordert, so ist dies mit der strikt individualistischen Sichtweise des methodologischen Individualismus nicht vereinbar und es kommt zu Widersprüchen.

Auch das *Analogiekonzept* beinhaltet, wie bereits angedeutet¹⁰², gewisse Schwierigkeiten. Diese können anhand von zwei (problemträchtigen) Annahmen dieses Ansatzes aufgezeigt werden. Die erste dieser Annahmen betrifft den "Ontologischen Status" von Organisationen. Im Rahmen des Analogieansatzes geht man ja letztendlich davon aus, daß Organisationen - ebenso wie Individuen - wahrnehmen, denken und lernen können. Erläutert man diese Annahme nicht - wie das dann im Mehrebenen-Lernmodell geschieht - durch eine mehrschichtige, differenzierte Betrachtung individueller und sozialer Prozesse, so besteht die Gefahr einer Reifikation bzw. einer Personifizierung von Organisationen. Die zweite, ebenso

¹⁰¹ Vgl. hierzu auch Spender (Knowing), S. 396f. Spender spricht in diesem Zusammenhang von 'Collective knowledge'.

¹⁰² Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 25.

problematische Annahme des Analogiekonzeptes betrifft die in diesem Ansatz vorgenommene Gleichsetzung individueller und organisationaler Lernprozesse. Auf die damit verbundenen Probleme wurde oben (S. 24f.) ja bereits hingewiesen.¹⁰³

In Anbetracht dieser mit dem methodologischen Individualismus und dem Analogiekonzept verbundenen Schwierigkeiten bietet sich ein Aufgreifen des Multi- oder Mehrebenen-Lernmodells schon aus rein modell- bzw. konzepttheoretischen Überlegungen an. Denn durch die Unterscheidung verschiedener Lernebenen und die Betrachtung ihres Zusammenhangs kann man in diesem Modell organisationale Phänomene bzw. organisationales Lernen ohne Personalifizierung von Organisationen und ohne konzeptimmanente Widersprüche thematisieren.

Darüber hinaus werden die weiteren Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit zeigen, daß auch die oben¹⁰⁴ begründete Position einer *anwendungsorientierten Managementlehre* ein Aufgreifen des Multi- bzw. Mehrebenen-Lernmodells nahelegt. Denn diese fordert uns ja dazu auf, unser Verständnis organisationalen Lernens (und der lernenden Organisation) an den Problemen (und den hierfür ggf. bereits vorhandenen Lösungsansätzen) der Managementpraxis auszurichten. Deren genauere Betrachtung in Kapitel C wird deutlich machen, daß in diesem Zusammenhang insbesondere multipersonalen Prozessen bzw. dem Zusammenspiel individueller Aktivitäten große Bedeutung zukommt und daß man sich gerade in dieser Hinsicht eine Verbesserung durch organisationales Lernen oder lernende Organisationen erhofft. Im Detail werden wir - dies sei der besseren Verständlichkeit halber bereits an dieser Stelle als Behauptung eingeführt - eine doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens identifizieren. Zum einen soll organisationales Lernen den Aufbau multipersonaler, d.h. mehrere Personen umfassender Fähigkeiten im oben beschriebenen Sinne unterstützen.¹⁰⁵ Durch eine unternehmensspezifische Koordination einer Vielzahl unterschiedlicher individueller Handlungen soll eine wertvolle, seltene sowie schwer imitier- und substituierbare Kompetenz aufgebaut und dadurch ein dauerhafter Wettbewerbsvorteil sichergestellt werden. Derartige "Besonderheiten" auf der Ebene der Organisation, die sich gerade aus einer spezifischen Verknüpfung individueller Handlungen ergeben, können jedoch nur im Multi- bzw. Mehrebenen-Lernmodell adäquat thematisiert und konzeptionalisiert werden; der methodologische Individualismus und das Analogiemodell sind hierzu aufgrund ihrer verkürzten Perspektive (in Form einer direkten oder indirekten Gleichsetzung individueller und organisationaler Lernprozesse) nicht in der Lage. Darüber hinaus werden wir als zweite wichtige Aufgabenstellung organisationalen Lernens eine kritische Hinterfragung eben dieser Kompetenzen fordern. Diese soll, wie wir zeigen werden, idealerweise durch multipersonale Informationsgewinnungs- und -verarbeitungsprozesse geleistet werden, in denen einzelne Mitarbeiter ihr Wissen und ihre Kenntnisse in einen organisationsweiten Argumentationsprozeß einbringen. Da auch im Rahmen dieser Aufgabenstellung verschiedene Ebenen der Wissensgewinnung und -verarbeitung

¹⁰³ Vgl. hierzu auch Cook/Yanow (Culture), S. 377.

¹⁰⁴ Vgl. S. 13f.

¹⁰⁵ Vgl. hierzu insbes. die Ausführungen oben S. 29f.

unterschieden werden, bietet sich hier wiederum eine differenzierte Betrachtung im Rahmen des Mehrebenenansatzes an.

4. Problemfeld 4: Die Frage nach den Inhalten organisationalen Lernens

a. Allgemeine Charakterisierung des Problemfeldes

Neben der Frage nach den Trägern organisationalen Lernens wird auch die Frage nach dem *Inhalt organisationalen Lernens* in der Literatur unterschiedlich diskutiert. Die diesbezüglich vertretenen Positionen können anhand verschiedener Unterscheidungskriterien aufgezeigt werden. Im folgenden soll zunächst in einer noch relativ allgemeinen Perspektive auf die bereits kurz angedeutete grundlegende Unterscheidung zwischen *kognitiven* und/oder *verhaltensbezogenen* Inhalten organisationalen Lernens eingegangen werden (vgl. Abschnitt (a)). Diese sehr grobe Betrachtung soll dann anhand von zwei weiteren Unterscheidungen verfeinert werden. Es handelt sich hierbei zum einen um eine etwas detailliertere Beleuchtung verschiedener *Wissensformen* (Abschnitt (b)); zum anderen um eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher *Lernebenen* (Abschnitt (c)). Im Anschluß an diesen Überblick folgt dann, ebenso wie bei der Diskussion der vorhergehenden Problemfelder, wieder eine Standortbestimmung. Diese hat - wie die Positionsbestimmung zum vorhergehenden Problemfeld 3 - eher vorausschauenden Charakter und wird im Fortgang der Argumentation noch genauer zu begründen sein.

(a) *Kognitive vs. verhaltensbezogene Lerninhalte*:¹⁰⁶ Eine erste Veranschaulichung dieser beiden Zugriffe auf die Frage nach dem Inhalt organisationalen Lernens findet sich bei Lundberg. Er unterscheidet zwischen einer "behavioristischen" und einer "kognitiven Perspektive". Während die sogenannte "*behavioristische* Perspektive" in erster Linie auf (erfahrungsbedingte) *Verhaltensänderungen* abstellt, fokussiert die "*kognitive* Perspektive" demgegenüber auf *Veränderungen im Wissen und Denken* der Organisationsmitglieder:

¹⁰⁶ Der etwas ungewöhnliche Terminus "verhaltensbezogen" wurde hier bewußt als Überbegriff gewählt, um Konnotationen zu vermeiden, wie sie (z.B. aus Sicht der Lernpsychologie) mit der Bezeichnung "*behavioristisch*" verbunden werden könnten. Denn dort werden unter der Bezeichnung "behavioristische Lerntheorien" in der Regel ganz spezifische Formen der Verhaltensänderung subsumiert, die durch klassisches oder instrumentelles Konditionieren entstanden sind und sich durch eine Ausblendung kognitiver Prozesse auszeichnen [zu behavioristischen Lerntheorien vgl. Edelman (Lernpsychologie), S. 6f., S. 14ff. und S. 72ff. sowie Staehle (Management), S. 193ff.]. Demgegenüber soll hier mit der Bezeichnung "*verhaltensbezogen*" lediglich eine Fokussierung auf äußerlich sichtbare Lerninhalte in Form von Verhaltensänderungen zum Ausdruck gebracht und von einer Betrachtung rein kognitiver, äußerlich (zunächst) nicht erkennbarer Lerninhalte abgegrenzt werden. Dabei werden durchaus auch solche Verhaltensänderungen miteingeschlossen, die Ausdruck kognitiver Entwicklungen sind. Falls dennoch - wie z.B. im Zusammenhang mit dem Eingangszitat von Lundberg (Learning) - der Terminus "behavioristisch" verwendet wird, bringt dies eine entsprechende Sichtweise der referierten Autoren zum Ausdruck. Verhalten (bzw. verhaltensbezogen) wird somit in diesem Abschnitt im allgemeinen Sinne verwendet und nicht - wie oben (FN 63, S. 19) angedeutet - als Gegenstück zum argumentationszugänglichen Handeln.

"There are two identifiable but quite different approaches to studying and conceptualizing learning organizations and organizational learning ... each of which emphasizes either the cognitive or behavioral aspects of learning that appear in definitions of the field. The *behavioral perspective* assumes that organizations are target-oriented, routine-based systems which respond to experience by repeating behaviors and experimenting with behaviors that have been successful and avoiding those that have not The *cognitive perspective* emphasizes ... the pattern of cognitive associations or cause-effect relationships produced by the learning process, as well as the processes by which these beliefs are communicated and institutionalized within and among organizations."¹⁰⁷

Weit weniger geordnet und systematisch werden die Ausführungen zum Inhalt organisationalen Lernens demgegenüber von Fiol/Lyles gesehen. Sie konstatieren in diesem Zusammenhang eine verwirrende Vielfalt ("confusion") verschiedener Perspektiven. Allerdings gehen auch sie davon aus, daß die verschiedenen Positionen mittels einer Unterscheidung zwischen kognitiven und "verhaltensbezogenen"¹⁰⁸ Aspekten systematisiert werden können: Während einige Lerntheorien primär auf Veränderungen im kognitiven Bereich abstellen ("development of shared understanding and conceptual schemes among members of the organization"), betonen andere Änderungen im operativen bzw. verhaltensorientierten Bereich ("new responses or actions", "behavioral outcomes"). Unter diesen Aspekt werden auch äußerlich sichtbare Veränderungen im Unternehmen - z.B. in Form einer neuen Organisationsstruktur - subsumiert.¹⁰⁹

Fiol/Lyles führen die Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen auf die selektive Rezeption eines 1969 von Simon unterbreiteten Definitionsvorschlages für organisationales Lernen zurück. Dieser definierte organisationales Lernen als Weiterentwicklung auf zwei verschiedenen Ebenen: der kognitiven Ebene (in Form einer Entwicklung neuer Einsichten) und der Ebene der strukturellen Änderungen sowie anderer (sichtbarer) Handlungsresultate.¹¹⁰ Von entscheidender Bedeutung ist nun nach Fiol/Lyles, daß diese beiden Aspekte keineswegs immer zusammen auftreten (müssen). So reflektieren z.B. organisatorische Veränderungen nicht immer neu gewonnene Einsichten, sondern sie können u.U. auch durch ein sog. "Unreflective-action taking" entstehen. Hierbei handelt es sich um relativ umfassende Veränderungsmaßnahmen (etwa im Bereich der Unternehmensstrategie oder der Organisationsstruktur), die, z.B. in Krisensituationen, ohne weitergehende Überlegungen oder Einsichten nach dem Irrtumsprinzip ("trial-and-error") schlicht ausprobiert werden;¹¹¹ andererseits kann auch neues

¹⁰⁷ Lundberg (Learning), S. 14f., eigene Hervorhebungen.

¹⁰⁸ Zu diesem Begriff vgl. die Ausführungen oben in FN 106.

¹⁰⁹ Vgl. hierzu Fiol/Lyles (Organizational), S. 806.

¹¹⁰ Vgl. hierzu Fiol/Lyles (Organizational), S. 803. Sie beziehen sich hierbei auf Simon (Sciences).

¹¹¹ Vgl. Fiol/Lyles (Organizational), S. 806f.

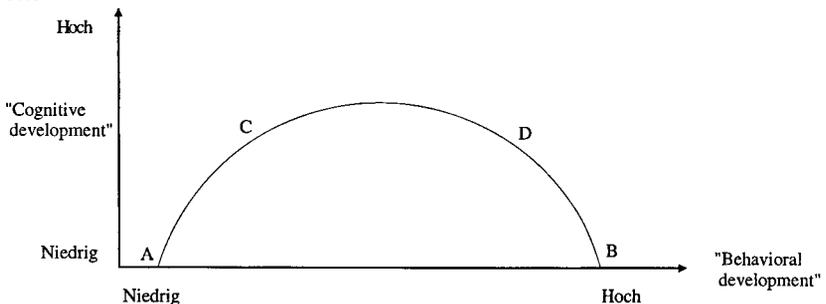
Wissen gewonnen werden, ohne daß sich dies in umfassenden, nach außen hin sichtbaren organisatorischen Änderungen niederschlägt¹¹².

Vor diesem Hintergrund haben nun verschiedene Autoren bei der Entwicklung ihrer Definitionen organisationalen Lernens unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und damit eine große Begriffsvielfalt erzeugt: während einige fast ausschließlich auf den Wissensaspekt abstellen und organisationales Lernen als die Entwicklung neuen Wissens und neuer Einsichten definieren (1), stellen andere den Strukturaspekt in den Vordergrund und verbinden organisationales Lernen mit der Entstehung neuer Strukturen, Systeme oder Handlungen (2). Zum Teil wurden auch integrative Ansätze entwickelt, die beide Aspekte kombinieren (3).¹¹³ Diese verschiedenen Sichtweisen organisationalen Lernens sollen im folgenden anhand einiger ausgewählter Beispiele illustriert werden:

Zu (1): Als Vertreter eines primär *kognitiven*, an die Entwicklung neuer Einsichten und/oder neuen Wissens geknüpften Verständnisses organisationalen Lernens können z.B. Duncan/Weiss angeführt werden. Sie definieren organisationales Lernen als Prozeß der Wissensbildung, der keineswegs mit entsprechenden Verhaltensänderungen einhergehen muß bzw. diese ggf. sogar unterbinden helfen soll:

"Organizational learning is defined here as the process within the organization by which knowledge about action-outcome relationships and the effect of the

¹¹² Die möglichen Kombinationen von kognitiver und verhaltensbezogener Entwicklung können nach Fiol/Lyles in einem zweidimensionalen Koordinatensystem mit den Dimensionen "Cognitive development" auf der einen und "Behavioral development" auf der anderen Seite anhand eines nach unten geöffneten Halbkreises abgebildet werden. Das Spektrum reicht dann von einer Verknüpfung von geringen kognitiven Veränderungen mit ebenso geringen Änderungen auf der Verhaltens- oder Ergebnisebene (Punkt "A" in der Zeichnung; als Beispiel nennen Fiol/Lyles "Bükratie") über umfassendere kognitive Veränderungen mit nur moderaten (C) oder auch mit relativ umfassenden (D) sichtbaren Änderungen bis hin zu sehr weitreichenden Änderungen auf der Verhaltensebene ohne nennenswerte kognitive Veränderungen (Punkt "D"; dies entspricht dem oben beschriebenen "Unreflective-action taking"), vgl. Fiol/Lyles (Organizational), S. 806f.



¹¹³ Vgl. Fiol/Lyles (Organizational), S. 803 sowie S. 809. Vgl. ferner die Typologie verschiedener Lernsysteme bei Shrivastava (Typology), S. 9ff.

environment on these relationships is developed. The development of this knowledge need not imply any change in effectiveness or adaptation. Unlike individual learning, which is often defined as a process by which relatively permanent changes occur in a person's behavior as a result of some experience the person has had ..., in organizational learning we are concerned with the development of the knowledge which would make such a change possible or indeed unnecessary."¹¹⁴

Zu (2): Der eher *verhaltensbezogenen* Perspektive können demgegenüber Autoren wie z.B. Cyert/March oder Levitt/March zugeordnet werden, die organisationales Lernen schwerpunktmäßig an der Veränderung von Standardprozeduren (Cyert/March¹¹⁵) oder an der Veränderung von Handlungsrountinen (Levitt/March¹¹⁶) festmachen.

Als Paradebeispiel für eine Verknüpfung von organisationalem Lernen mit Veränderungen des Systems - und damit in der Regel auch des Verhaltens der Organisationsmitglieder -, kann man das Lernverständnis von Jelinek anführen. Im Interesse einer eindeutig operationalisierbaren Grenzziehung zwischen individuellem und organisationalem Lernen schlägt sie vor, den Begriff des organisationalen Lernens für in der Organisation offiziell kodifizierte Einsichten zu reservieren:

"To define 'organizational learning' more closely, a distinction must be drawn between individual and organizational learning, Administrative systems - the formal codification of what may, initially, have been individual insights - offer a reasonable distinction between organizational and individual learning. What is codified is accessible; it is no longer the preserve of the original discoverer. ... Clearly *some* organizational learning may escape our notice within this framework. Much of what an organization 'knows' is not codified or formalized; instead it is part of the culture, part of what is 'understood'; Yet what is codified and formalized in administrative systems *does* transcend the individual, it *is* accessible to others, and *can* be shaped, and changed and generalized."¹¹⁷

Zu (3): Ein Beispiel für ein integratives, kognitive *und* verhaltensbezogene Elemente umfassendes Verständnis organisationalen Lernens wurde bereits mit dem Lernzirkel von Müller-Stewens/Pautzke gegeben (vgl. hierzu Abbildung 2, S. 27). Dieser Lernzirkel beinhaltet sowohl die Entwicklung neuen Wissens auf individueller und kollektiver Ebene (kognitiver

¹¹⁴ Duncan/Weiss (Organizational), S. 84, im Original mit Hervorhebungen. Vgl. hierzu auch den organisationalen Lernzirkel von Pawlowsky [Pawlowsky (Betriebliche), S. 213ff.] sowie das Verständnis organisatorischen Lernens bei Pautzke (Evolution), S. 112. Beide Konzepte stellen die "organisationale" (Pawlowsky) bzw. "organisatorische" (Pautzke) Wissensbasis ins Zentrum ihres Lernverständnisses. Vgl. ferner Huber (Organizational). Er systematisiert die umfangreiche Literatur zum Thema organisationales Lernen anhand der vier folgenden, primär wissens- und informationsbezogenen Kategorien: (1) Wissenserwerb, (2) Informationsdistribution, (3) Informationsinterpretation und (4) Organisationales Gedächtnis.

¹¹⁵ Vgl. hierzu z.B. Cyert/March (Behavioral), S. 100f. Zu dieser Einordnung vgl. auch Fiol/Lyles (Organizational), S. 803.

¹¹⁶ Vgl. Levitt/March (Organizational Learning).

¹¹⁷ Jelinek (Institutionalizing), S. 156. Hervorhebungen im Original.

Aspekt) als auch die Institutionalisierung und die Umsetzung dieses Wissens in konkrete Handlungen (verhaltensbezogener Aspekt).

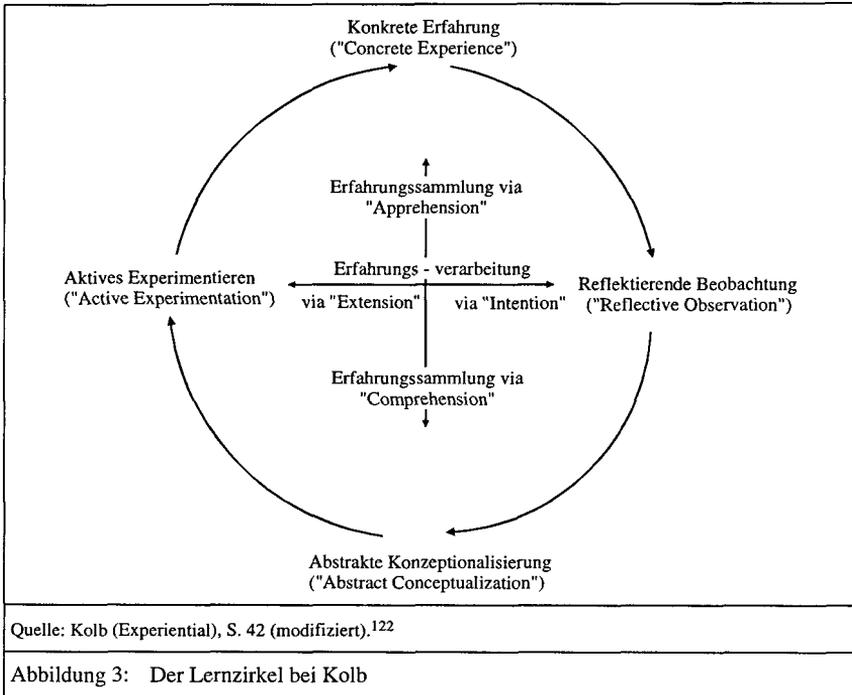
Ein ähnlich umfassendes Verständnis organisationalen Lernens entwickelt auch *Kim*. Da sein Modell eine Reihe interessanter und aktuell stark diskutierter Begriffe und Konzepte beinhaltet, soll es im folgenden etwas genauer vorgestellt werden.¹¹⁸ Grundlage seiner Ausführungen ist das Konzept des Erfahrungslernens. Diese Lerntheorie, die von Lewin, Dewey und Kolb für individuelle Lernprozesse entwickelt wurde, integriert kognitive und operationale Aspekte zu einem Lernzyklus.¹¹⁹ Lernen wird demzufolge als Prozeß der Wissensbildung durch Erfahrungsverarbeitung verstanden: "Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience."¹²⁰ In diesem Zusammenhang unterscheidet Kolb je zwei Formen des *Sammelns* und des *Verarbeitens* von Erfahrungen: so können Erfahrungen entweder direkt, in Form von konkreten (sinnlichen) Erfahrungen ("concrete experiences") - z.B. durch aktives Ausführen bestimmter Tätigkeiten -, oder auch indirekt, in vermittelter Form - etwa durch Auseinandersetzung mit abstrakten Konzepten beim Lesen eines Buches ("abstract conceptualization") - gemacht werden. Die *Verarbeitung* von Erfahrungen kann demgegenüber entweder durch aktives Experimentieren ("active experimentation") - z.B. durch Austesten verschiedener Handlungsalternativen -, oder durch reflektierende Beobachtung ("reflective observation") - z.B. mittels kritischer Beleuchtung eines Sachverhaltes aus verschiedenen Perspektiven - erfolgen. Diese verschiedenen Formen der Erfahrungssammlung und -verarbeitung können zu folgendem Lernzirkel integriert werden:¹²¹

¹¹⁸ Zum folgenden vgl. - soweit nicht anders angegeben - Kim (Link).

¹¹⁹ Vgl. hierzu Kolb (Experiential), S. 1ff. Kolb hat das Modell des Erfahrungslernens auch für Fragestellungen des strategischen Managements fruchtbar gemacht, vgl. hierzu Kolb u.a. (Strategic). Für eine Anwendung des Kolbschen Lernmodells im Rahmen einer lerntheoretisch angereicherten Konzeptionalisierung strategischer Personalentwicklung vgl. Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung). Für ein weiteres Konzept organisationalen Lernens auf der Basis des Modells des Erfahrungslernens von Kolb vgl. auch Dixon (Cycle).

¹²⁰ Kolb (Experiential), S. 38, im Original kursiv.

¹²¹ Vgl. Kolb (Experiential), S. 41ff.



Kim faßt nun "Active experimentation" sowie "Concrete experience" unter dem Übergriff des "Operational learning", "Reflective observation" und "Abstract conceptualization" unter der Bezeichnung "Conceptual learning" zusammen¹²³. Beide Formen des Lernens werden in sog. mentalen Modellen ("mental models") wie folgt repräsentiert:

"The two levels of learning - operational and conceptual - can be related to two parts of mental models. *Operational learning* represents learning at the procedural level, where one learns the steps in order to complete a particular task. This know-

¹²² Dieser Lernzyklus kann im Prinzip an jeder Stelle begonnen werden. Lernen erfordert dabei immer (mindestens) sowohl eine Form der Erfahrungssammlung als auch eine Form der Erfahrungsverarbeitung. So sind - je nach Kombination der vier beschriebenen Modi - insgesamt vier Formen des Wissenserwerbs möglich, die mit vier elementaren Wissensformen korrespondieren: "Experience grasped through apprehension and transformed through intention results in what will be called *divergent* knowledge. Experience grasped through comprehension and transformed through intention results in *assimilative* knowledge. When experience is grasped through comprehension and transformed through extension, the result is *convergent* knowledge. And finally, when experience is grasped by apprehension and transformed by extension, *accommodative* knowledge is the result." ebd., S. 42, Hervorhebungen im Original.

¹²³ Vgl. hierzu auch Kim (Link), S. 38.

how is captured in *routines*, such as filling out entry forms, operating a piece of machinery, handling a switchboard, and retooling a machine. Not only does operational learning accumulate and change routines, but routines affect the operational learning process as well. ...

Conceptual learning has to do with thinking about *why* things are done in the first place, sometimes challenging the very nature or existence of prevailing conditions, procedures, or conceptions and leading to new *frameworks* in the mental model."¹²⁴

Mentale Modelle ("mental models") werden von Kim dem Gedächtnis zugeordnet. Sie fungieren jedoch nicht als passive Wissensspeicher, sondern sind vielmehr als aktive, unser Denken, Wahrnehmen und Handeln prägende Wissensstrukturen zu verstehen:

"Mental models represent a person's world view, including explicit and implicit understandings. Mental models provide the context in which to view and interpret new material, and they determine how stored information is relevant to a given situation."¹²⁵

Der Übergang von individuellem zu organisationalem Lernen erfolgt dann über individuenübergreifende, von mehreren bzw. allen Organisationsmitgliedern geteilte mentale Modelle ("shared mental models"). Individuelle Routinen finden dort ihr Pendant in multipersonellen Standardprozeduren ("standard operating procedures"); den Bezugsrahmen ("frameworks") auf individueller Ebene entspricht auf organisationaler Ebene die sog. "Weltanschauung"¹²⁶. Organisationales Lernen findet nach Kim dann statt, wenn Individuen durch Erfahrungen bzw. entsprechende Lernprozesse ihre persönlichen mentalen Modelle (d.h. ihre gedanklichen Abbilder von Routinen und/oder Bezugsrahmen) verändern, diese Veränderung explizit machen und dadurch eine Veränderung der organisationsweit geteilten mentalen Modelle ("shared mental models") bewirken, welche wiederum eine Modifikation der diesbezüglichen Standardprozeduren ("standard operating procedures") sowie "Weltanschauung" impliziert:

"Individual frameworks become embedded in the organization's *weltanschauung*. The organization's view of the world slowly evolves to encompass the current thinking of the individuals within. In similar fashion, individual routines that are proved to be sound over time become standard operation procedures."¹²⁷

Kim geht allerdings nicht weiter darauf ein, wie dieser "Kollektivierungsprozeß" erfolgen soll. Hier besteht also - im Hinblick auf eine umfassende Stützung der Praxis - noch weiterer Konkretisierungsbedarf.

¹²⁴ Kim (Link), S. 40, eigene Hervorhebungen.

¹²⁵ Kim (Link), S. 39. Zum Konzept der "Mentalen Modelle" ("mental models") vgl. auch die Ausführungen unten FN 138, S. 170 sowie S. 248.

¹²⁶ "An organization's *Weltanschauung* determines how it interprets environmental responses, whether it will act on them, and what specific means it will employ if it chooses to act.", Kim (Link), S. 42, Hervorhebung im Original.

¹²⁷ Kim (Link), S. 45. Vgl. auch ebd., S. 44.

Nach dieser ersten Auseinandersetzung mit den Inhalten organisationalen Lernens anhand der grundlegenden Unterscheidung zwischen einer primär kognitiven, einer primär verhaltensorientierten und einer integrativen Perspektive, soll dieser Aspekt nun noch anhand von zwei weiteren Unterscheidungen vertieft werden.

(b) Hierbei handelt es sich um die Differenzierung zwischen *implizitem und explizitem Wissen*.¹²⁸ In Anlehnung an Polanyi wird dabei unter explizitem Wissen derjenige Teil unseres Wissens verstanden, der formal artikuliert und vermittelt werden kann, wohingegen implizites Wissen sich durch hohen Situations- und Personenbezug auszeichnet und deshalb nur schwer formalisiert und verbal kommuniziert werden kann.¹²⁹ So schreibt z.B. Nonaka:

"Polanyi classified human knowledge into two categories: 'Explicit' or codified knowledge refers to knowledge that is transmittable in formal, systematic language. On the other hand 'tacit' knowledge has a personal quality, which makes it hard to formalize and communicate. Tacit knowledge is deeply rooted in action, commitment, and involvement in a specific context."¹³⁰

Auch andere Management-Autoren - wie z.B. Hedlund¹³¹, Spender¹³² oder Senge¹³³ - greifen diese Unterscheidung im Rahmen ihrer Überlegungen zum organisationalen Lernen oder zur organisationalen Wissensgenerierung auf.¹³⁴ Ohne hier eine detaillierte Darstellung dieser Ansätze leisten zu können¹³⁵, sei an dieser Stelle lediglich ihre grobe Stoßrichtung skizziert. Im Kern geht es allen Autoren um eine Einbindung bzw. eine Fruchtbarmachung des sog. impliziten Wissens im Rahmen der Unternehmensführung. In diesem Zusammenhang wird der Interaktion zwischen implizitem und explizitem Wissen große Bedeutung zugeschrieben.

¹²⁸ Für einen kurzen Überblick über weitere Unterscheidungen im Zusammenhang mit dem Wissensbegriff vgl. z.B. Pautzke (Evolution), S. 64ff. sowie Blackler (Knowledge), S. 1023ff. Zu verschiedenen Formen des "Managerial knowledge" vgl. Spender (Knowing), S. 391ff.

¹²⁹ Zum Teil wird diese Unterscheidung auch mit dem Gegensatzpaar "Können" versus "Wissen" bezeichnet. Dieser Vergleich wird sogar von Polanyi selbst (anhand der deutschen Begriffe) hergestellt, vgl. Polanyi (Implizites), S. 16, sowie die diesbezügliche Anmerkung 7, S. 85. Polanyi verweist in diesem Zusammenhang zudem auf die Differenz zwischen "Knowing that" und "Knowing how" bei Ryle; vgl. hierzu Ryle (Begriff), S. 28ff. (auch hier werden vom Übersetzer die deutschen Begriffe "Können" und "Wissen" verwendet) sowie die Ausführungen in dieser Arbeit unten S. 150ff., insbes. FN 80, S. 152 und S. 155ff. Die Unterscheidung zwischen "Können" und "Wissen" wurde aktuell von Lueken aufgegriffen und für die Frage der Wissensbildung vertieft vgl. hierzu Lueken (Inkommensurabilität), S. 174ff. sowie die Vorstellung dieser Überlegungen Luekens unten S. 313ff.

¹³⁰ Nonaka (Dynamic), S. 16.

¹³¹ Vgl. Hedlund (Model), insbes. S. 74ff.; Hedlund/Nonaka (Models), S. 126ff.; Nonaka (Manging), S. 247ff.

¹³² Vgl. Spender (Penrose), S. 359f.; Spender (Tacit); Spender (Knowing), S. 392ff. und 399ff., sowie Spender (Workplace), S. 40ff.

¹³³ Vgl. Senge (Transforming), S. 7ff.

¹³⁴ Vgl. desweiteren Cook/Yanow (Culture), S. 384. Sie betonen, daß ein großer Bereich organisationalen Lernens durch Erfahrungen im alltäglichen Miteinanderarbeiten erfolgt.

¹³⁵ Vgl. hierzu auch die ausführliche Darstellung des Ansatzes von Nonaka unten S. 233ff.

Nach Nonaka¹³⁶ können hier insgesamt vier Formen der Wissensgenerierung ("knowledge creation") unterschieden werden: (1) von implizitem zu implizitem Wissen (Sozialisation); (2) von explizitem zu explizitem Wissen (Kombination); (3) von implizitem zu explizitem Wissen (Externalisierung) und (4) von explizitem zu implizitem Wissen (Internalisierung). Abbildung 4 zeigt diese vier Formen der Wissensgenerierung im Überblick:

		zu	
		implizitem Wissen ("tacit knowledge")	explizitem Wissen ("explicit knowledge")
implizitem Wissen ("tacit knowledge")	von	Sozialisation (1)	Externalisierung (3)
explizitem Wissen ("explicit knowledge")		Internalisierung (4)	Kombination (2)
Quelle: In Anlehnung an Nonaka (Dynamic), S. 19 (leicht modifiziert).			
Abbildung 4: Formen der Wissensgenerierung			

Sozialisation stellt eine Übertragung impliziten Wissens zwischen verschiedenen Personen dar. Sie kann z.B. durch Beobachtung, durch Nachahmung oder durch (gemeinsame) Übungspraxis erfolgen. Derartige Prozesse der impliziten Wissensweitergabe kommen ohne Sprache und damit ohne explizites Wissen aus.¹³⁷ Bei der sog. *Kombination* erfolgt demgegenüber eine Zusammenführung verschiedener expliziter Wissensbestände. Dies kann aufgrund der situationsunabhängigen Artikulierbarkeit expliziten Wissens z.B. durch Konferenzen oder auch durch Telefongespräche erfolgen. Während diese beiden Formen der Wissensgenerierung noch primär den Bereich der Wissensträger betreffen - in Anlehnung an die Schlüsselprobleme im Lernzirkel von Müller-Stewens/Pautzke¹³⁸ könnte man auch von einer Kollektivierung impliziten oder expliziten Wissens sprechen -, beinhalten Internalisierung und

¹³⁶ Zum folgenden vgl. Nonaka (Dynamic), S. 18f. Vgl. auch Nonaka (Company), S. 97-99 bzw. Nonaka (Konzerne), S. 96-98.

¹³⁷ Hier zeigt sich noch einmal, daß implizites Wissen trotz seiner Personen- und Situationsgebundenheit durchaus auf andere Personen übertragen bzw. ihnen vermittelt werden kann; vgl. hierzu auch die Bemerkung oben FN 88, S. 26.

¹³⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 26ff.

Externalisierung einen Wechsel in der Wissensform. Bei der *Externalisierung* geht es um die Überführung von implizitem in explizites Wissen. In diesem Artikulationsprozeß kommt nach Nonaka der Verwendung von Metaphern große Bedeutung zu. *Internalisierung* bedeutet demgegenüber die Verinnerlichung expliziten Wissens. Es soll z.B. durch längere Anwendung und Einübung in implizites Wissen überführt werden.

Versucht man nun, diese Überlegungen mit der oben (S. 35ff.) getroffenen Unterscheidung zwischen kognitiven und verhaltensbezogenen Lerninhalten zu verbinden, so sind sie u.E. in die Gruppe der *integrativen Ansätze* einzuordnen: durch das implizite Wissen werden die verhaltensbezogenen Aspekte, durch das explizite Wissen die kognitiven Aspekte angesprochen. Die Leistungsfähigkeit dieser Unterscheidung liegt somit in einer Ausdifferenzierung des Zusammenhangs zwischen diesen beiden Aspekten. Sie werden - ähnlich wie im Modell des Erfahrungslernens - in einen dynamischen Prozeß der Wissensgenerierung eingebunden. Der entscheidende Zugewinn für die Frage nach dem Lerninhalt liegt u.E. in der Betonung der Bedeutung des impliziten Erfahrungswissens für den Wissenserwerb bzw. die Schaffung neuen Wissens.¹³⁹ Diese "Dimension" des Wissens wurde nämlich im Zuge eines "verengen", an eindeutige Kodifizier- und Formulierbarkeit gebundenen Wissensbegriffs, wie er z.B. mit einem tayloristischen Verständnis von Wissenschaftlichkeit und "wissenschaftlicher Betriebsführung" einhergeht, lange Zeit ausgeblendet.¹⁴⁰

(c) Als dritte und letzte Unterscheidung im Zusammenhang mit dem Inhalt organisationalen Lernens soll nun noch die Differenzierung verschiedener *Lernebenen*¹⁴¹ oder *Lernniveaus*¹⁴² vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang unterscheiden z.B. Argyris/Schön¹⁴³ - in Anlehnung an Bateson¹⁴⁴ - zwischen "Single-loop learning", "Double-loop learning" und "Deutero learning".¹⁴⁵ Andere Autoren sprechen von "Adjustment learning", "Turnover learning" und "Turnaround learning"¹⁴⁶ oder von "Assimilation", "Akkommodation" und "Äquilibration"¹⁴⁷. Pawlowsky hat diese und ähnliche Unterscheidungen¹⁴⁸ zu drei Lerntypen

¹³⁹ Vgl. hierzu auch unsere Argumentation in Anlehnung an Lueken unten S. 320ff.

¹⁴⁰ Vgl. hierzu auch Nonaka (Company), S. 96, sowie die Darstellung des Ansatzes von Taylor unten S. 222ff. Vgl. ferner Pautzke (Evolution), S. 70, sowie Spender (Knowing), S. 390f.

¹⁴¹ Vgl. hierzu z.B. Fiol/Lyles (Organizational), S. 807, sie sprechen von "Levels of learning".

¹⁴² Vgl. Klimecki u.a. (Systementwicklung), S. 131ff.

¹⁴³ Vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 18-28. Vgl. hierzu auch die Ausführungen unten S. 167ff.

¹⁴⁴ Sie beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Bateson (Steps); vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 18.

¹⁴⁵ Vgl. hierzu auch Probst/Büchel (Lernen), S. 35ff. Sie übersetzen diese Bezeichnungen mit "Anpassungs-", "Veränderungs-" und "Prozeßlernen".

¹⁴⁶ Vgl. Hedberg (How), S. 9f.

¹⁴⁷ Vgl. Staehle (Management), S. 863.

¹⁴⁸ Er bezieht sich darüber hinaus u.a. auf Shrivastavas Unterscheidung zwischen "Adaptive learning", "Assumption sharing" und "Development of knowledge base" [vgl. Shrivastava (Typology), S. 9ff.], auf die von Klimecki et al. vorgenommene Differenzierung zwischen "Mechanistischem Lernen",

zusammengefaßt: (1) "Idiosynkratische Adaption", (2) "Umweltadaption" und (3) "Problemlösungslernen". Diese drei übergreifenden Lerntypen sind auf je einer der drei Lernebenen angesiedelt und unterscheiden sich nach Pawlowsky im Hinblick auf den *Aktivitäts- oder den Intentionaliitätsgrad* des "Systems 'Organisation'". Sie sollen im folgenden kurz erläutert werden:¹⁴⁹

Auf der *Lernebene 1* ("*Idiosynkratische Adaption*") "reagieren Organisationen auf Abweichungen von vorgegebenen Standards und Normen, indem sie Fehlerquellen identifizieren und abzustellen versuchen."¹⁵⁰ Es gilt Diskrepanzen zu vordefinierten Zielen, Normen und Standards festzustellen und sie - im Hinblick auf die Erreichung dieser Vorgaben - entsprechend zu beseitigen. Die Zielvorgaben selbst, z.B. in Form von Normen und Standards, werden bei diesem Lerntyp nicht weiter hinterfragt. Im Zentrum steht hier somit letztendlich die Stabilisierung bzw. die Gewährleistung der gleichbleibenden Erreichung bestimmter Zielvorgaben durch entsprechende "Justierfunktionen" oder "Matching-Prozesse". Da Lernen in diesem Zusammenhang durch Umweltveränderungen ausgelöst wird und sich zudem auf deren Korrektur beschränkt, liegt hier ein stark reaktiver von außen bestimmter Lerntypus vor.¹⁵¹

Demgegenüber umfaßt ein Lernen auf der *Lernebene 2* ("*Umweltadaption*") auch eine kritische Auseinandersetzung mit den verfolgten bzw. den zu verfolgenden Zielen. Diese werden nicht mehr unhinterfragt angestrebt, sondern selbst einer Prüfung unterzogen und ggf. revidiert bzw. modifiziert. Das gilt auch für die bislang zur Zielerreichung eingesetzten Handlungsroutinen. Insofern erfordert dieser Lerntypus eine kritische Distanz zu den bisherigen Normen und Standards und die Suche nach neuen Zielen und Lösungsmustern. Hiermit ist - im Vergleich zum ersten Lerntyp - schon eine größere Autonomie und Selbständigkeit der Organisation gegeben. Da die beschriebenen Reflektionsprozesse allerdings auch in diesem Fall meist durch Umweltveränderungen ausgelöst werden, beinhaltet auch dieser Lerntypus nach Pawlowsky ein gewisses reaktives Element.¹⁵²

Die *dritte Lernebene* ("*Problemlösungslernen*") hat schließlich keine inhaltlichen Ziele, Normen oder Standards, sondern die Prozesse des Lernens selbst zum Gegenstand: es geht hier um ein "Lernen des Lernens". Wesentliche Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit, von (vorhergehenden) Lernprozessen abstrahieren zu können. So gilt es z.B. aus einer "Meta-

"Evolutionlernen" und "Entwicklungslernen" [vgl. Klimecki et al. (Systementwicklung)] und auf Garratts 'Triologie' von "Operational cycle of organisational learning", "Policy cycle of organisational learning" und "Integrated cycle of organisational learning" [vgl. Garratt (Creating), S. 79ff.].

¹⁴⁹ Hierzu und zum folgenden vgl. Pawlowsky (Betriebliche), S. 205-213.

¹⁵⁰ Pawlowsky (Betriebliche), S. 206.

¹⁵¹ Vgl. hierzu auch Probst/Büchel (Lernen), S. 35. Sie bezeichnen diesen Lerntypus als "Anpassungslernen" und umschreiben ihn als "effektive Adaption an vorgegebene Ziele durch die Bewältigung von Umwelteinflüssen."

¹⁵² Allerdings ist u.E. kein Grund ersichtlich, warum derartige Prozesse der Zielüberprüfung und -modifikation nicht auch "autonom", d.h. ohne äußeren Anlaß erfolgen können sollten.

Perspektive" Ursachen für mißlungene Lernprozesse zu erkennen und über Möglichkeiten zur Verbesserung von Lernprozessen nachzudenken. Ebenso können natürlich erfolgreiche Lernepisoden aus der Vergangenheit reflektiert werden, um aus den dort gewonnenen Erfahrungen Orientierungshilfen für die Gestaltung zukünftiger Lernprozesse zu gewinnen.

b. Standortbestimmung zu Problemfeld 4

Bei der folgenden Standortbestimmung handelt es sich - ebenso wie bei der Standortbestimmung zu Problemfeld 3 - primär um eine Vorausschau auf eine im weiteren noch genauer darzulegende und zu begründende Position.

Allerdings kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, daß sich die Entscheidung für oder gegen eine der vorgestellten Sichtweisen zum Inhalt organisationalen Lernens an den *Aufgaben und Erfordernissen des strategischen Management* zu orientieren hat. Hier liegt der *Bezugspunkt* für die Beantwortung etwa der folgenden Fragen: Soll organisationales Lernen primär kognitive oder primär verhaltensbezogene Inhalte fördern oder ist eine integrative Perspektive erforderlich, die beide Aspekte umfaßt? In welchem Umfang gilt es, implizites und explizites Wissen zu berücksichtigen? Welche der skizzierten Lernebenen sollte organisationales Lernen beinhalten? Genügt eine Korrektur der Abweichungen von vorgegebenen Standards oder sind darüber hinaus diese Standards selbst zu hinterfragen? Inwieweit ist ein "Lernen des Lernens" erforderlich?

Im Einleitungskapitel (A.II., S. 4ff.) sowie in der Standortbestimmung zu Problemfeld 3 (S. 31ff.) wurde bereits angedeutet, daß eine genauere Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Problemen des strategischen Managements in Kapitel C auf die Notwendigkeit einer *doppelten Aufgabenstellung* organisationalen Lernens hinweisen wird. Insbesondere wird sich zeigen, daß organisationales Lernen für eine umfassende Stützung der Managementpraxis sowohl den Aufbau von spezifischen (Handlungs-)Kompetenzen als auch deren kritische Hinterfragung unterstützen sollte.

Diese Notwendigkeit einer doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens, die im folgenden noch genauer darzustellen und zu begründen ist¹⁵³, deutet darauf hin, daß die Aufgaben und Probleme des strategischen Managements ein integratives Verständnis des Lerninhalts erfordern, das sowohl verhaltensbezogene wie auch kognitive Aspekte beinhaltet: So verweist der Aufbau unternehmensspezifischer Kompetenzen im oben¹⁵⁴ beschriebenen Sinne auf die Notwendigkeit einer Berücksichtigung verhaltensbezogener Lerninhalte. Geht es dabei doch in erster Linie um äußerlich sichtbare Lernergebnisse in Form eines entsprechenden Miteinandergerierens. Die Informationsgewinnungs- und -verarbeitungsprozesse, die für die kritische Hinterfragung dieser Kompetenzen gefordert werden, weisen demgegenüber auf eine

¹⁵³ Vgl. hierzu insbesondere Kapitel C, S. 48ff. und Kapitel D, S. 132ff.

¹⁵⁴ Vgl. S. 29f. und S. 32.

Relevanz kognitiver Lerninhalte hin. Insofern scheint für das hier zu entwickelnde, problembezogene Verständnis organisationalen Lernens eine Berücksichtigung beider Aspekte erforderlich. Eine derart integrative Sichtweise gewinnt, wie das folgende Zitat von Lundberg zeigt, auch in der aktuellen Diskussion zum organisationalen Lernen zunehmend an Bedeutung:

"... there now seems to be definitional agreement that organizational learning embraces both cognitive elements, e.g. knowledge and insights, which are shared by organization members, and repetitive organizational activities, e.g. routines and action improvements."¹⁵⁵

Um den Vorausblick auf im folgenden zu leistende Überlegungen und Argumentationen nicht allzu sehr zu strapazieren, soll auf eine entsprechende Einordnung im Hinblick auf die ebenfalls angesprochenen Unterscheidungen zwischen im- und explizitem Wissen sowie zwischen den verschiedenen Lernebenen an dieser Stelle verzichtet werden. Sie wird im Fortgang der Arbeit nach einer genaueren Darstellung der hierzu erforderlichen Grundlagen (insbes. nach einer Präzisierung der durch das organisationale Lernen zu lösenden Probleme in Kapitel C) erfolgen. Dennoch sollte bereits an dieser Stelle die Stoßrichtung der folgenden Überlegungen zum organisationalen Lernen sowie zur lernenden Organisation klar geworden sein. Zur besseren Verdeutlichung sollen abschließend noch einmal die wichtigsten Aspekte aus allen vier Standortbestimmungen zusammengefaßt werden.

II. Fazit: Zusammenfassung und Konsequenzen für die weitere Vorgehensweise

Die in Unterkapitel B.I. vorgenommenen Standortbestimmungen für die vier Problemfelder der Diskussion zum "Organisationalen Lernen" und zur "Lernenden Organisation" beinhalten *wichtige Weichenstellungen* für die folgenden Ausführungen. Sie sollen deshalb abschließend noch einmal in verdichteter Form zusammengestellt werden. Der Anzahl der Problemfelder entsprechend können die folgenden *vier Anforderungen an die weitere Auseinandersetzung* mit diesen zwei Themengebieten festgehalten werden:

- (1) *Praxisorientierung bzw. Problembezogenheit*: Die Vielzahl an unterschiedlichen Ansätzen oder Definitionen zum organisationalen Lernen und zur lernenden Organisation bietet der Managementpraxis keine Orientierungshilfe. Vor dem Hintergrund einer anwendungsorientierten Managementlehre, die der Managementpraxis (anwendbares) Problemlösungswissen für eine systematische Erfassung und Lösung ihre Probleme zur Verfügung stellen soll, wird deshalb im Rahmen dieser Arbeit versucht, ein entsprechend problembezogenes - und damit praxisorientiertes - Verständnis organisationalen Lernens sowie einer lernenden Organisation zu entwickeln und begründet in Stellung zu bringen. Hierzu gilt es zunächst genauer zu klären, welche typischen Probleme

¹⁵⁵ Lundberg (Learning), S. 13.

der Managementpraxis überhaupt durch diesbezügliche Überlegungen und Gestaltungsvorschläge gelöst werden können und sollen. Diese Problemlösung ist Gegenstand des folgenden Kapitels (Kapitel C, S. 48ff.). Sie bildet dann zugleich den Bezugspunkt für eine begründete Auswahl aus der Vielzahl an Ansätzen oder Definitionen sowie für die Entwicklung eines neuen, eigenständigen Vorschlages für ein praxisbezogenes Verständnis organisationalen Lernens und einer lernenden Organisation. Letzteres erscheint insbesondere dann erforderlich, wenn keine der Definitionen und keiner der Ansätze der in Kapitel C herauszuarbeitenden Aufgaben- bzw. Problemstellung des Managements gerecht werden kann.

- (2) *Die "Lernende Organisation" als Bezugsrahmen für eine systematische Anleitung und Unterstützung organisationalen Lernens in Unternehmen:* Unter Bezugnahme auf die wissenschaftstheoretische Position einer anwendungsorientierten Managementlehre soll hier unter dem Schlagwort der "Lernenden Organisation" eine systematische Zusammenstellung von Problemlösungswissen zur Förderung organisationalen Lernens verstanden werden. Demzufolge gehen die Überlegungen zum organisationalen Lernen denen zur lernenden Organisation systematisch voraus. Es gilt zunächst zu klären, was sinnvollerweise unter organisationalem Lernen zu verstehen ist, bevor man genauer darlegen kann, wie man derartige Lernprozesse in Unternehmen am besten in Gang setzen und auf Dauer aufrecht erhalten kann.

Das dazu erforderliche Problemlösungswissen soll sowohl im Hinblick auf das organisationale Lernen als auch im Hinblick auf die lernende Organisation in Form von Bezugsrahmen bereit gestellt werden. D.h. es werden keine inhaltlichen, auf ganz spezifische Situationen zugeschnittenen Handlungsanweisungen formuliert, sondern diejenigen Problemaspekte in strukturierter und möglichst umfassender Form zusammengestellt, die es im Rahmen des organisationalen Lernens und seiner gezielten Förderung in Organisationen (idealerweise) zu beachten gilt. Die konkrete, situationspezifische Ausgestaltung dieser Problemaspekte oder -variablen ist dann von der Praxis jeweils selbst vorzunehmen. Eine möglichst weitgehende inhaltliche Konkretisierung der einzelnen Problemaspekte soll sie dabei unterstützen.

- (3) *Mehrebenenbetrachtung des organisationalen Lernens:* Als genuine Träger organisationalen Lernens werden Individuen angesehen. Darüber hinaus wird allerdings davon ausgegangen, daß sich Lernen auf der Ebene der Organisation (oder auch der Gruppe) nicht vollständig auf individuelle Lernprozesse reduzieren läßt, sondern ebenenspezifische Besonderheiten aufweist. Die Notwendigkeit einer derart differenzierten Betrachtung verschiedener Ebenen, in der insbesondere die Ebene des Individuums und die der Organisation eine je eigenständige, aber zugleich auch integrative Behandlung erfahren, ergibt sich u.a. aus der hier angestrebten Entwicklung anwendungsbezogenen Problemlösungswissens. Denn durch organisationales Lernen sollen - wie im folgenden noch genauer gezeigt werden wird - in erster Linie solche Probleme gelöst werden, die das überindividuelle Zusammenspiel individueller Aktivitäten oder Fähigkeiten betreffen und

somit nur durch eine abgestufte Betrachtung verschiedener Ebenen hinreichend genau geklärt und gelöst werden können.

- (4) *Integrativer Lerninhalt*: Die Konkretisierung der durch organisationales Lernen zu lösenden Probleme - wie sie in Kapitel C vorgenommen werden wird - verweist darüber hinaus auch auf die Notwendigkeit einer integrativen Position im Hinblick auf den Inhalt bzw. die Inhalte organisationalen Lernens. Demzufolge darf sich organisationales Lernen weder allein auf kognitive noch allein auf verhaltensbezogene Inhalte beschränken, sondern muß beide Aspekte berücksichtigen und integrieren. Eine weitere Präzisierung des Inhalts organisationalen Lernens, in der auch auf die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen (bzw. zwischen Wissen und Können) sowie auf die Betrachtung verschiedener Lernebenen Bezug genommen wird erfolgt dann in Kapitel D (S. 132ff.)

Diese vier Anforderungen an die weitere Auseinandersetzung mit dem organisationalen Lernen und der lernenden Organisation werden bei den folgenden Überlegungen zu beachten und entsprechend umzusetzen sein. Sie stellen eine wichtige Orientierung für die gesamte Arbeit dar. Zugleich weisen sie auf den *nächsten Argumentationsschritt* hin: Der grundlegenden Anforderung der Praxisorientierung bzw. der Problembezogenheit folgend gilt es nun zunächst genauer zu klären, welche *Aufgaben und Probleme des strategischen Managements* sinnvollerweise durch organisationales Lernen gelöst werden können und sollen. Dies ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

C. Aufgaben und Probleme des strategischen Managements als Bezugspunkt organisationalen Lernens

Gemäß der hier vertretenen Position einer anwendungsorientierten Managementlehre soll sich ein begründetes Verständnis organisationalen Lernens an einem typischen Problem der Managementpraxis orientieren und zu seiner Lösung beitragen.¹ Dies erfordert zunächst eine Auseinandersetzung mit dem zu lösenden Problem selbst. Es gilt genauer zu klären, welche Aufgabenstellungen und/oder Probleme des Managements sinnvollerweise durch organisationales Lernen gelöst werden können und sollen. Hierin liegt die Zielsetzung der folgenden Ausführungen.

Dabei werden - wie oben (S. 3) bereits angedeutet - Erkenntnisse aus der Strategielehre aufgegriffen, einer Forschungsrichtung, die sich bereits seit mehreren Jahrzehnten intensiv mit den Aufgabenstellungen des Managements beschäftigt. Als grundlegende Aufgabe des strategischen Managements wird dort der *Aufbau, der Erhalt und die Sicherung dauerhafter Wettbewerbsvorteile* herausgestellt und es werden zahlreiche Ansätze und Lösungsvorschläge zur Konkretisierung und Bewältigung dieser Aufgabe unterbreitet (vgl. hierzu auch Abschnitt C.I.1.). Von besonderem Interesse für die hier zu bearbeitende Fragestellung ist dabei eine Gruppe von Ansätzen, die in der Strategielehre aktuell unter der Bezeichnung "Resource-based view" diskutiert werden (vgl. C.II.). Definiert man nämlich organisationales Lernen im Rahmen einer *Arbeitsdefinition* zunächst bewußt sehr allgemein als ein Phänomen, daß sich durch die *Beteiligung mehrerer Personen* sowie durch eine gewisse Form der *Generierung oder Verarbeitung von Wissen oder Fähigkeiten* auszeichnet, so bietet das Paradigma der "Ressourcenorientierten Unternehmensführung"² eine Reihe von Ansatzpunkten zur Erarbeitung eines konkreten, problembezogenen Begriffsverständnisses. Von besonderer Bedeutung sind dabei die sog. Kernkompetenzen als eine Sonderform erfolgspotentialgenerierender Ressourcen, die in der Regel nur durch personen- und funktionsübergreifende Übungs- und Erfahrungsprozesse aufgebaut werden können (vgl. C.III.).

Darüber hinaus wird allerdings auch auf gewisse Gefahren bzw. Defizite einer ausgeprägten Orientierung an Kernkompetenzen hinzuweisen sein, wie sie von den Vertretern des "Resource-based view" zum Teil selbst angeführt werden (vgl. Abschnitt C.IV.1.). So kann eine umfassende Ausrichtung auf bestimmte Kernkompetenzen u.U. zu Inflexibilität oder Starrheit des Unternehmens führen. Deshalb müssen Kernkompetenzen - so die Forderung

¹ Vgl. hierzu die Standortbestimmung zu Problemfeld 1 oben S. 12ff.

² Vgl. hierzu Rasche (Wettbewerbsvorteile). In seinem Buch "Wettbewerbsvorteile durch Kernkompetenzen: ein ressourcenorientierter Ansatz" hat Rasche als einer der ersten eine umfassende Darstellung und Diskussion der Ansätze des "Resource-based view" in deutscher Sprache vorgelegt. Dort verwendet er "Resource-based view" synonym mit "Ressourcenorientierter Unternehmensführung", vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 4, FN 18. Diese Sprachregelung wird hier übernommen. Neuerdings wird darüber hinaus zum Teil auch der Terminus "Ressourcenansatz" verwendet, vgl. Bamberger/Wrona (Ressourcenansatz) sowie Rühlh (Ressourcenmanagement), S. 94. Diese Bezeichnung wird im Interesse einer einheitlichen Begrifflichkeit in dieser Arbeit nicht benutzt.

einiger Autoren - immer wieder kritisch hinterfragt und beständig weiterentwickelt werden. Diese Forderung wird mit Hilfe des strategischen Managementprozesses, einem prozessualen Bezugsrahmen aus der Strategielehre, genauer präzisiert und begründet (vgl. C.

IV.2.). Dabei wird sich zeigen, daß die kritische Überwachung und Weiterentwicklung von Kernkompetenzen auf einen multipersonalen und dezentralen Informationsgewinnungs- und -verarbeitungsprozeß aller Organisationsmitglieder angewiesen ist. Hieraus ergibt sich - neben dem Aufbau von Kernkompetenzen - eine zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens. Beide Aufgabenstellungen werden abschließend noch einmal kurz zusammengefaßt (vgl. C.V.).

I. Unternehmensführung und Strategie

Der themenspezifischen Darstellung und Aufbereitung ausgewählter Ansätze der Strategielehre wird zunächst ein kurzer geschichtlicher Abriss zu Zielsetzung und Entwicklung des strategischen Managements sowie eine Charakterisierung des aktuellen Diskussionsstandes vorausgeschickt. Dadurch können die folgenden Ausführungen zu Kernkompetenzen und zum "Resource-based view" in einen größeren Rahmen eingebettet und von dort her einsichtig gemacht werden.

1. Zielsetzung und Entwicklung des strategischen Managements: ein kurzer geschichtlicher Abriss

Als Zielsetzung des strategischen Managements kann man - auf allgemeinsten Ebene - den Aufbau, Erhalt und die Sicherung dauerhafter Wettbewerbsvorteile nennen.³ Durch die rechtzeitige Ermittlung und Förderung geeigneter Erfolgspotentiale⁴ soll es zur langfristigen Sicherung von Rentabilität und Liquidität eines Unternehmens beitragen. Als zentraler Ansatzpunkt fungiert dabei in der Regel die Bestimmung oder auch Revidierung der *Grundpositionen* eines Unternehmens:⁵

"Strategic management, often called 'policy' or nowadays simply 'strategy', is about the direction of organizations, and most often, business firms."⁶

³ Vgl. Aharoni (Search), S. 31, sowie Rasche/Wolfrum (Ressourcenorientierte), S. 501f.

⁴ Vgl. hierzu insbes. Gälweiler (Strategische). Eine kritische Würdigung des Konzepts der Erfolgspotentiale findet sich bei Wolfrum (Erfolgspotentiale).

⁵ Vgl. Schreyögg (Logik), S. 201.

⁶ Rumelt/Schendel/Teece (Strategic), S. 6. Als wichtige strategische Entscheidungsfelder nennen Rumelt/Schendel/Teece z.B. die Festlegung von Zielen, die Auswahl der anzubietenden Produkte und Dienstleistungen, die Bestimmung einer Wettbewerbsstrategie zur Positionierung des Unternehmens in einer Branche, die Festlegung der Unternehmensgröße und -diversifikation und die Gestaltung von Organisationsstruktur, Verwaltungssystemen und Unternehmensrichtlinien zur Aufgabenbestimmung und -

Zur Bewältigung dieser Aufgabe wurden im Zuge der historischen Entwicklung des strategischen Managements verschiedene Konzepte mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktssetzungen entwickelt:⁷

Bis zu den 60er Jahren dominierte die Fragestellung der *Integration verschiedener Unternehmensfunktionen* ("functional integration"). Die Hauptaufgabe der sog. "Business policy" lag hier in der wertschöpfenden Integration und Koordination verschiedener Aufgabenbereiche.

Mit Beginn der 60er Jahre stand dann die Bestimmung von *Gesamtunternehmens- und Wettbewerbsstrategien* im Zentrum des strategischen Managements. Dabei stellten Gesamtunternehmensstrategien auf die Festlegung der zu bedienenden Geschäftsfelder und Wettbewerbsstrategien auf Gestaltung des Wettbewerbs in ihnen ab.⁸ In diesem Zeitraum wurden auch die allgemein bekannten Strategiekonzepte von Ansoff oder Learned u.a. entwickelt. Beide betonen Umwelt- und Unternehmensanalyse als wichtige Elemente der Strategiebildung.⁹

Die Weiterentwicklung und die *praktische Anwendung* dieser und anderer strategischer Grundkonzepte dominierte dann in den 70er Jahren. Beratungsunternehmen, insbesondere die Boston Consulting Group, trugen durch die Entwicklung entsprechender Methoden und Instrumente - wie z.B. der Erfahrungskurve und der Portfoliomatrix¹⁰- maßgeblich zur praktischen Umsetzung strategischer Erkenntnisse bei.

Die 80er Jahre sind dann schließlich in hohem Maße von *Porters "Competitive Strategy"*, als den wahrscheinlich einflussreichsten strategischen Überlegungen in der Tradition des "Structure-Conduct-Performance-Paradigma" geprägt. Gemäß diesem Paradigma (in seiner traditionellen, von Mason/Bain an der Harvard-School entwickelten Form) determiniert die Marktstruktur ("structure") das Marktverhalten ("conduct"), welches wiederum das Marktergebnis ("performance") bestimmt. Markt- oder Branchenzugehörigkeit werden dementsprechend als entscheidende Einflußgröße für den Unternehmenserfolg angesehen.¹¹ Porter

koordination. Die eigentliche Aufgabe der Strategie liegt dann in einer *integrierten* Bearbeitung dieser Entscheidungsfelder; vgl. ebd.

⁷ Zum folgenden geschichtlichen Abriss vgl. (soweit nicht anders angegeben) Rumelt/Schendel/Teece (Strategie), S. 6ff. Für einen ausführlicheren Überblick vgl. auch Klaus (Dschungel), S. 52ff.

⁸ Vgl. hierzu auch Steinmann/Schreyögg (Management), S. 149ff. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von den zwei Grundfragen der strategischen Unternehmensführung. In dieser Phase der intensiven Beschäftigung mit Gesamtunternehmens- und Wettbewerbsstrategien wurde auch der nach wie vor zentrale Begriff der "Strategie" geprägt. Dieser wird allerdings inzwischen mit z.T. abweichenden Bedeutungen verwendet. Einen Überblick über die verschiedenen Bedeutungsdimensionen des Strategiebegriffs liefern z.B. Hax/Majluf (Strategy), S. 2ff.

⁹ Vgl. Ansoff (Corporate), insbes. S. 37 sowie Learned u.a. (Business). Für eine kurze Darstellung der Kerngedanken des Ansatzes von Learned et al. vgl. auch Schreyögg (Unternehmensstrategie), S. 80ff.

¹⁰ Für eine knappe Darstellung und kritische Würdigung dieser Konzepte vgl. Steinmann/Schreyögg (Management), S. 188ff. und S. 198ff. sowie die dort angegebene Literatur.

¹¹ Vgl. hierzu Porter (Contributions), insbes. S. 610f. sowie die dort angegebene Literatur. Vgl. ferner Minderlein (Industrieökonomik), S. 164ff.

hat dieses Paradigma aus der Industrieökonomie aufgegriffen und in revidierter Form für unternehmensstrategische Überlegungen fruchtbar gemacht.¹² Seiner Konstruktionslogik folgend stellt er die Analyse der *Branchenstruktur* anhand von fünf Wettbewerbskräften als zentralen Baustein einer Strategiebestimmung heraus.¹³ An der jeweiligen Branchenstruktur sollte sich dann auch die Entscheidung für einen der drei von ihm vorgeschlagenen grundlegenden Strategietypen orientieren^{14,15}

In den 80er Jahren wurde aber auch eine zweite - gegenläufige - Forschungsströmung, die sog. "*Chicago-School*", weiterentwickelt, die den "Resource-based view of the firm" mitbegründet hat. In dieser Tradition werden Leistungsunterschiede zwischen Unternehmen nicht auf unterschiedliche Markt- bzw. Branchenstrukturen zurückgeführt, sondern als Ergebnis einer unterschiedlichen *Ressourcenausstattung* der Unternehmen interpretiert:

"Whereas Porter's approach to strategy built on the structure-conduct performance tradition, which studied market power, there was another tradition, associated with the University of Chicago, which saw industry structure as reflecting efficiency outcomes rather than market power. In this tradition differences in performance tend to signal differences in resources endowments. In addition, another new stream of thought began to emphasize the importance of unique, difficult-to-imitate resources in sustaining performance. Within strategic management, these approaches have flowed together and have been dubbed the *resource-based view* of the firm."¹⁶

Kennzeichnend für diesen neuen ressourcenorientierten Ansatz ist somit der Ersatz der "Structure-Conduct-Performance-Hypothese" der klassischen Industrieökonomie durch die Annahme einer "Resources-Conduct-Performance-Wirkungskette."¹⁷

¹² Für eine differenzierte Darstellung dieses Konzeptes und seiner Interpretation durch Porter vgl. Porter (*Contributions*).

¹³ Vgl. Porter (*Wettbewerbsstrategie*), S. 25ff. Bei den fünf Wettbewerbskräften handelt es um die Bedrohung durch Ersatzprodukte und -dienste (1), die Bedrohung durch neue Konkurrenten (2), die Verhandlungsmacht von Lieferanten (3) und Abnehmern (4) sowie die Rivalität unter den bestehenden Unternehmen in der Branche (5).

¹⁴ Bei diesen drei Strategietypen handelt es sich um "umfassende Kostenführerschaft", "Differenzierung" und "Konzentration auf Schwerpunkte", vgl. Porter (*Wettbewerbsstrategie*), S. 62ff.

¹⁵ Vgl. hierzu auch Porter (*Towards*), S. 99: "At the broadest level, firm success is a function of two areas: the attractiveness of the industry in which the firm competes and its relative positioning in that industry."

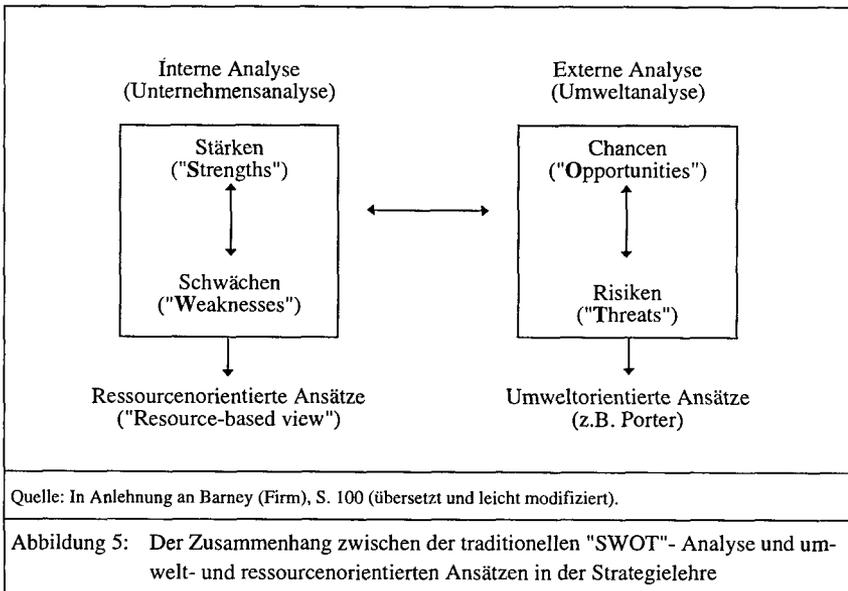
¹⁶ Rumelt/Schendel/Teece (*Strategic*), S. 8; *Hervorhebung im Original*.

¹⁷ Vgl. Rasche/Wolfrum (*Ressourcenorientierte*), S. 504; entsprechend gekennzeichnete Begriffe sind wortwörtlich übernommen. Allerdings haben auch schon frühere Vertreter der Strategielehre die strategische Bedeutung von Ressourcen erkannt und entsprechend berücksichtigt. So hat z.B. Selznick bereits 1957 durch den Begriff der "Distinctive competence" auf die Wettbewerbsrelevanz einzigartiger Fähigkeiten und Kompetenzen hingewiesen, vgl. Selznick (*Leadership*), S. 42ff. Auch Hofer/Schendel stellen in ihrem grundlegenden Lehrbuch zur Strategieformulierung aus dem Jahre 1978 "Distinctive competences" als wichtige Komponente der Unternehmensstrategie heraus; vgl. Hofer/Schendel (*Strategy*).

2. Einseitige Markt- bzw. Umweltorientierung im strategischen Management

Diese kursorische Betrachtung wichtiger "Meilensteine" in der Entwicklung der Strategielehre dürfte gezeigt haben, daß dort im Prinzip sowohl umwelt- als auch unternehmensbezogene Ansätze und Überlegungen zu finden sind. Dennoch wurde - wie wir im folgenden sehen werden - lange Zeit die Unternehmensumwelt als zentraler Wettbewerbsfaktor herausgestellt. Insbesondere im Gefolge der breiten Rezeption des Porterschen Gedankengutes hat man die optimale geschäftsfeldspezifische Positionierung eines Unternehmens in der jeweiligen Branche oder Gruppe als grundlegende Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils herausgestellt.¹⁸ Man könnte deshalb auch von einer einseitigen Markt- oder Umweltorientierung des strategischen Managements sprechen.

Da diese *Perspektivenverengung* im Strategischen Management für die Entwicklung des "Resource-based view" von großer Bedeutung ist, soll sie im folgenden genauer veranschaulicht werden. In Anlehnung an Barney¹⁹ wird hierzu der sog. SWOT-Ansatz herangezogen (vgl. Abbildung 5).



¹⁸ Dies konstatieren auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 3, sowie Bamberger/Wrona (Ressourcenansatz), S. 130.

¹⁹ Vgl. hierzu insbes. Barney (Firm), S. 99f., sowie ders. (Integrating), S. 41f., und (Looking), S. 49.

Der "SWOT-Ansatz" stellt einen Bezugsrahmen zur Systematisierung derjenigen Entscheidungstatbestände dar, die es bei der Strategieformulierung zu beachten gilt. Er besteht - wie in Abbildung 5 ersichtlich - aus zwei zentralen Bausteinen: zum einen "dem *Unternehmen*" mit seinen Stärken ("strengths") und Schwächen ("weaknesses") und zum anderen "der *Unternehmensumwelt*", symbolisiert durch Chancen ("opportunities") und Risiken ("threats").

Da sich die Grundstruktur dieses Ansatzes - insbesondere die beiden Elemente der Umwelt- und der Unternehmensanalyse - in einer Reihe von traditionellen sowie aktuellen Analyse-Schemata zur strategischen Unternehmensführung wiederfindet,²⁰ kann er - wie im folgenden von Barney - als allgemeiner Platzhalter für Konzepte zur Formulierung der Unternehmensstrategie verwendet werden. Mit seiner Hilfe läßt sich die oben postulierte Perspektivverengung im strategischen Management wie folgt veranschaulichen:

"Research on strategy formulation is generally organized around a single framework. This framework, often called 'SWOT' analysis, suggests that 'good' strategies are those that exploit strengths and opportunities, while neutralizing threats, and avoiding or fixing weaknesses²¹ There are both internal and external components of this framework: analyzing a firm's opportunities and threats focuses on the external environment, analyzing a firm's strengths and weaknesses focuses on internal organizational phenomena Of the internal and external analysis needed to choose strategies, *there is little doubt that more theoretical and empirical progress has been made in understanding how firms can analyse their competitive environments.* Based on industrial organization economics ... and growing out of the work of Michael Porter and his colleagues ... we now have a reasonably rigorous model that specifies the environmental conditions that are likely to be characterized by high levels of opportunity and low levels of threat, as well as the environmental conditions that are likely to be characterized by low levels of opportunities and high levels of threat.

*While this model of environmental opportunity and threat is important, it is not sufficient to explain strategy formulation and superior firm performance. A model that facilitates the rigorous analysis of internal strengths and weaknesses, and then ties this internal analysis with an external analysis, is also required These are the research objectives of the resource based model of competitive advantage."*²²

²⁰ Vgl. hierzu z.B. Hofer/Schendel (Strategy), S. 12. Sie definieren Strategie als "the match an organization makes between its internal resources and skills (sometimes collectively called competences) and the opportunities and risks created by its external environment"; vgl. ferner die vier Komponenten der Unternehmensstrategie nach Learned et al. (Business), S. 18 sowie das Konzept der "Corporate strategy" bei Andrews (Concept), insbes. S. 36. Auch in aktuellen Konzepten zum strategischen Management werden Unternehmens- und Umweltanalyse nach wie vor als Grundpfeiler der Strategiebildung angesehen, vgl. z.B. Hax/Majluf (Strategy), S. 29ff. oder Steinmann/Schreyögg (Management), S. 151ff.

²¹ Barney verweist hier auf Hofer/Schendel (Strategy) und Learned u.a. (Business).

²² Barney (Integrating), S. 41f., eigene Hervorhebungen; vgl. auch Barney (Firm), S. 99f.; vgl. ferner Grant (Theory), S. 114.

Diese kritische Einschätzung der in den letzten Jahren vorherrschenden Strategielehre durch Barney erfährt durch die folgenden Überlegungen Prahalad/Hamels eine Bestätigung. Im Editorial eines Sonderhefts des *Strategic Management Journal* zum Thema "Strategy: Search for New Paradigms" (Sommer 1994) charakterisieren sie die Veröffentlichungen zur Strategielehre im Zeitraum von 1965 bis 1985 anhand einer Reihe von *Schlüsselannahmen*, die der diesbezüglichen Literatur mehr oder weniger implizit zugrundeliegen:²³

Zu diesen Basisannahmen der Strategielehre zählen sie an erster Stelle eine ausgeprägte *Markt- bzw. Branchenorientierung*: als zentrales strategisches Anliegen wird die Positionierung eines Unternehmens in einer gegebenen Branche angesehen ("Strategy is about positioning a business in a given industry structure.").²⁴

Dementsprechend werden - so die zweite der Schlüsselannahmen - *existierende Branchen* auch als *Hauptuntersuchungsebene* strategischer Instrumente und Analysen angesehen ("The focus of strategy tools and analysis is existing industries").²⁵

Eine weitere wichtige Basisannahme sehen Prahalad/Hamel schließlich im *analytischen Strategieverständnis*: Strategie wird als Ergebnis eines analytischen Prozesses betrachtet ("Strategy is the result of an analytical process"). Organisatorische oder personalpolitische Aspekte werden demzufolge lediglich im Zusammenhang mit der Strategieumsetzung thematisiert. Einfluß- und Beitragsmöglichkeiten der Organisationsmitglieder bei der Generierung innovativer und kreativer Strategien werden somit als unbedeutend eingestuft und entsprechend ausgeblendet.

Diese Schlüsselannahmen der Strategielehre stehen - so Prahalad/Hamel - im Zuge aktueller Entwicklungen auf dem Prüfstand. Insbesondere die schnellen und tiefgreifenden Veränderungen des Wettbewerbsumfeldes (z.B. in Form von Deregulierung und Strukturwandel in verschiedenen Branchen, Unternehmensfusionen, geänderten Kundenbedürfnissen, gestiegenem Umweltbewußtsein usw.) machen ihre kritische Hinterfragung erforderlich.²⁶

Sowohl Barney als auch Prahalad/Hamel konstatieren und kritisieren somit eine einseitige Umwelt- bzw. Branchenorientierung des Strategischen Managements. Einige Autoren sprechen in diesem Zusammenhang auch pointiert von einem "Market-based view"²⁷. Dessen

²³ Die folgende Darstellung der Schlüsselannahmen beruht - soweit nicht anders angegeben - auf Prahalad/Hamel (Paradigm), S. 10ff. Entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

²⁴ In diesem Zusammenhang verweisen Prahalad/Hamel auf die beiden bekannten Werke Porters zu Wettbewerbsvorteilen [Porter (Wettbewerbsvorteile)] bzw. zur Wettbewerbsstrategie [Porter (Wettbewerbsstrategie)].

²⁵ Vgl. hierzu auch die Überlegungen zum Verhältnis von "Market-" und "Resource-based view" unten S. 63ff.

²⁶ Vgl. Prahalad/Hamel (Paradigm), S. 7ff.

²⁷ Diese Begriffsbildung in Analogie zum "Resource-based view" findet sich z.B. bei Rühl (View). Zur Erläuterung des "Market-based view" schreibt er: "Dieses Paradigma erklärt die dauerhafte, strategiebedingte

kritische Einschätzung bildet den Nährboden für die Entstehung des "Resource-based view". Dieser Ansatz und sein Verhältnis zum sog. "Market-based view" sind Gegenstand des folgenden Unterkapitels.

II. Der "Resource-based view" als aktueller ressourcenorientierter Ansatz

Der "Resource-based view" kann - wie die folgenden Überlegungen zeigen sollen - als Ausfluß einer kritischen Auseinandersetzung mit der oben konstatierten Perspektivenverengung sowie den korrespondierenden Schlüsselannahmen des strategischen Managements interpretiert werden.

Hierzu werden zunächst zentrale Argumente dieser Kritik vorgestellt, wie sie von den Vertretern einer ressourcenorientierten Unternehmensführung vorgebracht werden (vgl. C.II.1.a). Dadurch können Inhalt und Stoßrichtung dieses neuen Ansatzes verdeutlicht werden. Im Kern geht es dabei - wie bereits mehrfach angedeutet - um eine stärkere Berücksichtigung unternehmensinterner Faktoren im strategischen Management. Zum Teil wird in diesem Zusammenhang sogar ein radikaler Perspektivenwechsel gefordert, der die "Outside-in"-Perspektive eines umwelt- bzw. branchenorientierten Managements durch die "Inside-out"-Perspektive eines ressourcenorientierten Managements ersetzt.²⁸ Diese radikale Sichtweise gibt Anlaß, nach dem Verhältnis beider Perspektiven zu fragen. Die diesbezüglichen Überlegungen werden ein komplementäres Verständnis beider Orientierungen nahelegen (vgl. Abschnitt C.II.1.b.).

Nach dieser ersten "entwicklungsgeschichtlich" orientierten Annäherung an das Gedankengebäude des "Resource-based view" werden dann in einem nächsten Schritt wichtige Grundbegriffe und Argumente dieses Ansatzes vorgestellt und in die allgemeine Strategiediskussion eingeordnet (vgl. C.II.2.) Dabei geht es keineswegs um eine umfassende Darstellung dieser neuen Forschungsrichtung in der Strategielehre, sondern primär um eine ausgewählte Vorstellung derjenigen Aspekte, die für die hier zu bearbeitende Themenstellung relevant sind. Hierzu zählen neben den Grundannahmen des "Resource-based view" (Abschnitt a) der Begriff der Ressourcen (Abschnitt b) sowie vier grundlegende Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen (Abschnitt c). Die Ausführungen zu diesen Punkten werden abschließend in einem Zwischenfazit zusammengefaßt (vgl. C.II.3.).

Rente ... einerseits aufgrund der *Struktur einer Branche*, in welcher das Unternehmen tätig ist ... und andererseits aufgrund seines *strategischen Verhaltens*. ... Ihre theoretisch fundierte und geschlossene Darstellung hat die *Market-based View* in den Werken von M. PORTER gefunden.", Rühli (View), S. 34f. Hervorhebung im Original.

²⁸ Zu dieser Situationseinschätzung vgl. auch Rasche/Wolfrum (Ressourcenorientierte), S. 502. Vgl. ferner Bamberger/Wrona (Ressourcenansatz), S. 130f. Sie weisen darauf hin, daß der Ressourcenansatz z.T. "ganz bewußt als Gegenposition zur Industrieökonomik betrachtet wird."

1. Der "Resource-based view" als Kritik an der aktuellen Umwelt- bzw. Branchenorientierung des strategischen Managements

Als Anlaß für die Beschäftigung mit der strategischen Bedeutung von Unternehmensressourcen werden meist *Defizite* bzw. "offene Fragen" (Erklärungslücken) im Zusammenhang mit dem *aktuell vorherrschenden Strategieverständnis* angeführt. Die oben (Abschnitt C.I.2.) referierte Kritik von Barney und Prahalad/Hamel hat dies bereits ansatzweise aufgezeigt. Im folgenden soll der Inhalt dieser Kritik anhand ausgewählter Aspekte genauer verdeutlicht werden.

a. Zentrale Kritikpunkte

Die Kritik am aktuell vorherrschenden Strategieverständnis kann zu fünf zentralen Aspekten verdichtet werden.²⁹ Diese sind - wie wir im folgenden sehen werden - eng miteinander verbunden. Im Zentrum dieser Kritik stehen - wie nicht anders zu erwarten - Tragfähigkeit und Reichweite einer rein markt- oder branchenorientierten Strategiebestimmung. Die detaillierten Kritikpunkte lauten wie folgt:

(1) *Gefährdung des strategischen Erfolgs einzelner Unternehmen durch eine Vereinheitlichung der Unternehmensstrategien*: Ein erster Kritikpunkt betrifft die mit einer konsequenten Anwendung der Marktperspektive verbundene Vereinheitlichung von Unternehmensstrategien sowie die daraus resultierende Gefährdung des strategischen Erfolgs einzelner Unternehmen. So kann eine breite Anwendung des zur Umweltanalyse angebotenen Instrumentariums durch Unternehmen in einer Branche zu weitgehend ähnlichen Situationseinschätzungen und damit auch zu einer mehr oder weniger identischen Auswahl aus den angebotenen generischen Strategietypen führen. Damit wird aber die Erreichung der angestrebten strategischen Ziele für die einzelnen Wettbewerber maßgeblich erschwert, wenn nicht gar unterbunden.

Dieses (latente) Problem im Zusammenhang mit einer einseitig markt- bzw. branchenorientierten Perspektive des strategischen Managements führt z.B. auch Wernerfelt - einer der Mitbegründer des "Resource-based view"³⁰ - als wichtigen Beweggrund für seine Auseinandersetzung mit der strategischen Bedeutung von Unternehmensressourcen an:

²⁹ Für weitere Kritikpunkte sowie andere Facetten einiger der hier angesprochenen Aspekte vgl. auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 10ff.

³⁰ Vgl. Zajac (SMJ 1994). Birger Wernerfelt erhielt für seinen 1984 im Strategic Management Journal veröffentlichten Artikel "A resource-based view of the firm" den "1994 Best Paper Award" des Strategic Management Journal. Dadurch soll die wegbereitende Bedeutung dieses Beitrages für die aktuelle Diskussion um den "Resource-based view" gewürdigt werden (vgl. ebd.). Wernerfelt selbst führt die Popularität des "Resource-based view" - insbesondere in der Managementpraxis - allerdings primär auf den weithin beachteten Aufsatz von Prahalad/Hamel zur "Core Competence of the Corporation" (deutsch: "Nur Kernkompetenzen sichern das Überleben") zurück; vgl. Wernerfelt (Ten).

"In the fall of 1981 I found myself, as a young economist, teaching business policy and competitive analysis for the first time. Because of my background in game theory, I was worried about the consistency of many recommendations from the Harvard teaching notes. For example, *if all MBA's learn to identify the 'most attractive niche', who will get it and why will competition not destroy the attractiveness?* Similarly, the manifest heterogeneity of strategies seemed to imply that many (even large) firms had made elementary mistakes. The resource-based view started as my attempt to satisfy myself that one could build a consistent foundation for the classic theory of business policy."³¹

Diese Plausibilitätsüberlegungen spiegeln sich auch in den Ausführungen all derjenigen Autoren wider, die - wie z.B. Aharoni oder Schreyögg - "Einzigartigkeit"³² oder "Strategische Originalität"³³ als wichtige Quelle von Wettbewerbsvorteilen herausstellen und dementsprechend davor warnen, strategisches Handeln auf die Anwendung allgemeingültiger Handlungsempfehlungen - etwa in Form von Normstrategien - zu beschränken. Vielmehr gehe es darum, eine Differenz zu anderen Wettbewerbern aufzubauen und vorhandene Trends und Invarianzen kreativ zu verändern.³⁴

Als Paradebeispiel für die hiermit kritisierte Suche nach generellen, unternehmensunabhängig gültigen Strategieempfehlungen kann die Erfolgsfaktorenforschung im Rahmen der sog. PIMS-Studien³⁵ angeführt werden. In breit angelegten Querschnittsstudien untersuchte man Rentabilitätsunterschiede zwischen rund 600 Geschäftseinheiten und bemühte sich, diese anhand möglichst weniger, einflußreicher - d.h. wettbewerbsentscheidender - Faktoren zu erklären. Da sich ein hoher Marktanteil als stabile Erklärungsvariable erwies, sah man hierin einen wichtigen Erfolgsfaktor und empfahl das Anstreben eines hohen, am besten des höchsten Marktanteils ("Marktführerschaft") als generell erfolgssichernde Strategie.³⁶ Von der an den PIMS-Studien respektive der Erfolgsfaktorenforschung formulierten Kritik ist für unsere Betrachtung des "Resource-based view" insbesondere der folgende Aspekt von Interesse:³⁷ Durch die Zielsetzung derartiger Studien in Form einer Formulierung möglichst generell gültiger Aussagen und Empfehlungen sowie durch das dabei eingesetzte quantitativ-analytische Forschungsdesign werden einzelfallspezifische Einflußgrößen zwangsläufig ebenso ausgeblendet, wie nicht-quantifizier- oder operationalisierbare, hoch komplexe Ressourcen. Diese sog. "Soft facts", zu denen etwa (Sozial-)Phänomene wie die Unternehmenskultur gezählt werden können, finden somit im Zuge der quantifizierenden Durchschnitts-

³¹ Wernerfelt (Ten), S. 172; eigene Hervorhebungen.

³² Vgl. z.B. Aharoni (Search), S. 31.

³³ Schreyögg (Logik), S. 207.

³⁴ Vgl. Schreyögg (Logik), S. 207ff. sowie Aharoni (Search), S. 34. Vgl. auch Peteraf (Cornerstones), S. 185. Sie stellt "Heterogenität" als eine Grundvoraussetzung für dauerhafte Wettbewerbsvorteile heraus.

³⁵ PIMS steht für "Profit-Impact of Market Strategy". Für einen allgemeinen Überblick über die PIMS-Studien vgl. Buzell/Gale (Principles).

³⁶ Vgl. Schreyögg (Logik), S. 203ff.

³⁷ Zum folgenden Absatz vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 42ff.

betrachtung der Erfolgsfaktorenforschung allenfalls als "Störvariablen"³⁸ Berücksichtigung. Genau diesen blinden Fleck - in Form hochkomplexer, unternehmens- bzw. einzelfallspezifischer Ressourcen - stellt der "Resource-based view" ins Zentrum seiner Überlegungen.³⁹

(2) *Ausblendung kreativer und innovativer Beiträge des Managements sowie anderer Unternehmensmitglieder*: Ein zweiter Kritikpunkt betrifft das ausgeprägt analytische Vorgehen im Rahmen einer klassischen markt- oder branchenorientierten Strategiefindung. Dabei werden, wie das folgende Zitat von Amit/Schoemaker zeigt, kreative und innovative Beiträge des Managements (oder anderer Unternehmensmitglieder) weitestgehend vernachlässigt. Das Unternehmen bzw. seine Manager und Mitarbeiter werden als entscheidungsneutrale "Black box" behandelt:

"Industry Analysis excels in assessing the profit potential of various industry participants by focusing on the external competitive forces and barriers that prevail different product/market segments. ... It is incomplete, however, in that it treats the firm largely as a *black box* (i.e., a *faceless, unitary actor*), while *deemphasizing the role of managerial discretion*. Assuming high rationality and substitutability of executive talent, industry analysis logically deduces the end-game consequences of differences in participants' initial conditions (for a particular industry, technology and action space)."⁴⁰

Auch Spender kritisiert die mit einem strikt analytischen Strategieverständnis verbundene Vernachlässigung von Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen des Managements. So besteht z.B. die Hauptaufgabe der Manager im Zusammenhang mit dem oben beschriebenen Bezugsrahmens zur "SWOT-Analyse"⁴¹ in einer möglichst ordnungsgemäßen d.h. "objektiven" Anwendung dieses Rasters. Eigenständige Entscheidungen des Managements jenseits der Analyseergebnisse sind nicht vorgesehen bzw. werden sogar als dysfunktional erachtet:

"The manager's place in this kind of theory is to analyse the firm's resources and environment, discover the structural and strategic options available and choose appropriately. ... The manager is treated as a *decision making 'black box' automation* rather than as the lively entrepreneurial creator of business. Indeed, the better the theory of how strategy and structure should be matched, the more firmly it prescribes management's choices. The manager is no longer part of the decision;

³⁸ Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 46.

³⁹ Vgl. hierzu auch Amit/Schoemaker (Astes), S. 34f. Sie wollen das Erfolgsfaktorenkonzept durch das ressourcenorientierte Unternehmensverständnis des "Resource-based view" theoretisch untermauern und ergänzen und dadurch Ressourcen- und Umweltperspektive integrieren.

⁴⁰ Amit/Schoemaker (Assets), S. 42; eigene Hervorhebungen. Sie plädieren in diesem Zusammenhang für eine stärkere Berücksichtigung verhaltenswissenschaftlicher Erkenntnisse zur Entscheidungsfindung ("behavioral decision theory") in der Strategielehre. Während der "Resource-based view" primär das "Versagen" von Ressourcenmärkten untersucht, thematisiert die "Behavioral decision theory" die Auswirkungen der beschränkten kognitiven Verarbeitungsfähigkeit des Managements auf die strategische Entscheidungsfindung; vgl. ebd. S. 35.

⁴¹ Vgl. hierzu die Ausführungen sowie die Abbildung auf S. 52ff.

he is simply the *theory's instrument*. His only options are to follow the theory's dictates or to make an error."⁴²

Im Rahmen der "SWOT-Analyse" scheint man also (implizit) davon auszugehen, daß dem Manager die richtige Lösung strategischer Probleme und Fragestellungen durch eine möglichst umfassende Theorie bereits mehr oder weniger vorgegeben werden kann.⁴³ Demgegenüber sehen z.B. Amit/Schoemaker gerade in den eigenständigen ("discretionary") unternehmensspezifischen Entscheidungen des Managements über Ressourcenentwicklung und -allokation eine potentielle Quelle dauerhafter Wettbewerbsvorteile.⁴⁴ Ähnlich bezeichnet Mahoney die Fähigkeiten und Kenntnisse des Managements ("the resource of management") als wichtige Ressource zum Management von Ressourcen ("the management of resources") im Rahmen einer ressourcenorientierten Unternehmensführung.⁴⁵

(3) *Unzureichende Erklärung empirisch beobachtbarer Sachverhalte*: Aufgrund dieser Ausblendung unternehmensspezifischer Fähigkeiten und Kompetenzen können zudem im Rahmen eines branchen- bzw. umweltorientierten Strategieansatzes in Form des "Market-based view" bestimmte empirisch beobachtbare Sachverhalte nicht oder nur unzureichend erklärt werden. So kann z.B. die Beobachtung, daß Unternehmen in gleichen oder weitgehend ähnlichen Marktpositionen unterschiedliche Strategien verfolgen letztendlich nur auf fehlerhafte strategische Analysen oder Verhaltensweisen einiger dieser Wettbewerber zurückgeführt

⁴² Spender (Recipes), S. 4f.; eigene Hervorhebungen. Zu einer ausführlichen Kritik am SWOT-Modell vgl. Spender (Theorizing). In diesem Kritikpunkt spiegelt sich eine der (impliziten) Schlüsselannahmen in der Strategielehre wider, wie sie oben (S. 54) in Anlehnung an Prahalad/Hamel vorgestellt wurden. Vgl. hierzu ferner Mintzberg (Rise) bzw. (Strategische), insbes. S. 347ff. Zur weitgehenden Ausblendung der "strategischen Rolle des Managers" im Porterschen Strategieverständnis vgl. auch Schendel (Introduction), S. 1f.

⁴³ Dieser Gedanke liegt z.B. auch all denjenigen Ansätzen zugrunde, die auf ökonomischem Gedankengut aufbauen und strategische Probleme mit Hilfe mathematisch stringenter Modelle lösen wollen. Zu diesem Modellgedanken vgl. z.B. Porter (Towards). Für eine kritische Würdigung der Fruchtbarkeit eines derartigen Zugriffs für die Strategie- und die Managementlehre vgl. Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre) sowie Osterloh/Grand (Modelling).

⁴⁴ Vgl. Amit/Schoemaker (Assets); vgl. hierzu auch Schreyögg (Logik), S. 207ff. sowie Schreyögg (Unternehmensstrategie), S. 275. Schreyögg stellt einen gewissen, über theoretische Analyseergebnisse hinausgehenden Gestaltungsspielraum strategischer Akteure als dennotwendige Voraussetzung jeglicher strategischen Unternehmensführung heraus.

⁴⁵ Vgl. Mahoney (Management), insbes. S. 4-10 sowie 16-20. Vgl. hierzu weiterhin Barney (Bringing). Barney betont, daß der Urteilskraft und den Entscheidungen von Managern in den frühen Arbeiten zum strategischen Management - wie etwa den Fallstudien im Rahmen von "Business policy"-Kursen - große Bedeutung zugeschrieben wurde. Insbesondere das "General management" wurde als wichtige Quelle von Wettbewerbsvorteilen angesehen. Diese Perspektive wurde jedoch Anfang der 80er Jahre durch eine zunehmende Fokussierung auf Instrumente zur Analyse der Branchenattraktivität abgelöst: "... this new approach to strategic management shifted attention away from the unique attributes of general managers - their personalities, their charisma, their relationships with others on the firm, their special insights and intuitions - to the analytical tools these individuals could apply in making strategic choices", Barney (Bringing), S. 1. Barney sieht im "Resource-based view" einen geeigneten konzeptionellen Rahmen, um den Managern und ihren spezifischen Entscheidungen im strategischen Management wieder einen höheren Stellenwert einzuräumen.

werden.⁴⁶ Ebensovienig findet sich eine "vernünftige" Erklärung für empirisch feststellbare Leistungsunterschiede zwischen Unternehmen in einer strategischen Gruppe:⁴⁷

"Why do some firms achieve favorable positions *vis-a-vis* the drivers in the value chain? Why do some firms gain scale advantages? Why do some firms move early, or late whichever leads to advantage? Why do some firms conceive of and implement superior configurations of activities or spot entirely new and competitive positions?"⁴⁸

Diese oder ähnliche Fragen im Zusammenhang mit empirisch beobachtbaren Sachverhalten weisen auf die Bedeutung firmenspezifischer Faktoren bei der Erklärung unterschiedlicher ökonomischer Renten hin.⁴⁹ Sie können mit einem einseitig branchenorientierten Strategieansatz ebensovienig beantwortet werden, wie mit generellen Normstrategien. Dort werden nämlich - zumindest nach Meinung einiger Vertreter des "Resource-based view" - die eigentlichen Quellen von Wettbewerbsvorteilen ("the origins of competitive advantage") ausgeblendet. Diese liegen weniger in attraktiven Branchenpositionen, als vielmehr in denjenigen spezifischen Fähigkeiten, die einem Unternehmen das rechtzeitige Erkennen und rasche Einnehmen erfolgsversprechender Branchenpositionen zuallererst ermöglichen. Grant hat diese Überlegung für die Strategietypen nach Porter wie folgt expliziert:

⁴⁶ Vgl. hierzu Wernerfelt (Ten), S. 172.

⁴⁷ Eine strategische Gruppe ist eine "Gruppe von Unternehmen in einer Branche, die dieselbe oder eine ähnliche Strategie ... verfolgen", Porter (Wettbewerbsstrategie), S. 177. Für eine empirische Bestätigung von Leistungsunterschieden zwischen den Mitgliedern einer strategischen Gruppe vgl. z.B. Cool/Schendel (Differences); Lawless u.a. (Variations).

⁴⁸ Porter (Towards), S. 105. Hervorhebung im Original. Porter skizziert mit diesen Fragen den Kern des sog. "Longitudinal problem". In dessen Zentrum steht nicht die Frage nach der Auswahl geeigneter strategischer Positionen zu einem bestimmten Zeitpunkt (von Porter als "Cross-sectional problem" bezeichnet), sondern der *dynamische Prozeß*, der diese Positionsauswahl und -einnahme zuallererst ermöglicht. Porter sieht im "Resource-based view" einen möglichen Ansatz zur Bearbeitung dieses Problems (vgl. ebd. S. 107ff.), betont aber zugleich, daß (seiner Meinung nach) die Ressourcenausstattung eines Unternehmens wiederum maßgeblich vom jeweiligen Wettbewerbsumfeld, etwa den jeweiligen Bedingungen am Faktormarkt oder den Beziehungen zu Zuliefererindustrien, geprägt wird. Somit kann man zwar die Ressourcen sehr wohl als Quellen oder Ursprung von Wettbewerbsvorteilen ("origins of competitive advantage") betrachten (vgl. S. 104ff.), die Quellen oder Ursprünge dieser Quellen ("the origins of the origins") liegen dann allerdings - so Porter - im lokalen Umfeld der Unternehmen (vgl. S. 109ff.). Zur Strukturierung und Analyse des lokalen Wettbewerbsumfeldes, insbes. im internationalen Kontext, hat Porter den sog. "Diamanten" entwickelt, vgl. hierzu Porter (Nations). Die Bedeutung des lokalen Umfeldes für den Aufbau von Kompetenzen betont auch Collis (Bearings), S. 65. Für eine Relativierung dieser Sicht aus der Perspektive des "Resource-based view" vgl. Conner (Challenge), S. 19-21. Sie weist darauf hin, daß ein bestimmtes Wettbewerbsumfeld keineswegs *automatisch* zur Ausbildung bestimmter Ressourcen führt; vielmehr hänge dieser Aufbau maßgeblich von den Fähigkeiten eines Unternehmens ab, sein Wettbewerbsumfeld entsprechend analysieren und in geeigneter Weise darauf reagieren zu können.

⁴⁹ Vgl. Amit/Schoemaker (Assets), S. 34. Vgl. hierzu auch Hansen/Wernerfelt (Determinants) sowie Rumelt (How). In beiden Artikeln wird auf der Grundlage empirischer Untersuchungen die hohe Bedeutung unternehmensinterner Faktoren für den Unternehmenserfolg herausgestellt. Diese wird von Autoren weitaus höher veranschlagt als die Erklärungskraft unternehmensexterner, d.h. markt- bzw. umweltbezogener Faktoren. Dementsprechend überschreibt Rumelt seinen Aufsatz auch provozierend mit "How much does industry matter?" Vgl. ferner Powell (Organizational).

"For example, the ability to establish a cost advantage requires possession of scale-efficient plants, superior process technology, ownership of low-cost sources of raw-materials, or access to low-wage labor. Similarly, differentiation advantage is conferred by brand reputation, proprietary technology, or an extensive sales and service network."⁵⁰

(4) *Vernachlässigung wichtiger Prozessaspekte im Zusammenhang mit der Formulierung und der Implementation von Strategien:* Dieser Kritikpunkt greift die Endüberlegungen des vorhergehenden Abschnittes auf und treibt sie weiter voran. Er bemängelt die Vernachlässigung unternehmensinterner Prozessaspekte im Rahmen des primär auf markt- und branchenbezogene Strategieinhalte ausgerichteten "Market-based view". Denn in diesem Strategieansatz werden wichtige Prozesse und Erfordernisse im Zusammenhang mit der Formulierung und der Implementation von Strategien nicht näher thematisiert. Statt dessen steht die möglichst effektive Positionierung von Unternehmen in ihrer Umwelt im Vordergrund. Fragen des unternehmensinternen Ressourceneinsatzes - und damit ein wichtiger Aufgabenbereich des Managements - werden demgegenüber kaum berücksichtigt. So kritisiert z.B. Ulrich, daß Porter in seinen Ausführungen zu "Wettbewerbsvorteilen" lediglich auf die strategische Bedeutung von Humanressourcen und Organisationsstrukturen hinweist, deren Beitragsmöglichkeiten zur Formulierung und Implementation von Strategien jedoch nicht genauer ausführt und auch keine diesbezüglichen Gestaltungsempfehlungen formuliert.⁵¹ Ähnlich äußert sich auch Collis, wenn er betont, daß eine Orientierung an unternehmensspezifischen Ressourcen oder Fähigkeiten - im Gegensatz zu den generischen Strategietypen von Porter - hilfreiche Hinweise für die Gestaltung der unternehmensinternen Aufgaben bietet:

"Identifying the internal key success factors ... in particular those intangible assets that require organizational learning, directs attention to what needs to be nurtured and prioritized inside the firm. Pursuing a focused low-cost strategy through accumulated experience says little about the day-to-day managerial task beyond 'manage' the experience curve. Understanding that the requisite organizational capability is a set of specific skills which must be effectively developed, transferred between plants, and improved upon over time ... says more about the types of people to hire, how much effort to expend on training, what behavior to reward, and all the other dimensions of administrative control that must be appropriately structured for successful strategy implementation."⁵²

(5) *Der "Market-based view" bietet in einer von Wandel und Veränderungen geprägten Umwelt keine dauerhafte Strategiegrundlage:* Als Hauptkritikpunkt an einem einseitig markt-

⁵⁰ Grant (Theory), S. 117. Vgl. hierzu auch Ginsberg (Minding). Er untersucht die "Sociocognitive underpinnings" [Barney/Zajac (Competitive), S. 8] von Kostenführerschafts- und Differenzierungsstrategie und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung, Auswahl und Implementation von Strategien.

⁵¹ Vgl. Ulrich (Using), S. 130ff. Auch Knyphausen (Why), S. 777 konstatiert eine weitgehende Ausblendung der Implementationsproblematik bei Porter (Wettbewerbsstrategie).

⁵² Collis (Bearings), S. 65f. Vgl. hierzu auch Day/Wensley (Assessing), S. 1.

orientierten Strategieverständnis führen die Vertreter des "Resource-based view" jedoch die nur unzureichende Tragfähigkeit bzw. Dauerhaftigkeit von primär am Markt ausgerichteten Unternehmensstrategien an. Ihrer Meinung nach bietet eine derartige Perspektive in einer sich beständig und immer schneller wandelnden Umwelt keine dauerhafte Strategiegrundlage mehr:

"The starting point for the formulation of strategy must be some statement of the firm's identity and purpose - conventionally this takes the form of a mission statement which answers the question: 'What is our business?' Typically the definition of the business is in terms of the served market of the firm: e.g., 'Who are our customers?' and 'Which of their needs are we seeking to serve?' *But in a world where the customer preferences are volatile, the identity of customers is changing, and the technologies for serving customer requirements are continually evolving, an externally focused orientation does not provide a secure foundation for formulating long-term strategy. When the external environment is in a state of flux, the firm's own resources and capabilities may be a much more stable basis on which to define its identity.* Hence, a definition of a business in terms of what it is capable of doing may offer a more durable basis for a strategy than a definition based upon the needs which the business seeks to satisfy"⁵³

Ressourcen und Fähigkeiten sind also nach Meinung Grants in einem von Veränderungen geprägten Wettbewerbsumfeld eine stabilere Strategiegrundlage, als die sich allzu rasch ändernden Produkt-Markt-Konzepte. Deshalb wird von Vertretern des "Resource-based view" u.a. auch vorgeschlagen, die "Outside-in"-Perspektive des "Market-based view" durch eine "Inside-out"-Perspektive des "Resource-based view" zu ersetzen:

"Dieser Logik folgend, sind ausgehend von den spezifischen Ressourcen einer Unternehmung adäquate Wettbewerbsstrategien für die spezifischen Tätigkeitsbereiche abzuleiten, die letztendlich den Erfolg determinieren. In diesem Sinn liegt der Gesamtheit der ressourcenorientierten Ansätze primär eine 'inside-out'-orientierte Denkhaltung zugrunde, die der effizienten Akkumulation und der Ausnutzung unternehmensspezifischer Ressourcen für die Erzielung dauerhafter Wettbewerbsvorteile erste Priorität einräumt."⁵⁴

⁵³ Grant (Theory), S. 116; eigene Hervorhebungen. Ganz ähnlich argumentieren auch Prahalad/Hamel (Kernkompetenz), S. 69 und Nonaka (Company), S. 96. Allerdings liegt ihren Ausführungen schon ein Fokus auf ganz bestimmte Ressourcen und Kompetenzen zugrunde: nämlich die Fähigkeit zur Generierung, Verbreitung und Verarbeitung neuen Wissens im Unternehmen (Nonaka) bzw. die Fähigkeit des Managements, Technologien und Produktionsfertigkeiten konzernweit zu sog. Kernkompetenzen zu bündeln (Prahalad/Hamel). Vgl. hierzu auch das Konzept des "Fähigkeitsbasierten Wettbewerbs" ("capability-based competition") von Stalk/Evans/Shulman (Capabilities). Im Unterschied zu Prahalad/Hamel, die mit ihren Kernkompetenzen auf einen ganz spezifischen Ausschnitt der Wertkette (Technologie, Produktion) abstellen, umfassen die von Stalk/Evans/Shulman geforderten "Capabilities" die Wertkette in ihrer Gesamtheit, vgl. Stalk/Evans/Shulman (Capabilities), S. 66.

⁵⁴ Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 4. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 4. Vgl. auch Knyphausen (Why), S. 774: "Der ... Ressourcenorientierte Ansatz der Strategischen Unternehmensführung versteht sich als eine Alternative zu dem IO-dominierten Paradigma der Strategischen Unternehmensführung. ... Der Schwerpunkt der Betrachtung soll nicht mehr so sehr auf der Positionierung des Unternehmens oder einzelner Ge-

Die referierten Kritikpunkte mahnen in mehrfacher Hinsicht einen Perspektivenwechsel an, der schlagwortartig wie folgt skizziert werden kann:

- weg von allgemeingültigen Strategieempfehlungen, hin zu unternehmensspezifischen, idiosynkratischen Erfolgspotentialen durch strategische Originalität.
- weg von einem analytischen Strategieverständnis, hin zu einem Strategiebegriff, der offen ist für eigenständige, kreative Beiträge der Organisationsmitglieder.
- weg von einer einseitigen Orientierung an der Unternehmensumwelt, hin zu den "wahren" unternehmensinternen Quellen von Wettbewerbsvorteilen und Leistungsunterschieden.
- weg von einer exklusiven Beachtung des Strategieinhalts, hin zu einer integrativen Betrachtung von Strategieinhalt, Strategieformulierung sowie Strategieimplementation.
- weg von einer Umwelt- oder Marktperspektive, hin zu einer Unternehmens- bzw. Ressourcenperspektive.

Die folgenden Überlegungen (Abschnitt b) werden allerdings deutlich machen, daß einem derart radikalen Perspektivenwechsel eine ausgewogene Berücksichtigung beider Perspektiven (d.h. sowohl der Umwelt- wie auch der Unternehmensperspektive) vorzuziehen ist.

b. Zum Verhältnis von "Market-" und "Resource-based view"

Wenn auch in einigen der oben (Abschnitt a) angeführten Kritikpunkte der sogenannte "Market-based view" ganz gezielt als Kontrastfolie zur pointierten Herausarbeitung der gegenläufigen Stoßrichtung des "Resource-based view" herangezogen wurde und beide Ansätze zum Teil als alternative Zugriffe auf das Strategieproblem bezeichnet werden,⁵⁵ so kann und sollte man dennoch den "Resource-based view" nicht mit einer vollständigen Verabschiedung der Marktperspektive verbinden. Vielmehr geht es, wie im folgenden genauer dargelegt werden wird, um eine stärkere Berücksichtigung unternehmensinterner Ressourcenaspekte, um dadurch die lange Zeit vorherrschende einseitige Markt- oder Branchenorientierung im strategischen Management zugunsten einer *integrativen Berücksichtigung* beider Aspekte und Orientierungen zu überwinden.

So sprechen sich denn auch eine Reihe von Vertretern des "Resource-based view" explizit für eine komplementäre Anwendung beider Perspektiven aus. Sie sehen im "Resource-based view" keinen Ersatz, sondern eine notwendige und hilfreiche *Ergänzung* für die ebenso wich-

schäftsfelder in der ökonomischen und/oder technologischen Umwelt liegen, sondern auf der Analyse der Stärken und Schwächen des Unternehmens, nicht so sehr auf einer Betrachtung von Produkten und Märkten, sondern auf einer Auseinandersetzung mit den Ressourcen des Unternehmens ..."

⁵⁵ Vgl. hierzu z.B. Conner (Comparison); Conner (Challenge); Knyphausen (Why), S. 771f. und 774, sowie Rumelt (How).

tigen und instruktiven umwelt- bzw. branchenorientierten Ansätze. In diesem Sinne streben z.B. Amit/Schoemaker eine (theoretische) Integration von Branchenstrukturanalyse und Ressourcenperspektive an:

"The resource perspective complements the industry analysis framework The latter focuses on product markets; it views the sources of profitability to be characteristics of the industry as well as the firm's position within the industry. The resource view holds that the type, magnitude, and nature of a firm's resources and capabilities are important determinants of its profitability. In developing the theoretical foundations, we shall build on both perspectives: the resource view of the firm and the industry analysis framework."⁵⁶

Ganz ähnlich äußert sich auch Collis. Im Rahmen seiner ressourcenorientierten Analyse des Wettbewerbsverhaltens und -erfolges dreier weltweit agierender Kugellagerproduzenten kommt er zu dem Schluß, daß sich eine derartige ressourcenorientierte Untersuchung sowohl im Hinblick auf die Erklärung beobachtbaren Verhaltens als auch im Hinblick auf die normativen Implikationen von einem markt- bzw. branchenorientierten Zugriff unterscheidet. Während letzterer insbesondere die Einschätzung und Bewertung verschiedener Produkt-Markt-Positionen ermöglicht, unterstützt eine ressourcenorientierte Betrachtung eine dynamische Analyse des Unternehmensverhaltens unter besonderer Berücksichtigung der im Unternehmen angesammelten Ressourcen und Aktiva. Insofern kann und sollte man - so Collis - Markt- und Ressourcenperspektive komplementär verwenden:

"The two approaches are therefore complementary, with one explaining the value of competitive outcomes in the product market and the other dynamic aspects of firm behavior with regard to the accumulation and disposition of the firm's resources. Together they represent the combination of external and internal analysis that the earliest researchers identified as the basis of good strategy formulation. ... A combination of the two approaches ... is therefore to be applauded."⁵⁷

Hier kommt sehr deutlich zum Ausdruck, daß es in dieser integrativen Sichtweise letztendlich um eine Wiederbelebung der ersten Ansätze zur Strategielehre geht, in denen *Umwelt- und Unternehmensaspekte als gleichberechtigte Analyseeinheiten* gehandhabt werden.⁵⁸ Im Unterschied zu diesen früheren Ansätzen erfahren jedoch beide Aspekte durch eine Vielzahl neue-

⁵⁶ Amit/Schoemaker (Assets), S. 35. Vgl. hierzu auch dies. (Investment). Vgl. ferner Mahoney/Pandian (Conversation), S. 371: "The resource-based view is complementary to the analytic ... and empirical literature ... based on the Bain-Porter framework." Vgl. ferner Prahalad/Hamel (Wettlauf), S. 352.

⁵⁷ Collis (Bearings), S. 65. Vgl. hierzu auch Wernerfelt (Firm), S. 171. Er bezeichnet die Auseinandersetzung mit den Ressourcen eines Unternehmens und mit seinen Märkten und Produkten als zwei Seiten derselben Medaille: "(F)or the firm, resources and products are two sides of the same coin."

⁵⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 50 und S. 52f. Vgl. auch Mahoney/Pandian (Conversation), S. 363-368 sowie Conner (Comparison), S. 122.

rer Untersuchungen und Überlegungen inzwischen eine differenziertere und fundiertere Betrachtung.⁵⁹

Collis nennt mehrere Vorteile einer komplementären Verwendung markt- und ressourcenorientierter Ansätze. Hierzu zählt zunächst die durch eine gleichzeitige Berücksichtigung sowohl unternehmensin- als auch -externer Aspekte erzielbare *Vollständigkeit*:

"The value of combining the two complementary approaches is threefold. The first is simply the obvious need for completeness. Strategy is concerned with the optimal application of the resources a firm possesses relative to its competitors. A full analysis must therefore consider both aspects."⁶⁰

Darüber hinaus können durch die Binnenperspektive des "Resource-based view" wertvolle *Hinweise für die Implementation und die Formulierung von Strategien* gewonnen werden; dies gilt für die jeweils zu fördernden Ressourcen ebenso wie für eventuelle Barrieren.⁶¹ Insgesamt erfährt der primär auf eine markt- oder branchenorientierte Strategiewahl ausgerichtete "Market-based view" hierdurch eine wertvolle Ergänzung.⁶²

Eine hilfreiche Unterstützung erfährt diese integrative Betrachtung zudem durch eine entsprechende *Annäherung von Seiten des "Market-based view"*. So hat ja z.B. Porter neben dem mit dem "Market-based view" schwerpunktmäßig identifizierten Bezugsrahmen zur Analyse der Branchenstruktur in Form der fünf Wettbewerbskräfte⁶³ inzwischen mit der *Wertkette* auch ein relativ differenziertes Instrument zur Analyse unternehmensinterner Aspekte (insbesondere unternehmensinterner Aktivitäten) vorgestellt.⁶⁴ Dieses Analyseraster soll u.a.

⁵⁹ Vgl. hierzu Schendel (Introduction), S. 1f. So erfährt die Marktperspektive insbesondere durch die Untersuchungen und Modelle von Porter eine umfassende Fundierung und Anreicherung. Die Überlegungen und Untersuchungen zum "Resource-based view" (vgl. hierzu insbes. die Ausführungen unten S. 68ff.) können demgegenüber als Weiterentwicklung des Ressourcenaspekts eingestuft werden.

⁶⁰ Collis (Bearings), S. 65.

⁶¹ Vgl. hierzu auch die entsprechende Kritik am "Market-based view" oben S. 61.

⁶² Vgl. Collis (Bearings), S. 65. Vgl. hierzu auch Knyphausen (Why), S. 771 und S. 781ff. Knyphausen warnt vor einem einseitig unternehmensinternen Verständnis des "Resource-based view". Durch eine völlige Ausgrenzung der Erkenntnisse des markt- bzw. branchenorientierten IO-Paradigmas würde man sich, so Knyphausen, u.U. wertvolle Lernpotentiale verbauen. Ganz ähnlich sprechen sich auch Rasche/Wolfrum (Ressourcenorientierte), S. 513, und Bamberger/Wrona (Ressourcenansatz), S. 143ff., mit Nachdruck für eine komplementäre Verwendung beider Ansätze aus.

⁶³ Vgl. hierzu Porter (Wettbewerbsstrategie), insbes. S. 25ff.

⁶⁴ Vgl. hierzu Porter (Wettbewerbsvorteile), insbes. S. 63ff. Dieses Buch erschien im Original erstmals 1985 und somit fünf Jahre nach der ersten Auflage von "Competitive strategy". Für einen kurzen Überblick vgl. auch Porter (Towards), S. 102ff. Vgl. hierzu auch Knyphausen (Why), S. 781ff. Er stellt die zunehmende Auseinandersetzung mit "Commitments" - z.B. in Form irreversibler, hochgradig unternehmensspezifischer Ressourcenbindungen - sowie eine stärkere Berücksichtigung von "Specific assets" im Rahmen der neueren IO-Forschung als Hinweis für ein Zusammenlaufen der branchenstrukturorientierten IO-Forschung auf der einen und des "Resource-based view" auf der anderen Seite heraus. Vgl. ferner Barney/Zajac (Competitive), S. 5.

eine systematische und umfassende Identifikation aktivitätenbasierter Wettbewerbsvorteile unterstützen.⁶⁵

Den "Resource-based view" kann man nun - zumindest nach Barney - in gewisser Weise als Fortführung der Wertkettenlogik betrachten. Während die Wertkette primär die Identifikation potentiell wettbewerbsrelevanter Ressourcen oder Aktivitäten unterstützt, hilft der "Resource-based view" durch geeignete Kriterienkataloge⁶⁶ bei der Auswahl derjenigen Ressourcen, die als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils dienen können:

"In his recent work, Porter ... introduced the concept of the value chain to assist managers in isolating potential resource-based advantages for their firms. The resource-based view of the firm ... simply pushes this value chain logic further, by examining the attributes that resources isolated by the value chain analysis must possess to be sources of sustained competitive advantage."⁶⁷

Als nicht ganz unproblematische Schnittstelle zwischen "Market-" und "Resource-based view" kann man eine der grundlegenden *Anforderungen* aus dem eben bereits angesprochenen Kriterienkatalog für die Auswahl erfolgspotentialgenerierender Ressourcen anführen:⁶⁸ Um als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils dienen zu können, müssen Ressourcen oder Kompetenzen nämlich laut Barney *wertvoll* ("valuable") sein. Maßgeblicher Bezugspunkt bei der Bestimmung des Wertes einer Ressource ist dann die jeweilige Unternehmensumwelt. Hier muß eine Ressource, will sie wertvoll sein, entweder zur Ausnutzung von Chancen oder aber zur Neutralisierung von Risiken beitragen:⁶⁹

"Evaluating a resource's value is a way to integrate internal organizational analyses and external environmental analyses in strategy formulation. Certainly, a resource that does not enable a firm to exploit environmental opportunities, or neutralize environmental threats, cannot generate a competitive advantage."⁷⁰

Dieser Marktbezug der Ressourcenbewertung ist nun für den "Resource-based view" keineswegs unproblematisch. Insbesondere setzt er ihn einem möglichen *Zirkularitäts- oder Tautologieverdacht* aus; dies etwa dann, wenn man Ressourcen zwar einerseits - im Vergleich mit der Branchenstruktur - eine höhere wettbewerbsstrategische Bedeutung zuschreibt,

⁶⁵ Vgl. Porter (Wettbewerbsvorteile), S. 66, sowie Porter (Towards), S. 103.

⁶⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen unten S. 73ff.

⁶⁷ Barney (Firm), S. 105.

⁶⁸ Eine ausführliche Darstellung dieser Kriterien erfolgt unten unter C.II.2.c., S. 73ff.

⁶⁹ Vgl. Barney (Integrating), S. 42f.

⁷⁰ Barney (Integrating), S. 42f. Vgl. hierzu auch Wernerfelt (Firm), S. 172: "By a resource is meant anything which could be thought of as a strength or weakness of a given firm." Vgl. ferner Porter (Towards), S. 108. Auch er weist darauf hin, daß die Bewertung einer Ressource nicht ohne Orientierung am Markt bzw. einer bestimmten Branche erfolgen könne: "Resources are not valuable in and of themselves, but because they allow firms to perform activities that create advantages in particular markets. Resources are only meaningful in the context of performing certain activities to achieve certain competitive advantages."

andererseits aber die Branchenstruktur als Maßstab zur Ressourcenbewertung und -auswahl heranzieht. Schendel konkretisiert dieses Problem wie folgt:

"The problem was whether the RBV [resource-based view, C.H.] suffered from circularity, or was a tautology, i.e. that resources led to strategy and competitive advantage, which in turn defined relevant competitive structures, which in turn what an asset or resource was, and so on."⁷¹

Als Ausweg aus dieser (Zirkularitäts-)Falle schlägt Schendel (in Anlehnung an Porter) eine *Dynamisierung* der Betrachtung vor. An die Stelle einer zeitpunktbezogenen Ressourcenbewertung unter Orientierung an der jeweiligen Branchenstruktur tritt dann nämlich die Frage nach den Ursprüngen der aktuellen Gestalt des Wettbewerbsumfeldes. In diesem Zusammenhang gewinnen dann Fragen der anfänglichen Ressourcenausstattung und der darauf aufbauenden Ressourcenentwicklung eines Unternehmens an Bedeutung, wie sie auch im Zentrum des "Resource-based view" stehen:

"The RBV of the firm holds that there are key assets that give rise to competitive advantage. These assets may be structural in the sense of industry and competitive position, but they are much more likely to be *in there* assets held and developed by the firm. An important discussion has been raised about just why these internal assets cannot be duplicated by others with the result that competitive advantage cannot be built and sustained. The past decade has seen interesting discussions of this problem The resolution of this issue seems to lie in how assets are both created and viewed."⁷²

Bei der folgenden Darstellung des "Resource-based view" in Form einer Herausarbeitung wichtiger Grundannahmen dieses Ansatzes (Abschnitt a), einer Klärung des Ressourcenbegriffes (Abschnitt b) sowie wichtiger Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen (Abschnitt c) wird dieser Zusammenhang zwischen Umwelt- und Unternehmensperspektive noch einige Male anklingen. Letztendlich geht es - wie insbesondere die Ausführungen zu den Grundannahmen zeigen werden - um eine kritische Auseinandersetzung mit denjenigen Annahmen, wie sie im "Market-based view" im Interesse einer ausgeprägten Darstellung und Untersuchung der Bedeutung der Unternehmensumwelt zum Teil formuliert wurden. Idealerweise gilt es den Zusammenhang zwischen Wettbewerbsumfeld ("*competition*: the competitive context within which a firm operates") und unternehmensinternen Ressourcen bzw. Kompetenzen ("*competencies*: the strategically relevant behavioral and social phenomena inside a firm") wechselseitig, d.h. sowohl unter der Perspektive "How competition

⁷¹ Schendel (Introduction), S. 2. Vgl. demgegenüber aber Conner (Challenge), S. 17f. Sie weist darauf hin, daß (umgekehrt) eine Analyse der Branchenattraktivität mit Hilfe der fünf Wettbewerbskräfte in der Regel nicht ohne Einbezug der jeweiligen Unternehmensressourcen durchgeführt werden kann. Eine generelle Bestimmung der Branchenattraktivität sei nur im (relativ unrealistischen) Falle einer identischen Ressourcenausstattung aller Unternehmen möglich; ansonsten hänge dieses Urteil maßgeblich von den jeweiligen Ressourcen oder Fähigkeiten der einzelnen Unternehmen ab: "... an industry that is unattractive for one firm may be attractive for another, depending on the strategy and capabilities that each will bring to bear."

⁷² Schendel (Introduction), S. 2. Hervorhebung im Original.

leads to competence" als auch unter dem Blickwinkel "How competencies affect competition" zu untersuchen.⁷³

2. Grundlegende Annahmen und Begriffe im "Resource-based view"

a. Grundannahmen des "Resource-based view"

Die Perspektivenerweiterung im Rahmen des "Resource-based view" beruht auf zwei zentralen Annahmen über das Unternehmen und seine Umwelt: der Annahme der *Ressourcenheterogenität* und der Annahme der *Ressourcenimmobilität*. Genauerhin wird davon ausgegangen, daß Unternehmen über unterschiedliche (d.h. heterogene) Ressourcenausstattungen verfügen können und daß diese Heterogenität zudem längerfristig Bestand haben kann:

"... the resource based model begins with two assumptions: (1) that the resources needed to conceive, choose, and implement strategies can be heterogeneously distributed across a set of competing firms and (2) that these firm differences can be stable over time."⁷⁴

Dadurch werden (wie bereits angedeutet) zwei vereinfachende Annahmen primär markt- oder branchenorientierter Strategieansätze aufgehoben. Im Interesse einer möglichst umfassenden Untersuchung des Zusammenhangs zwischen unternehmensexternen Faktoren und Unternehmenserfolg setzt man dort nämlich eine identische Ausstattung aller Unternehmen in einer Branche (oder einer strategischen Gruppe) mit strategisch relevanten Ressourcen voraus. Diese Identitäts- bzw. Homogenitätsvermutung wird durch eine zweite Annahme in Form einer hohen Ressourcenmobilität gestützt. Da man gemäß dieser Annahme davon ausgeht, daß sich Unternehmen die von ihnen benötigten Ressourcen jederzeit problemlos auf entsprechenden Faktormärkten beschaffen können, sind eventuell auftretende Unterschiede im Hinblick auf strategisch relevante Ressourcen von nur kurzer Dauer. Somit werden interne Charakteristika von Unternehmen, insbesondere ein spezifisches Ressourcenprofil, von vornherein als potentiell wettbewerbsbeeinflussende Faktoren ausgeblendet.⁷⁵ Allerdings können - legt man

⁷³ Vgl. Barney/Zajac (Competitive), S. 6 und 8. Die entsprechend gekennzeichneten Passagen sind wortwörtlich übernommen.

⁷⁴ Barney (Integrating), S. 42, sowie Barney (Firm), S. 101; vgl. auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 55 ff; Collis (Bearings), S. 50; Amis/Schoemaker (Assets), S. 38 FN 9; vgl. ferner Peteraf (Cornerstones). Peteraf nennt insgesamt vier theoretische Grundannahmen des "Resource-based view", die sie auch als "Cornerstones of competitive advantage" bezeichnet: (1) "*Resource heterogeneity*", als grundlegende Voraussetzung für die Entstehung von Renten (2) "*Ex post limits to competition*", zur Sicherung des Bestehens der Renten, (3) "*Imperfect resource mobility*", um den Verbleib der Rente beim Unternehmen sichern und (4) "*Ex ante limits to competition*", um die Möglichkeit auszuschließen, daß die Kosten für den Ressourcenwerb die dadurch erzielte Rente übersteigen; vgl. Peteraf (Cornerstones), S. 180ff.

⁷⁵ Vgl. hierzu auch Collis (Bearings), S. 50: "... in contrast to the economic perspective which views resources as immediately accessible on fungible factor markets, this view [the resource-based view, C.H.] stresses the inherent immobility and stickiness of valuable factors of production and the time and cost required to accumulate those resources." Vgl. ferner Knyphausen (Why), S. 772.

eine "perfekte Erfüllung" dieser Annahmen in Form vollkommen homogener und mobiler Ressourcen zugrunde - letztendlich keine dauerhaften Wettbewerbsvorteile einzelner Unternehmen entstehen: so hätte z.B. ein Unternehmen in einer Branche, in der alle Unternehmen über dieselbe Quantität und Qualität an strategisch relevanten Ressourcen verfügen, keine Möglichkeit, eine nicht-imitierbare Strategie zu formulieren und zu implementieren. Vielmehr würden alle Unternehmen aufgrund ihrer identischen Ressourcenausstattung dieselbe Strategie verfolgen und dabei ihre Effizienz und Effektivität im je gleichen Maß verbessern. Ein Wettbewerbsvorteil wäre allenfalls über sog. "First-mover advantages"⁷⁶ oder Mobilitäts- bzw. Eintrittsbarrieren⁷⁷ zu erzielen. Beide Möglichkeiten setzen aber - konsequent zu Ende gedacht - ebenfalls bereits eine gewisse Ressourcenheterogenität zwischen den Unternehmen voraus. So beruht ein "First-mover advantage" auf einer heterogenen Verteilung der Ressource "Information": ein Unternehmen - der sog. "First-mover" - verfügt über einen spezifischen Informationsvorsprung bezüglich gewisser Marktchancen⁷⁸. Ebenso sind Eintritts- oder Mobilitätsbarrieren - sollen sie einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil begründen - nur über unterschiedliche Ressourcenausstattungen in Verbindung mit einer gewissen Ressourcenimmobilität zu erklären.⁷⁹ Somit liegt in der Möglichkeit heterogener und immobilier Ressourcen - wie sie im "Resource-based view" vorausgesetzt wird - eine notwendige (allerdings keine hinreichende⁸⁰) Bedingung für die Entstehung dauerhafter Wettbewerbsvorteile.⁸¹

Im Zusammenhang mit der hier (in Anlehnung an Barney) als "*Ressourcenimmobilität*" bezeichneten Annahme wird z.T. noch zwischen "unvollkommenen" sowie "nicht-existenten" Faktormärkten unterschieden.⁸² Dadurch wird dieser Aspekt um den wichtigen Unterschied zwischen nur schwer handelbaren Ressourcen einerseits und überhaupt nicht handelbaren Ressourcen andererseits angereichert. Während im ersten Fall noch Faktormärkte für die betreffenden Ressourcen vorhanden sind, diese aber z.B. aufgrund von Informationsasymmetrien oder Ressourcenkonzentrationen bei einer kleinen Gruppe von Wettbewerbern nur unzureichend funktionieren,⁸³ geht es im zweiten Fall um überhaupt nicht handel- bzw. transferier-

⁷⁶ Vgl. hierzu z.B. Lieberman/Montgomery (First-Mover).

⁷⁷ Während sich Eintrittsbarrieren auf die Branchen- bzw. Marktebene beziehen, sind Mobilitätsbarrieren auf der Ebene der strategischen Gruppe angesiedelt, vgl. Porter (Wettbewerbsstrategie), S. 180. Für einen Überblick über verschiedene Eintrittsbarrieren vgl. ebd., S. 29ff.; zu Eintritts- und Mobilitätsbarrieren vgl. ferner Caves/Porter (Barriers).

⁷⁸ Vgl. hierzu auch Lieberman/Montgomery (First-Mover), S. 41.

⁷⁹ Vgl. hierzu auch Grant (Theory), S. 117f.: "Barriers to entry are based upon scale economies, patents, experience advantages, brand reputation, or some other resource which incumbent firms possess but which entrants can acquire only slowly or at disproportionate expense."

⁸⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen unten S. 73ff.

⁸¹ Zu diesem Absatz vgl. Barney (Firm), S. 100 und S. 103-105.

⁸² Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 57ff.; Diericks/Cool (Accumulation), S. 1505f.; Amit/Schoemaker (Assets), S. 33 und S. 35. Zur Bedeutung unvollkommener Faktormärkte in der Argumentationslogik ressourcenorientierter Ansätze vgl. auch Knyphausen (Why), S. 775f.; vgl. ferner Ghemawat (Commitment), S. 83.

⁸³ Hierzu sowie zu weiteren "Sources of market failures" vgl. Amit/Schoemaker (Assets), S. 35; vgl. auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 58ff.

bare Ressourcen. So sind z.B. ein gutes Ansehen des Unternehmens ("corporate reputation"), Vertrauen der Kunden oder Loyalität der Händler in der Regel ebensowenig käuflich erwerbbar, wie hochgradig unternehmensspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten. Derartige Ressourcen müssen - da für sie keine korrespondierenden Faktormärkte existieren - im Unternehmen selbst aufgebaut werden.⁸⁴ Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß in diese Sparte auch all diejenigen Ressourcen eingeordnet werden können, die sich, wie z.B. Kernkompetenzen, unternehmensinternen Lernprozessen verdanken.⁸⁵

Die dargelegten Annahmen zur Verteilung und Verfügbarkeit von Ressourcen sind für das ressourcenbasierte Unternehmens- bzw. Strategieverständnis, das letztendlich die Bezeichnung des "Resource-based view" geprägt hat von grundlegender Bedeutung:

*"While no coherent body of theory has yet emerged to summarize the new 'resource-based view' of the firm ... its underlying theoretical approach is to see the firm not through its activities in the product market but as unique bundle of tangible and intangible resources."*⁸⁶

Im folgenden Abschnitt (b) sollen nun die für den "Resource-based view" so bedeutsamen Ressourcen genauer betrachtet werden. Im Anschluß (Abschnitt c) wird der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen Ressourcen einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil generieren können. Es wurde ja bereits darauf hingewiesen, daß das Vorliegen heterogener und nur beschränkt mobiler Ressourcen hierfür zwar eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Bedingung darstellt.

b. Zum Begriff der Ressourcen im "Resource-based view"

Der Ressourcenbegriff wird von den Vertretern des "Resource-based view" unterschiedlich definiert und systematisiert. Während einige Autoren - wie z.B. Amit/Schoemaker - hierzu alle Faktoren zählen über die ein Unternehmen (berechtigterweise) verfügen kann,⁸⁷ fordern andere, wie etwa Wernerfelt oder Barney, darüber hinaus eine gewisse strategische Relevanz dieser Unternehmensaktiva. So definiert Wernerfelt den Begriff der Ressource wie folgt:

⁸⁴ Vgl. Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1505ff. sowie Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 63ff.

⁸⁵ Vgl. hierzu ausführlich unten S. 95ff., insbes. S. 101, S. 103 und S. 105.

⁸⁶ Collis (Bearings), S. 50, eigene Hervorhebungen. Vgl. hierzu auch Wernerfelt (Firm), S. 171. Wernerfelt weist dort auf die lange Tradition einer ressourcenorientierten Betrachtung von Wirtschaftseinheiten hin. Allerdings habe man sich dabei primär auf Kategorien wie Arbeit, Kapital und Boden bezogen und diese Betrachtungsweise - zumindest bis zum Aufkommen des "Resource-based view" (C.H.) - kaum auf Unternehmen angewendet.

⁸⁷ Vgl. Amit/Schoemaker (Assets), S. 35: "The firm's resources will be defined as stocks of available factors that are owned or controlled by the firm." Ähnlich spricht Wernerfelt (Firm), S. 172 von "assets which are tied semipermanently to the firm." Für einen derart weiten Ressourcenbegriff vgl. auch Grant (Theory), S. 118: "Resources are inputs into the production process - they are basic units of analysis. The individual resources of a firm include items of capital equipment, skills of individual employees, patents, brand names, finance and so on."

"By a resource is meant anything which could be thought of as a strength or weakness of a given firm."⁸⁸

Dasselbe Ressourcenverständnis findet sich - in einer etwas umfassenderen Darstellung - bei Barney:

"... *firm resources* include all assets, capabilities, organizational processes, firm attributes, information, knowledge, etc. controlled by a firm that enable the firm to conceive of and implement strategies that improve its efficiency and effectiveness."⁸⁹

Barney schlägt eine Klassifikation der Unternehmensressourcen in drei Kategorien vor:

- (1) *Physische Ressourcen* ("physical capital resources"): Hierzu zählen z.B. die technologische sowie die sonstige Ausstattung eines Unternehmens, sein Standort und sein Zugang zu Rohstoffen.
- (2) *Humanressourcen* ("human capital resources"): Diese Ressourcengruppe umfaßt Ausbildung, Erfahrung, Urteilskraft und Intelligenz einzelner Unternehmensmitglieder.
- (3) *Organisationale Ressourcen* ("organizational capital resources"): Zu dieser Kategorie gehören neben formalen Berichts- und Planungssystemen sowie informellen Planungs-, Kontroll- und Koordinationsmechanismen auch informelle Innen- und Außenbeziehungen des Unternehmens.

Eine etwas differenzierte Systematik unterbreitet Grant. In Anlehnung an Hofer/Schendel unterscheidet er zwischen finanziellen, physischen, personellen, technologischen und organisationalen Ressourcen sowie der Unternehmensreputation als sechster Ressourcenkategorie.⁹⁰ Diese Systematik entspricht - mit Ausnahme der letzten Kategorie - den fünf Typen organisationaler Ressourcen, wie sie von Hofer/Schendel vorgeschlagen werden.⁹¹ Durch die Hinzu- nahme der Unternehmensreputation weist Grant explizit auf die Gruppe der intangiblen Res-

⁸⁸ Wernerfeit (Firm), S. 172. Er nennt dort folgende Beispiele für Ressourcen: "Examples of resources are: brand names, in-house-knowledge and technology, employment of skilled personnel, trade contacts, machinery, efficient procedures, capital etc."

⁸⁹ Barney (Firm), S. 101. Vgl. hierzu auch ebd., S. 102. Dort spricht Barney in diesem Zusammenhang auch von "strategically relevant resources."

⁹⁰ Vgl. Grant (Theory), S. 119.

⁹¹ Vgl. hierzu Hofer/Schendel (Strategy), S. 144ff. Nach Hofer/Schendel sollte man bei der Erstellung eines Ressourcenprofils die folgen fünf Typen von Ressourcen unterscheiden: "(1) *financial resources*, such as cash flow, debt capacity, and new equity availability, (2) *physical resources*, such as office buildings, manufacturing plants and equipment, warehouses, inventories, and service and distribution facilities, (3) *human resources*, such as scientists, engineers, production supervisors, sales personnel and financial analysts, (4) *organizational resources*, such as quality control systems, short-term cash management systems, and corporate financial models, and (5) *technological capabilities*, such as high-quality products, low-cost plants, and high brand loyalty.", Hervorhebungen im Original. Diese Ausführungen verdeutlichen noch einmal die oben (S. 51 FN 17) bereits angesprochene umfassende Beachtung der Ressourcen im Rahmen traditioneller Strategieansätze.

ressourcen hin.⁹² Gerade immaterielle, im Humankapital eines Unternehmens verankerte Ressourcen werden nämlich - so Grant - aufgrund ihrer problematischen Ermittlungs- und Bewertbarkeit oft nicht in ausreichendem Maße beachtet.⁹³ Genau dieser Gefahr versucht Hall durch einen Bezugsrahmen zur Identifizierung wettbewerbsrelevanter *nicht-tangibler Ressourcen* entgegenzuwirken (vgl. Abbildung 6).

		Fähigkeitsdifferential ("Capability differential")				
		Funktional ("Functional")	Kulturell ("Cultural")	Positional ("Positional")	Regelungsbezogen ("Regulatory")	
Personenabhängig ("People dependent")	Know-how of: Employers, Suppliers and Distributors	Perception of Quality, Ability to Learn, etc.			Fähigkeiten ("Skills")	
			Reputation, Networks			
Personenunabhängig ("People independent")				Contracts, Licencies, Trade Secrets, Intellectual Property Rights	Vermögenswerte, Besitz ("Assets")	

Quelle: Hall (Framework), S. 611 (modifiziert).

Abbildung 6: Der Bezugsrahmen zur Identifizierung wettbewerbsrelevanter intangibler Ressourcen nach Hall

⁹² Vgl. hierzu Mahoney/Pandian (Conversation), S. 364 FN 1. Vgl. ferner Knyphausen (Why), S. 775. Knyphausen weist auf ein "deutliches Übergewicht ... *tangible(r)* Ressourcen" in der Ressourcenbeurteilung bei Hofer/Schendel hin. Die von Grant vorgenommene Erweiterung der Ressourcenkategorien könnte man auch als Reaktion auf diesen Kritikpunkt interpretieren.

⁹³ Vgl. Grant (Theory), S. 119. So werden zum Teil gerade strategisch hochrelevante Ressourcen wie z.B. unternehmensspezifische Fähigkeiten nicht bilanziert, da sich für sie nur schwer ein Marktpreis ermitteln lässt. Denn derartige Ressourcen werden in der Regel von anderen Unternehmen nicht nachgefragt bzw. hängen in ihrer Bewertung sehr stark vom Verwendungskontext ab (vgl. ebd.). Hiermit ist wieder das Problem nicht-existenter Faktormärkte angesprochen, das bereits oben (S. 69) thematisiert wurde. Zum erfolgsgenerierenden Potential unsichtbarer Ressourcen ("invisible assets") vgl. ferner Itami (Invisible). Itami versteht unter "Invisible assets" ganz allgemein informationsbasierte Ressourcen. Hierzu zählt er z.B. "Technology", "Customer trust", "Brand image", "Control of distribution", "Corporate culture" oder "Management skills", vgl. Itami (Invisible), S. 12.

Hall unterscheidet zwischen "Assets" (als personenunabhängigen intangiblen Ressourcen, wie z.B. Warenzeichen, Patenten, Urheberrechten, Verträgen, Reputation, Geschäftsgeheimnissen, Datenbanken etc.) einerseits, und "Skills" oder "Competencies" (als personengebundenen, intangiblen Ressourcen etwa in Form eines spezifischen Know-how oder einer bestimmten Unternehmenskultur) auf der anderen Seite. Die derart systematisierten intangiblen Ressourcen ordnet er darüber hinaus bestimmten Fähigkeitsdifferenzialen ("Capability differentials") zu. Hierbei handelt es sich um Differenzierungspotentiale eines Unternehmens gegenüber seinen Konkurrenten in je unterschiedlichen Bereichen: So kann sich ein Unternehmen durch spezifische Fähigkeiten im Bereich der Produktion ("functional differential") oder der Organisationskultur ("cultural differential"), durch eine aus vorhergehenden Handlungen und Entscheidungen resultierende spezifische Position ("positional differential") oder durch den Besitz bestimmter Rechte ("regulatory differential") von anderen Unternehmen abheben.⁹⁴ In allen vier Bereichen können intangible Ressourcen als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils fungieren. Dabei spielen jedoch in den ersten beiden Bereichen ("functional" und "cultural differentials") primär personengebundene Fertigkeiten ("skills") eine Rolle,⁹⁵ wohingegen im Zusammenhang mit "Positional" und "Regulatory differentials" hauptsächlich personenunabhängige "Assets" von Bedeutung sind.⁹⁶

Als allgemeines Instrument zur Ressourcenanalyse kann man darüber hinaus auch - wie z.B. von Barney vorgeschlagen - das von Porter entwickelte Konzept der Wertkette heranziehen.⁹⁷ Die Wertkette dient allerdings nur der Identifikation einzelner, potentiell vorteilsgenerierender Ressourcen oder Aktivitäten, gibt jedoch keine Hilfestellung zur Zusammenstellung oder Entwicklung eines aus wettbewerbsstrategischer Sicht empfehlenswerten Ressourcenportfolios.⁹⁸ Genau dieser Aspekt wird demgegenüber vom "Resource-based view" intensiv thematisiert. In Form ausgewählter Kriterien bietet er eine umfassende Orientierungshilfe zur Auswahl solcher Ressourcen oder Kompetenzen, die als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils fungieren können. Die diesbezüglich relevanten Anforderungen sind Gegenstand des folgenden Unterkapitels.

⁹⁴ Vgl. Hall (Framework), S. 607-611 und Hall (Intangible).

⁹⁵ Hall spricht in diesem Zusammenhang auch von "Doing (differential) capabilities". Als Beispiele nennt er insbes. das "Know-how" von Mitarbeitern, Lieferanten und Händlern ("functional differential capabilities") sowie Qualitätsbewußtsein und Lernbereitschaft der Organisationsmitglieder ("cultural differential capabilities"), vgl. Hall (Framework), S. 610 und S. 611 Abb. 2 bzw. Hall (Intangible), S. 136 und S. 140, Abb. 1.

⁹⁶ Diese werden dann im Unterschied zu den "Doing capabilities" als "Having capabilities" bezeichnet. Hier führt Hall Datenbanken ("positional differential capabilities") sowie Verträge, Lizenzen oder intellektuelle Verfügungsrechte ("regulatory differential capabilities") an, vgl. ebd.

⁹⁷ Zum Konzept der Wertkette vgl. Porter (Wettbewerbsvorteile), S. 59ff.

⁹⁸ Vgl. Barney (Firm), S. 105.

c. Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen

Die prinzipielle Möglichkeit längerfristiger unternehmensspezifischer Ressourcenausstattungen - wie sie aus den Grundvoraussetzungen des "Resource-based view" resultiert⁹⁹ - stellt zwar eine notwendige Voraussetzung für dauerhafte (ressourcenbasierte) Wettbewerbsvorteile dar, kann diese aber noch keinesfalls gewährleisten. Da nicht alle Ressourcen dauerhafte Erfolgspotentiale generieren können, ist die Bestimmung sog. "erfolgspotentialgenerierender Ressourcen"¹⁰⁰ im "Resource-based view" von zentraler Bedeutung.¹⁰¹

In diesem Zusammenhang wurde eine Vielzahl von *Kriterienkatalogen* unterbreitet, die zu den vier folgenden *grundlegenden Anforderungen an "nachhaltige Ressourcen"* verdichtet werden können: (1) die Fähigkeit zur Nutzenstiftung am Markt, (2) Seltenheit (bzw. Knappheit), (3) Nicht-Imitierbarkeit und (4) Nicht-Substituierbarkeit.¹⁰² Diese Kriterien können als eine Art Bezugsrahmen zur ex-ante Evaluation der erfolgspotentialgenerierenden Kraft von Ressourcen dienen.¹⁰³ Sie sollen im folgenden genauer erläutert werden, da sie für eine Klärung des Begriffs der Kernkompetenzen - und damit für eine Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens - benötigt werden.

(1) *Fähigkeit zur Nutzenstiftung am Markt:*

Ressourcen können nur dann einen Wettbewerbsvorteil begründen, wenn sie auch einen Wert besitzen, d.h. wenn sie einen aus Kundensicht wahrgenommenen und entsprechend honorierten Zusatznutzen in einem mehr oder weniger wichtigen Marktsegment stiften.¹⁰⁴ Als Bezugspunkt zur Ermittlung des Wertes einer Ressource dient somit der Markt bzw. die Strategie eines Unternehmens. Um wertvoll im oben beschriebenen Sinne zu sein, müssen Ressourcen die Entwicklung oder Implementation einer effizienz- und/oder effektivitäts-

⁹⁹ Vgl. hierzu oben 68ff.

¹⁰⁰ Dieser Begriff stammt von Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 68. Osterloh/Grand (Modelling), S. 282 sprechen in diesem Zusammenhang auch von "Nachhaltigen Ressourcen". Amit/Schoemaker (Assets) verwenden hierfür den Begriff des strategisch bedeutsamen Vermögenswertes bzw. Aktivpostens ("strategic asset").

¹⁰¹ Vgl. Barney (Firm), S. 105: "Thus far, it has been suggested that in order to understand sources of sustained competitive advantage, it is necessary to build a theoretical model that begins with the assumption that firm resources may be heterogeneous and immobile. Of course, not all firm resources hold the potential of sustained competitive advantages." Entsprechend heißt es bei Knyphausen (Why), S. 776: "Die Frage ist nun allerdings, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit die [aufgrund von Ressourcenheterogenität und -immobilität, C.H.] möglicherweise vorhandenen Wettbewerbsvorteile auch langfristig zu halten sind, die supranormalen Gewinne also nicht durch die angelockte Konkurrenz aufgezehrt werden können."

¹⁰² Vgl. hierzu insbesondere Barney (Firm), S. 105ff. bzw. Barney (Integrating), S. 42ff., sowie Knyphausen (Why), S. 776f., und Bharadway u.a. (Sustained), S. 84ff. Vgl. ferner Grant (Theory), S. 123ff.; Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1507ff.; Amit/Schoemaker (Assets), insbes. S. 38, Abb. 2. Die deutschen Bezeichnungen orientieren sich weitgehend an Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 69ff.

¹⁰³ Vgl. Barney (Firm), S. 101 und S. 112ff. Vgl. auch Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1509.

¹⁰⁴ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. XI bzw. S. 69, sowie Knyphausen (Why), S. 776. Vgl. hierzu auch Barney (Firm), S. 106. Vgl. ferner Grant (Theory), S. 121, und Coyne (Sustainable), S. 55ff.

fördernden Strategie ermöglichen. Legt man den Bezugsrahmen der SWOT-Analyse zugrunde¹⁰⁵, so bemißt sich der Wert einer Ressource an ihrem Beitrag zur Nutzung von Chancen ("opportunities") bzw. zur Neutralisierung von Bedrohungen ("threats"): "A resource's value depends upon whether or not it exploits a firm's opportunities and/or neutralizes its threats."¹⁰⁶

Diese Anforderung an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen verweist nochmals auf die bereits aufgezeigte Komplementarität von "Market-" und "Resource-based view":

"That firm attributes must be valuable in order to be considered resources (and thus as possible sources of competitive advantage) points to an important complementarity between environmental models of competitive advantage and the resource-based model. These environmental models help isolate those firm attributes that exploit opportunities and/or neutralize threats and thus specify which firm attributes can be considered resources. The resource-based model then suggests what additional characteristics these resources must possess if they are to generate sustained competitive advantage."¹⁰⁷

Zum Teil wird diese Anforderung implizit über den Begriff der Rente¹⁰⁸ bzw. des "Rent-earning potentials"¹⁰⁹ einer Ressource eingeführt, indem - wie z.B. bei Grant - direkt die Dauerhaftigkeit der rentengenerierenden Kraft einer Ressource untersucht wird.¹¹⁰ Da nur wertvolle ("valuable") Ressourcen überhaupt Renten generieren können, wird diese Anforderung nicht mehr explizit angeführt.¹¹¹

¹⁰⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 52f.

¹⁰⁶ Barney (Integrating), S. 42. Vgl. ferner Barney (Firm), S. 106 sowie die in dieser Hinsicht sehr prägnante Definition einer Ressource bei Wernerfelt (Firm), S. 172, wie sie oben (S. 71) zitiert wurde.

¹⁰⁷ Barney (Firm), S. 106. Vgl. hierzu ähnlich Amit/Schoemaker (Assets), S. 37ff. Sie fordern für "Strategic assets" u.a. einen "overlap with strategic industry factors", d.h. eine Ressource muß, um zum "Strategic asset" avancieren zu können, mit bedeutsamen Erfolgsfaktoren in einer Branche korrespondieren. Diese Forderung findet sich bereits bei Hofer/Schendel (Strategy), S. 148f. Vgl. ferner Collis (Bearings), S. 51.

¹⁰⁸ Zum Begriff der Rente vgl. Peteraf (Cornerstones), S. 180: "Earnings in excess of breakeven are called rents, rather than profits, if their existence does not include new competition." Vgl. auch Amit/Schoemaker (Assets), S. 34. Sie unterscheiden dort drei Formen einer (ökonomischen) Rente: "*Ricardian* rents are extraordinary profits earned from resources that are in fixed or limited supply. *Pareto* rents (or quasi rents) refer to the difference between the payments to a resource in its best and second best use. Lastly, *Monopoly* rents stem from collusion or government protection.", eigene Hervorhebungen. Vgl. hierzu auch Rühli (View), S. 33, sowie Bamberger/Wrona (Ressourcenansatz), S. 143.

¹⁰⁹ Vgl. Grant (Theory), S. 123.

¹¹⁰ Vgl. Grant (Theory), S. 123ff.

¹¹¹ Ähnlich formuliert auch Peteraf ihre "Cornerstones of competitive advantages" primär unter Bezugnahme auf die Entstehung, den Erhalt und die Nutzung von Renten [vgl. hierzu insbes. Peteraf (Cornerstones), S. 186, Abb. 3]. Dadurch wird ebenfalls eine Nutzen- bzw. Wertstiftung der betrachteten - rentengenerierenden - Ressourcen am Markt impliziert.

(2) *Selten- bzw Knappheit*:¹¹²

Wettbewerbsvorteile resultieren aus einer Differenz zu anderen Unternehmen:

"A firm enjoys a competitive advantage when it is implementing a value-creating strategy not simultaneously implemented by large numbers of other firms."¹¹³

Verfügen nun eine Vielzahl oder gar alle Unternehmen über eine (an sich) wertvolle Ressource, so können diese - im Prinzip - allesamt diese Ressource gleichermaßen im Rahmen einer allgemein zugänglichen Strategie ("common strategy") nutzen. Eine dauerhafte Differenzierung einzelner Unternehmen ist derart nicht möglich:

"If a particular valuable firm resource is possessed by large numbers of firms, then each of these firms have the capability of exploiting that resource in the same way, thereby implementing a common strategy that gives no one firm a competitive advantage."¹¹⁴

Eine an sich nutzenstiftende Ressource - oder auch ein an sich wertvolles Ressourcenbündel - muß also, um einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil begründen zu können, selten bzw. knapp sein.¹¹⁵ Nicht ganz unproblematisch ist allerdings die Operationalisierung dieses Kriteriums. Hier stellt sich insbesondere die Frage, wann eine Ressource als "selten" bezeichnet werden kann oder soll. Barney schlägt vor, zur Beantwortung dieser Frage das *Modell der vollständigen Konkurrenz* als gedanklichen Bezugspunkt heranzuziehen. Eine Ressource soll als selten bezeichnet werden, wenn die Anzahl der über sie verfügenden Unternehmen unter der Anzahl an Unternehmen liegt, die für die Erzielung vollständiger Konkurrenz erforderlich wäre.¹¹⁶ Diese Einschätzung muß jeweils in der konkreten Situation erfolgen:

"A resource's rareness is typically an empirical question: among a set of competing firms, how many possess a particular resource? ... It may well be the

¹¹² Vgl. hierzu auch Knyphausen (Why), S. 776. Rühli (View), S. 46 spricht in diesem Zusammenhang von "begrenzter Verfügbarkeit bzw. Handelbarkeit." Vgl. ferner Ghemawat (Commitment), S. 83ff.

¹¹³ Barney (Firm), S. 106.

¹¹⁴ Barney (Firm), S. 106.

¹¹⁵ Vgl. hierzu wiederum Barney (Firm), S. 104. Vgl. auch Amit/Schoemaker (Assets), S. 38. Man mag nun einwenden, daß nur knappe bzw. seltene Güter überhaupt wertvoll sind und somit die Forderung der Nutzenstiftung am Markt bereits eine gewisse Knappheit impliziert. So werden ja z.B. im Rahmen der Volkswirtschaftslehre die sog. freien Güter - wie etwa Luft - in der Regel (noch) nicht "bepreist" [vgl. hierzu z.B. Neumann (Volkswirtschaftslehre II), S. 245ff. sowie Ghemawat (Commitment), S. 84]. Dieser Überlegung kann man entgegenhalten, daß es durchaus eine Reihe von Gütern gibt, die trotz allgemeiner Verfügbarkeit einen Nutzen stiften, indem sie, z.B. als "Komplementäre Aktivposten", die Ausnutzung seltener, einzigartiger Ressourcen zuallererst ermöglichen. So benötigt man etwa zur Vermarktung einer neuen Idee in der Regel ein entsprechendes Vertriebssystem als allgemein verfügbaren, komplementären Aktivposten. Zu "Komplementären Aktivposten" vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 204ff. Ein anschauliches Beispiel zur Bedeutung derartiger Aktiva ("complementary assets") im Bereich des Wissens liefert Spender (Tacit), S. 40ff.

¹¹⁶ Vgl. Barney (Firm), S. 107.

case that a ... valuable resource is rare in one industry, but common in another."¹¹⁷

Besonders einfach dürfte die Feststellung der Seltenheit im Falle einzigartiger Ressourcen zu bewerkstelligen sein. So kann man insbesondere bei hochgradig unternehmensspezifischen Ressourcen in der Regel die Erfüllung der Seltenheitsanforderung unterstellen.¹¹⁸

(3) *Beschränkte Imitierbarkeit ("Imperfect Imitability"*¹¹⁹)

Die Dauerhaftigkeit bzw. Verteidigbarkeit eines auf einer wertvollen und seltenen Ressource basierenden Wettbewerbsvorteils hängt zudem maßgeblich vom Grad der Imitierbarkeit einer Ressource ab. Falls diese Ressource nämlich durch ein anderes Unternehmen leicht zu kopieren ist, kann sie allenfalls einen temporären Wettbewerbsvorteil generieren.¹²⁰ Insofern muß eine Ressource, soll sie einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil begründen, gegen Imitationen durch andere Unternehmen in gewisser Weise geschützt sein.

Im Hinblick auf einen derartigen Schutz vor Imitation wurden eine Reihe von möglichen Ursachen ("barriers to imitation"¹²¹) unterschieden. Hier soll die Grundsystematik von Barney aufgegriffen und durch weitere Aspekte aus der einschlägigen Literatur¹²² angereichert und ergänzt werden. Barney nennt drei mögliche Ursachen beschränkter Imitierbarkeit: eine einzigartige Unternehmensgeschichte ("unique historical conditions"), ein nur schwer oder überhaupt nicht nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen den Ressourcen eines Unternehmens und seinem Wettbewerbsvorteil ("causal ambiguity") sowie die soziale Komplexität einer erfolgspotentialgenerierenden Ressource ("social complexity"). Diese Gründe können - alleine oder in Kombination - die Imitation einer Ressource beschränken oder ganz unterbinden. Sie werden im folgenden genauer vorgestellt:

¹¹⁷ Barney (Integrating), S. 44f.

¹¹⁸ Vgl. hierzu auch die Anforderungssystematik an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen bei Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 69ff. Rasche führt neben den Anforderungen der "Fähigkeit zur Nutzenstiftung am Markt", der "Nicht-Imitierbarkeit" und der "Nicht-Substituierbarkeit" das Kriterium der "Unternehmensspezifität" ("embeddedness") als vierte Anforderung an (vgl. ebd., S. 82ff.). Damit greift er u.E. einen Sonderfall des hier verwendeten "Seltenheits-Kriteriums" auf.

¹¹⁹ Barney (Firm), S. 107.

¹²⁰ Vgl. hierzu wiederum Barney (Integrating), S. 43.

¹²¹ Reed/DeFillippi (Causal). Zum Unterschied von Eintritts- und Imitationsbarrieren vgl. Bharadwaj u.a. (Sustained), S. 86: "A key difference between *entry barriers* und *barriers to imitation* is that the former are prone to free-riding (because they are private collective asset of the industry), the latter are endogenous and idiosyncratic (i.e. firm specific)."

¹²² Von besonderer Bedeutung sind hierbei: Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1507ff.; Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 70-88; Knytpausen (Why), S. 776f.; Amit/Schoemaker (Assets), S. 38f.; Peteraf (Cornerstones), S. 182f., sowie Grant (Theory), S. 127f.

(a) *Einzigartige Unternehmensgeschichte*¹²³

Unternehmen sind das Ergebnis einer historischen Entwicklung. Somit stellen auch der in einer bestimmten Situation verfügbare Ressourcenbestand sowie die jeweils vorhandenen Fähigkeiten zur Nutzung und zum Erwerb von Ressourcen ein Produkt vorhergehender Entscheidungen und Ereignisse dar.¹²⁴ Dies gilt für Standortentscheidungen (als Beispiel für physische Ressourcen) ebenso wie für einen spezifischen Personalbestand (Humanressourcen) oder eine besondere Unternehmenskultur (Organisationale Ressourcen).¹²⁵

Die Bedeutung dieser historischen Prägung von Inhalt und Qualität eines Ressourcenbestandes für die Imitierbarkeit von Ressourcen wurde insbesondere von Dierickx/Cool genauer beleuchtet. Im Zentrum ihrer Untersuchungen steht der *Prozeß des Ressourcenerwerbs*:

"Whether imitation of a particular asset or stock will be time consuming, costly, or both depends on the relative ease with which rival firms are able to accumulate a similar asset or stock of their own. That is, imitability of an asset stock is related to the characteristics of the process by which it may be accumulated."¹²⁶

Die Möglichkeit einer Ressourcenimitation bzw. der damit verbundene Aufwand hängen somit maßgeblich vom Prozeß der Ressourcenakkumulation ab. Dierickx/Cool haben mehrere Merkmale dieses Prozesses herausgearbeitet, die für die mögliche Imitierbarkeit eines Ressourcenbestandes von entscheidender Bedeutung sind:¹²⁷

Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang sind die sog. *"Time compression diseconomies"*. Hierbei handelt es sich um zeit- bzw. genauerhin beschleunigungsbedingte Effizienzverluste beim Versuch einer möglichst zügigen Imitation bestimmter Ressourcen. So kann man zwar manche Prozesse des Ressourcenerwerbes - wie etwa den Aufbau gewisser Fähigkeiten - durch vermehrten Mitteleinsatz durchaus beschleunigen, muß dabei dann allerdings einen gegenüber dem "normalen" Ressourcenerwerb verminderten Ertrag der einge-

¹²³ Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 70 verwendet hierfür die Bezeichnung der "unternehmensindividuellen Vergangenheitsentwicklung"; ähnlich spricht Knyphausen (Why), S. 776, von einer "idiosynkratischen Geschichte" von Unternehmen.

¹²⁴ Vgl. Barney (Firm), S. 107. Mit einer derartigen Unternehmenssicht wird gemäß Barney eine weitere Annahme primär branchen- bzw. marktorientierter Ansätze relativiert. Dort findet nämlich die Geschichte von Unternehmen bei der Untersuchung des Unternehmenserfolges keine Berücksichtigung, vgl. ebd. Vgl. hierzu auch Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1506. Sie unterscheiden zwischen Ressourcenbestand ("stock") und dem Prozeß des Ressourcenaufbaus ("flow"). Vgl. hierzu auch Ghemawat (Commitment), S. 85ff. Unter dem Begriff der "Early mover advantages" weist er auf eine Reihe von Imitationsbarrieren hin, die durch frühzeitiges Einschlagen einer geeigneten Unternehmensgeschichte gegenüber Nachzüglern aufgebaut werden können.

¹²⁵ Vgl. Barney (Firm), S. 108. Zu diesen drei Arten von Ressourcen vgl. die Klassifikation oben S. 71.

¹²⁶ Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1507. Dierickx/Cool beziehen sich in ihren Überlegungen primär auf nicht-handelbare Güter. Der Möglichkeit des Erwerbs wettbewerbsrelevanter Ressourcen durch potentielle Konkurrenten wird primär durch die Anforderung der Seltenheit begegnet.

¹²⁷ Vgl. hierzu auch Peteraf (Cornerstones), S. 183

setzen Mittel in Kauf nehmen.¹²⁸ Dierickx/Cool veranschaulichen derartige *zeitbedingte "Ineffizienzen der Ressourcenakkumulation"*¹²⁹ anhand eines Beispiels aus dem Forschungs- und Entwicklungsbereich (F&E): Dort könne man durch einen kontinuierlichen Einsatz von F&E-Mitteln in einem längerfristigen Zeitraum (z.B. zwei Jahren) einen höheren Zuwachs an F&E-"Know-how" erzielen, als durch einen doppelt so hohen Mitteleinsatz in der Hälfte der Zeit.¹³⁰ Als mögliche Ursachen für derartige Effizienzverluste führt Rasche "organisationsbedingte Trägheitsmomente" sowie eine erhöhte Fehlerwahrscheinlichkeit bei Informationsverarbeitung unter Zeitdruck an.¹³¹ Imitationsbestrebungen sind unter solchen Umständen also zwangsläufig mit Kostennachteilen für das imitierende Unternehmen verbunden, wodurch der Wettbewerbsvorteil des ressourcenbesitzenden Unternehmens geschützt wird.

Auch "*Multiplikatoreffekte bei der Ressourcenakkumulation*" ("asset mass efficiencies") können die Imitierbarkeit von Ressourcen erheblich erschweren. Derartige Effekte treten immer dann auf, wenn der Erwerb einer Ressource durch einen bereits vorhandenen Bestand an dieser Ressource erleichtert wird. So kann z.B. der Aufbau eines Vertriebsnetzes in einer neuen Region durch bereits vorhandene Vertriebsnetze in anderen Regionen stark vereinfacht werden.¹³² Auch in anderen Bereichen kann ein Vorsprung bei strategisch relevanten Ressourcen die Akkumulation weiterer Ressourcen begünstigen:¹³³

"For example, firms who already have an important stock of R&D know-how are often in a better position to make further breakthroughs and add to their existing stock of knowledge than firms who have a low initial level of know-how."¹³⁴

Eine mögliche Erklärung für derartige Einsparungen liegt in Skalen-, sowie Erfahrungskurveneffekten, die sich erst mit zunehmendem Ressourcenbestand realisieren lassen. Darüber hinaus können sich auch Wechselwirkungen mit anderen (komplementären) Ressourcenbeständen ergeben. So kann etwa ein gut funktionierendes Servicenetzwerk, in dem Anregungen und Beschwerden von Kunden entsprechend aufgenommen und weitergeleitet werden, die Entwicklung neuer Produkte und Prozesse entsprechend befruchten.¹³⁵ In diesem Fall könnte man dann auch von Synergieeffekten sprechen.¹³⁶ In beiden Fällen wird ein Unternehmen, das nicht über entsprechende Ressourcenbestände verfügt gegenüber einem bereits "etablierten

¹²⁸ Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1507 verweisen hier auf das Gesetz des abnehmenden Grenznutzens.

¹²⁹ So Rasches Übersetzung von "Time compression diseconomies", Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 78.

¹³⁰ Vgl. Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1507.

¹³¹ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 78-80.

¹³² Vgl. Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1508.

¹³³ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 80.

¹³⁴ Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1508.

¹³⁵ Vgl. Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1508. Sie sprechen im Hinblick auf Wechselwirkungen mit anderen Ressourcen dann nicht mehr von "Asset mass efficiency", sondern von "Interconnectedness of asset stocks".

¹³⁶ Vgl. hierzu auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 80.

Unternehmen" in der Ressourcenakkumulation - und damit auch in deren Imitation - benachteiligt.¹³⁷

Abschließend sei noch kurz auf interessante Überlegungen zu Multiplikatoreffekten im Zusammenhang mit wissensbasierten Ressourcen hingewiesen. Unter dem Begriff der "*Absorptive capacity*" stellen Cohen/Levinthal den jeweiligen Wissens- und Erfahrungsbestand eines Unternehmens als entscheidende Einflußgröße für den Erwerb und die Umsetzung externen Wissens heraus:

"In this paper we argue that the ability of a firm to recognize the value of new, external information, assimilate it, and apply it to commercial ends is critical to its innovative capabilities. We label this capability a firm's absorptive capacity and suggest that it is largely a function of the firm's level of prior knowledge."¹³⁸

(b) *Kausale Ambiguität*

Eine weitere potentielle Imitationsbarriere liegt in einem nicht eindeutig erkenn- und nachvollziehbaren Zusammenhang zwischen dem Wettbewerbsvorteil eines Unternehmens und seinen Ressourcen.¹³⁹ So kann oft nicht eindeutig geklärt werden, welche Ressourcen eines Unternehmens bzw. welche spezifischen Charakteristika bestimmter Ressourcen die eigentlichen Quellen des Erfolges darstellen.¹⁴⁰ Ein derartige "kausale Ambiguität" dürfte insbesondere dann vorliegen, wenn ein Wettbewerbsvorteil auf einer Verknüpfung mehrerer, intangibler Ressourcen beruht.¹⁴¹ In solchen Fällen verhindert die Unklarheit über die eigentlichen Quellen des Wettbewerbsvorteils eine Imitation der erfolgspotentialgenerierenden Ressource respektive Ressourcenkombination durch andere Unternehmen.¹⁴²

Im Hinblick auf das für einen wirksamen Imitationsschutz erforderliche Ausmaß an kausaler Ambiguität existieren allerdings unterschiedliche Vorstellungen. So fordert z.B. Barney eine *symmetrische* Verteilung kausaler Ambiguität. Seiner Meinung nach kann ein ressourcen-

¹³⁷ Diese Benachteiligung kann sich neben dem Ressourcenerwerb auch auf das Problem des Erhalts von Ressourcen im Falle eines zeitbedingten Wertverlusts beziehen. Diericks/Cool (*Accumulation*), S. 1508, sprechen hier von "Asset erosion". Auch hier können Skalen- oder Synergieeffekte die Aufrechterhaltung des Ressourcenbestandes für Unternehmen mit größerem Ressourcenbesitz verbilligen, vgl. ebd. sowie Rasche (*Wettbewerbsvorteile*), S. 81.

¹³⁸ Cohen/Levinthal (*Absorptive*), S. 128. Vgl. hierzu auch Rasche (*Wettbewerbsvorteile*), S. 80f.

¹³⁹ Vgl. hierzu Barney (*Firm*), S. 108f.: "... causal ambiguity exists when the link between the resources controlled by a firm and a firm's sustained competitive advantage is not understood or understood only imperfectly." Vgl. hierzu auch Lippman/Rumelt (*Uncertain*), S. 420: "Ambiguity as to what factors are responsible for superior (or inferior) performance acts as powerful block on both imitation and factor mobility." Lippman/Rumelt führen zur Analyse der kausalen Ambiguität das Konzept der "Uncertain imitability" ein (vgl. ebd., S. 418).

¹⁴⁰ Es können z.B. mehrere plausible Erklärungen hierzu vorliegen, ohne daß eine begründete Auswahl getroffen werden kann, vgl. Barney (*Firm*), S. 110.

¹⁴¹ Vgl. Rasche (*Wettbewerbsvorteile*), S. 76, und Barney (*Firm*), S. 110.

¹⁴² Vgl. hierzu Barney (*Firm*), S. 109, sowie Grant (*Theory*), S. 125.

basierter Wettbewerbsvorteil nur dann dauerhaft vor Imitation geschützt werden, wenn die erfolgsverursachenden Kausalzusammenhänge allen Unternehmen gleichermaßen unbekannt sind. Dementsprechend darf also selbst das den Wettbewerbsvorteil innehabende Unternehmen die eigentlichen Ursachen seines Erfolges nicht besser kennen, als seine Konkurrenten. Andernfalls könnten diese ihren Wissensnachteil z.B. durch Abwerbung relevanter Wissensträger oder intensive Studien abbauen und die erfolgsrelevanten Ressourcen mit einer gewissen Zeitverzögerung imitieren. Unter solchen Umständen ginge demnach die kausale Ambiguität und somit auch ihr Imitationsschutz verloren.¹⁴³

Diese Forderung nach einer "homogen verteilten Wissensinsuffizienz"¹⁴⁴ zwischen allen potentiellen und aktuellen Wettbewerbern ist allerdings nicht ohne Kritik geblieben. So haben z.B. Peteraf und aktuell auch Rasche und Collis auf die damit verbundene Problematik für eine sinnvolle strategische Unternehmensführung hingewiesen. Wenn ein Unternehmen die Quellen seiner eigenen Wettbewerbsvorteile selbst nicht genau kennt, kann es diese weder gezielt nähren oder weiterentwickeln noch deren zukünftige Erfolgsträchtigkeit kritisch prüfen. Der Fortbestand des darauf gegründeten Wettbewerbsvorteils bleibt somit mehr oder weniger dem Zufall überlassen.¹⁴⁵ Es besteht zudem immer die Gefahr, daß die erfolgspotentialgenerierenden Ressourcen bei eventuell erforderlichen Umsteuerungs- oder Anpassungsmaßnahmen vom Unternehmen selbst zerstört werden.¹⁴⁶

Besser vereinbar mit den Erfordernissen einer strategischen Unternehmensführung (im hier verstandenen Sinne) erscheint demgegenüber ein Definitionsvorschlag von "Causal ambiguity", wie er von Reed/DeFillippi unterbreitet wird. Sie stellen auf eine *asymmetrische* Verteilung der Unwissenheit bzw. genauerhin des "Unverständnisses"¹⁴⁷ zwischen dem bevorzugen Unternehmen und seinen Konkurrenten ab:

"This work is not concerned with conditions of extreme ambiguity. Where ambiguity is so great that managers do not understand intrafirm causal relationships, ... it may be impossible to utilize competencies for advantage. Here, the concern is with situations in which managers understand causal relationships

¹⁴³ Vgl. Barney (Firm), S. 109. Vgl. hierzu auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 77f.

¹⁴⁴ Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 77.

¹⁴⁵ Vgl. Peteraf (Cornerstones), S. 187 sowie Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 404: "Nach dem Konzept diffuser Kausalzusammenhänge wäre ein dauerhafter Wettbewerbsvorteil demnach lediglich das Resultat einer "Verkettung glücklicher Umstände".

¹⁴⁶ Vgl. Collis (Research), S. 147: "Unfortunately, casual ambiguity ultimately cannot be source of sustainable competitive advantage because it contains the seeds of its own self-destruction. ... If a firm then does anything other than maintain exactly the same routines, it can as easily destroy the capability as maintain or improve it because its employees do not know what they are doing correctly. Thus if firms try to adapt to any change in the external environment, or respond to any competitive threat, they will be lucky to sustain the capability!"

¹⁴⁷ Vgl. hierzu auch Reed/DeFillippi (Causal), S. 94.

better than their competitors, and where competencies can be manipulated for advantage."¹⁴⁸

Der dauerhafte Erhalt dieser Wissensdifferenz - und damit auch der daraus resultierenden Imitationsbarriere(n) - kann nach Reed/DeFillippi durch drei Charakteristika von Ressourcen bzw. Kompetenzen aufrechterhalten werden: "Tacitness" (d.h. teilweise Unbewußtheit des betreffenden Wissens bzw. der betreffenden Fähigkeiten¹⁴⁹), "Complexity" (im Sinne einer Komplexität, die das Erfassen des jeweiligen Wissens durch einzelne, u.U. von der Konkurrenz abwerbende Organisationsmitglieder unmöglich macht) sowie "Specificity" (z.B. in Form spezifischer - auf dauerhafte Zusammenarbeit angelegter - Innen- und Außenbeziehungen des Unternehmens¹⁵⁰).¹⁵¹ Darüber hinaus sind die Unternehmen nach Reed/DeFillippi dazu aufgefordert, durch beständige Investitionen in die Träger von "Tacit knowledge", sowie in komplexe Prozesse und unternehmensspezifische Aktiva zum dauerhaften Erhalt ambiguitätsbedingter Imitationsbarrieren beizutragen.¹⁵²

(c) Soziale Komplexität

Imitationsverhindernd oder zumindest erschwerend kann schließlich nach Barney auch die soziale Komplexität einer Ressource wirken. Als Beispiele für komplexe soziale Ressourcen führt er die persönlichen Beziehungen zwischen den Managern eines Unternehmens, die Unternehmenskultur sowie die Reputation eines Unternehmens bei seinen Lieferanten an.

Im Falle sozial komplexer Ressourcen liegt die Imitationsbarriere weniger in der Unkenntnis der erfolgspotentialgenerierenden Ressourcen bzw. in der Undurchschaubarkeit ihres Beitrages zum Wettbewerbsvorteil (d.h. in "Kausaler Ambiguität"), als vielmehr in der

¹⁴⁸ Reed/DeFillippi (Causal), S. 91.

¹⁴⁹ Vgl. Reed/DeFillippi (Causal), S. 91.

¹⁵⁰ Den Aspekt der "Specificity" erläutern Reed/DeFillippi (Causal), S. 91 wie folgt: "Central to the idea of specificity is a symbiosis between the firm and the customer that produces mutually profitable, long-term relationships. These relationships have the effect of denying the customers to competitors." Vgl. hierzu auch Knyphausen (Why), S. 777. Er führt "Asset specificity" als eigenständige Imitationsbarriere an und erläutert den Gedanken derart spezialisierter Beziehungen mit einem Beispiel aus der Computerbranche: Dort kann der Erwerb einer bestimmten Hardware eine längerfristige Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Hersteller wünschenswert erscheinen lassen, um eventuelle Kompatibilitätsprobleme mit Komponenten anderer Hersteller zu vermeiden.

¹⁵¹ Vgl. Reed/DeFillippi (Causal), S. 91f. Betrachtet man diese drei Ambiguitätsquellen genauer, so fällt auf, daß der Aspekt der "Tacitness" im Extremfall auf das Ambiguitätsverständnis von Barney hinausläuft. Wenn "Tacit knowledge" sich - wie von Reed/DeFillippi vorgeschlagen - dadurch auszeichnet, daß es selbst dem Wissensträger zum Teil unbewußt ist, so dürfte letztendlich auch das betreffende Unternehmen über die jeweiligen Kausalzusammenhänge zumindest teilweise im unklaren sein. Die beiden anderen Charakteristika in Form von "Komplexität" und "Spezifität der Ressource(n)" können demgegenüber als eigenständige, vom Aspekt der kausalen Ambiguität losgelöste Imitationsbarrieren in Stellung gebracht werden, vgl. hierzu z.B. Knyphausen (Why), S. 776f., sowie die oben (S. 77) dargestellte Systematik von Barney. Hier wird eine enge Verzahnung der von verschiedenen Vertretern des "Resource-based view" angeführten Kriterien bzw. Anforderungen an nachhaltige Ressourcen deutlich.

¹⁵² Vgl. Reed/DeFillippi (Causal), S. 97f.

Schwierigkeit ihrer Nachbildung. Komplexe Ressourcen, wie etwa die bereits angeführte Unternehmenskultur, entziehen sich in der Regel einer direkten Steuerung durch das Management im Form eines "Social Engineering".¹⁵³ So kann z.B. selbst ausreichendes theoretisches Wissen über eine erfolgsträchtige Unternehmenskultur sowie geeignete Kulturveränderungs- bzw. -gestaltungsprozesse deren Nachahmung keinesfalls gewährleisten. Ebenso stellen z.B. die Praktiken eines "Just-in-time-scheduling" oder gut funktionierender Qualitätszirkel trotz ihrer allgemeinen Bekanntheit und ihres weitgehend offensichtlichen Beitrages zum Unternehmenserfolg eine potentielle Quelle dauerhaften Wettbewerbsvorteils dar:

"Some capabilities appear simple but prove exceptionally difficult to replicate. Two of the simplest and best-known Japanese manufacturing practices are just-in-time-scheduling and quality circles. Despite the fact that neither require sophisticated knowledge or complex operating systems, the cooperation and attitudinal changes required for their effective operation are such that few American and European firms have introduced either with the same degree of success as Japanese companies."¹⁵⁴

Als eine wichtige Ursache für dieses Duplikationsproblem stellt Rasche die Interdependenz der Ressourcen heraus.¹⁵⁵ So basieren die Erfolgspotentiale von Unternehmen heutzutage vielfach auf einer "geeigneten Synthese physischer und nicht-physischer Ressourcen", etwa in Form eines gelungenen Zusammenspiels zwischen Technologie und sozialen Beziehungen, Werten und Traditionen oder einer nutzenfördernden Verzahnung verschiedener Aktivitäten in der Wertkette.¹⁵⁶

(4) *Nicht-Substituierbarkeit*

Eine letzte Anforderung an nachhaltige Ressourcen stellt schließlich deren "Nicht-Substituierbarkeit" dar. Wertvolle, seltene und nicht bzw. nur beschränkt imitierbare Ressourcen können nur dann als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils fungieren, wenn sie nicht durch andere, ebenso leistungsfähige Ressourcen ersetzt werden können. Sonst besteht die Gefahr, daß andere Unternehmen die erfolgsträchtige Strategie mit Hilfe dieses Substituts kopieren und dadurch ihr Erfolgspotential in Frage stellen.¹⁵⁷

¹⁵³ Zu den bisherigen Ausführungen in diesem Abschnitt vgl. Barney (Firm), S. 110. Für eine allgemeine Untersuchung der wettbewerbsstrategischen Bedeutung sozial komplexer Ressourcen vor dem Hintergrund des "Resource-based view" vgl. Barney (Integrating).

¹⁵⁴ Grant (Theory), S. 127.

¹⁵⁵ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 73. Rasche setzt diese Interdependenz mit der "Social complexity" von Barney gleich.

¹⁵⁶ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 73f.; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen. Vgl. ferner Barney (Firm), S. 110f.

¹⁵⁷ Vgl. Barney (Firm), S. 111. Er spricht hier auch von "Strategically equivalent resources": "Two valuable resources (or two bundles of firm resources) are strategically equivalent when they can be exploited separately to implement the same strategy. ... that there are strategically equivalent resources suggests that

Die Höhe dieser Gefahr hängt allerdings wiederum von der *Verfügbarkeit der Ersatzressourcen* selbst ab. Sie ist natürlich dann besonders hoch, wenn es sich hierbei um leicht verfügbare Ressourcen handelt, die in ausreichender Menge vorhanden oder aber leicht zu imitieren sind:

"If these alternative resources are either not rare or imitable, then numerous firms will be able to conceive of and implement the strategies in question, and those strategies will not generate a sustained competitive advantage. This will be the case even though one approach to implementing these strategies exploits valuable, rare and imperfectly imitable firm resources."¹⁵⁸

Im Falle seltener oder nur beschränkt imitierbarer Substitute ist diese Bedrohung entsprechend niedriger bzw. nicht vorhanden.

Nach Barney kann man (mindestens) zwei Formen der Substituierbarkeit unterscheiden.¹⁵⁹ Eine Möglichkeit stellt der Ersatz durch eine *ähnliche* Ressource dar. So kann man etwa ein einzigartiges, hochqualifiziertes Topmanagement-Team ("high quality top management team") in der Regel kaum exakt nachbilden, man kann es aber u.U. durch ein anderes, ebenso einzigartiges und hochrangiges Team ersetzen. Beide Teams können trotz gewisser Unterschiede (z.B. andere Personen, andere Arbeitsmethoden, eine andere Geschichte etc.) in strategischer Hinsicht äquivalent und somit wechselseitig substituierbar sein.

Aber auch *völlig andersartige* Ressourcen können als strategische Substitute dienen. So kann zum Beispiel eine charismatische Führungskraft einem Unternehmen ebenso zu einer "klaren Zukunftsvision" verhelfen, wie etwa ein systematischer, unternehmensweit angelegter Planungsprozess. Beide Ressourcen, d.h. die charismatische Führungskraft auf der einen und der systematische unternehmensweite Planungsprozess auf der anderen Seite stellen somit (zumindest nach Barney) im Hinblick auf die Entwicklung einer klaren Zukunftsvision strategisch äquivalente Ressourcen dar und können somit trotz ihrer Unterschiedlichkeit als Substitute angesehen werden.¹⁶⁰

Wenn derartige Substitute mehreren anderen Unternehmen zur Verfügung stehen oder von ihnen erworben bzw. imitiert werden können, dann kann die Originalressource trotz Nutzestiftung am Markt, Seltenheit und nur beschränkter Imitierbarkeit keinen dauerhaften Wett-

other current or potentially competing firms can implement the same strategies, but in a different way using different resources." Vgl. hierzu auch Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1509.

¹⁵⁸ Barney (Firm), S. 111 sowie Barney (Integrating), S. 47. Vgl. hierzu auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 86.

¹⁵⁹ Zum folgenden vgl. Barney (Firm), S. 111f.

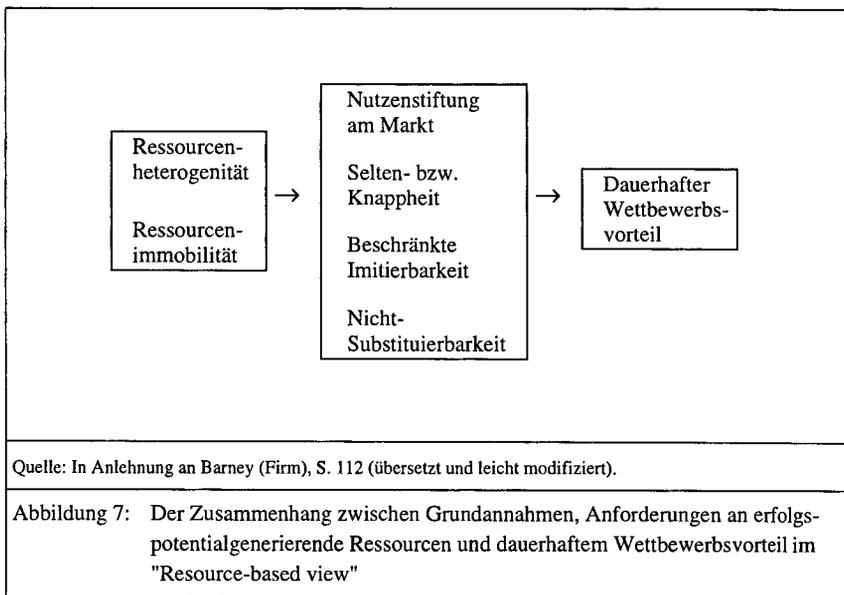
¹⁶⁰ Vgl. hierzu auch Barney (Firm), S. 112ff. Dierickx/Cool veranschaulichen die Substitutionsgefahr durch völlig andere Ressourcen anhand eines Beispiels aus der Kopiererbranche: Dort konnte Canon aufgrund seiner hohen F&E-Fähigkeiten weitgehend wartungsfreie bzw. wartungsarme Kopierer entwickeln und dadurch das ausgedehnte Servicenetzwerk von Xerox ersetzen bzw. entwerten, vgl. Dierickx/Cool (Accumulation), S. 1509.

bewerbsvorteil generieren. Bzw. - andersherum gesagt -- damit eine wertvolle, seltene und nicht-imitierbare Ressource einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil erzeugen kann, darf es weder ähnliche Ressourcen geben, die die benötigten Leistungen annähernd gleichwertig erfüllen können, noch dürfen völlig andere Optionen zur Erzielung des gewünschten Effektes bzw. zur Implementation der gewünschten Strategie zur Verfügung stehen.¹⁶¹

Deshalb sollten Unternehmen - gerade im Hinblick auf die fortschreitende technologische Entwicklung und die sich dadurch eröffnenden Substitutionsmöglichkeiten - die zukünftige strategische Relevanz ihrer gegenwärtigen erfolgspotentialgenerierenden Ressourcen im Rahmen eines kontinuierlichen "Ressourcen-Audits" kritisch überprüfen.¹⁶²

3. Zwischenfazit

Die in Abschnitt C.II.2. bislang vorgestellten Annahmen und Anforderungen an Ressourcen im "Resource-based view" können (in Anlehnung an Barney) zu folgendem Bezugsrahmen zusammengefaßt werden:



¹⁶¹ Vgl. Knyphausen (Why), S. 776.

¹⁶² Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 88. Vgl. hierzu auch die Ausführungen unten S. 105ff.

Dieser Rahmen spezifiziert nicht nur die in theoretischer Hinsicht notwendigen Voraussetzungen für das Entstehen dauerhafter Wettbewerbsvorteile (linkes Feld), sondern er weist zudem (durch die Kriterien im mittleren Feld) auf all diejenigen empirischen Fragen hin, die gestellt werden müssen, um die Eignung spezifischer Ressourcen als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils zu prüfen.¹⁶³ Eine solche Zusammenstellung problemrelevanter Aspekte soll - als Redeinstrument im oben beschriebenen Sinne¹⁶⁴ - Unternehmen bei einer systematischen und umfassenden Prüfung der Wettbewerbsrelevanz ihrer Ressourcen unterstützen. Eine Identifikation neuer, zukünftiger Erfolgsträger kann dadurch ebenso strukturiert und angeleitet werden, wie eine kritische Prüfung aktueller Wettbewerbsgrundlagen im Hinblick auf ihre strategische Bedeutung in der Zukunft.

III. Kernkompetenzen als besonders nachhaltige bzw. erfolgspotentialgenerierende Ressourcen

Bei der Vorstellung des Ressourcenbegriffs und der Anforderungen an nachhaltige Ressourcen wurde bereits auf den Sonderstatus intangibler wissensbasierter Ressourcen hingewiesen.¹⁶⁵ Diese können - wie im folgenden gezeigt werden soll - den Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen in besonderem Maße genügen. In diesem Zusammenhang wird auch oft von *Kernkompetenzen* gesprochen. Bevor in Abschnitt 2 auf diese Sonderform von Kompetenzen näher eingegangen wird, soll allerdings zunächst das Verhältnis von Ressourcen und Kompetenzen (oder Fähigkeiten)¹⁶⁶ genauer geklärt werden (vgl. Abschnitt 1). Diese Unterscheidung wird zwar keineswegs von allen Autoren getroffen, sie erscheint aber im Hinblick auf die hier zu bearbeitende Fragestellung durchaus sinnvoll und notwendig. Denn zum einen sind die Ansätze des "Resource-based view" in dieser Hinsicht bislang durch ein relativ uneinheitliches Begriffsverständnis gekennzeichnet¹⁶⁷ und zum anderen kommt dem Kompetenzbegriff nicht nur für die Klärung des Begriffs der Kernkompetenzen, sondern auch für die Überlegungen zur lernenden Organisation ganz allgemein große Bedeutung zu. Schließlich geht es dabei - legt man die oben formulierten Anforderungen an einen derartigen Ansatz zugrunde¹⁶⁸ - um einen begründeten Gestaltungsvorschlag für den Aufbau, Erhalt und die dauerhafte Nutzung von (Kern-)Kompetenzen.

¹⁶³ Vgl. Barney (Firm), S. 112. Für eine Ausformulierung dieser Fragen vgl. auch Barney (Bringing), S. 4ff.

¹⁶⁴ Vgl. S. 18.

¹⁶⁵ Vgl. hierzu oben S. 72.

¹⁶⁶ Die Begriffe Fähigkeit(en) und Kompetenz(en) sollen hier synonym verwendet werden.

¹⁶⁷ Vgl. hierzu Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 93. Er bemängelt "das Fehlen einer vermittelnden terminologischen Basis" im Rahmen der Ressourcenperspektive. Vgl. ferner von Krogh/Roos (Towards), S. 11f. Sie bezeichnen "Kompetenz" als einen noch weitgehend alltags- und erfahrungsnahe verwendeten Begriff, der konzeptioneller Präzisierung bedarf.

¹⁶⁸ Vgl. hierzu insbes. die Standortbestimmung zu Problemfeld 2 oben S. 17ff.

1. Zum Verhältnis von Ressourcen und Kompetenzen

Für die Abgrenzung von Ressourcen einerseits und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen andererseits wird schwerpunktmäßig auf die Ausführungen zu Fähigkeiten ("capabilities") bei Grant und Amit/Schoemaker sowie auf den Kompetenzbegriff bei Rasche zurückgegriffen. Grant unterscheidet (ebenso wie Amit/Schoemaker) explizit zwischen *Ressourcen* ("resources") und *Fähigkeiten* ("capabilities") eines Unternehmens.¹⁶⁹ Diese Autoren definieren Ressourcen als den Fähigkeiten *vorgeordnete* und diese zuallerst *ermöglichende* Aktiva. Dabei gehen sie davon aus, daß Ressourcen ihren wertstiftenden Charakter in der Regel erst durch *entsprechende, sie aktivierende Fähigkeiten erhalten*. So beschreibt Grant das Verhältnis von Ressourcen und Fähigkeiten wie folgt:

"There is a key distinction between resources and capabilities. Resources are the inputs into the production process. They are the basic units of analysis. The individual resources of the firm include items of capital equipment, skills of individual employees, patents, brand names, finance, and so on. But on their own, few resources are productive. Productive capacity requires the cooperation and coordination of a team of resources. A capability is the capacity for a team of resources to perform some task or activity. While resources are the source of a firm's capabilities, capabilities are the main source of its competitive advantage."¹⁷⁰

Dementsprechend schlagen Amit/Schoemaker auch vor, *Fähigkeiten* als eine Art *intermediärer Güter* zwischen den Ressourcen eines Unternehmens auf der einen und seinen Endprodukten bzw. Dienstleistungen auf der anderen Seite anzusehen. Sie sollen eine möglichst effiziente und effektive Ressourcennutzung ermöglichen.¹⁷¹

Im Rahmen dieser Ressourcennutzung kommt der *Koordination verschiedener Ressourcen* entscheidende Bedeutung zu. Diesen Aspekt stellen sowohl Amit/Schoemaker als auch Grant als wichtigen Bestandteil von Fähigkeiten heraus. So heißt es bei Grant:

"Creating capabilities is not simply a matter of assembling a team of resources: Capabilities involve complex patterns of coordination between people and other resources."¹⁷²

¹⁶⁹ Vgl. Amit/Schoemaker (Assets), S. 35 sowie Grant (Theory), S. 116ff.

¹⁷⁰ Grant (Theory), S. 118.

¹⁷¹ Vgl. Amit/Schoemaker (Assets), S. 35.

¹⁷² Grant (Theory), S. 122. Vgl. hierzu auch ebd., S. 120: "The capabilities of a firm are what it can do as result of teams of resources working together." Vgl. hierzu auch den Kompetenzbegriff bei Teece/Pisano/Shuen (Capabilities), S. 18: "When firm-specific assets are assembled in integrated clusters spanning individuals and groups so that they enable distinctive activities to be performed, these activities constitute organizational competences. ... Such competences are typically viable across multiple product lines."

Ähnlich beschreiben Amit/Schoemaker "Capabilities" als unternehmensspezifische informationsbasierte Prozesse, die sich - im Laufe der Zeit - aus komplexen Interaktionen zwischen Ressourcen entwickeln (können).¹⁷³

Da derartige Koordinationsprozesse letztendlich nur durch *dauerhafte Einübung* perfektioniert werden können, schlägt Grant eine Konkretisierung des Fähigkeitsbegriffs anhand des Konzepts der *organisationalen Routinen* ("organizational routines") von Nelson/Winter vor.¹⁷⁴ Nelson/Winter verstehen unter organisationalen Routinen "regular and predictable patterns of activity which are made up of a sequence of coordinated actions by individuals."¹⁷⁵ Dementsprechend könne man - so Grant - eine Fähigkeit im Grunde genommen auch als eine Routine bzw. ein Bündel von interagierenden Routinen betrachten. Dabei können diese Routinen in verschiedenen Ebenen und Bereichen des Unternehmens angesiedelt sein: es kann sich dabei um Handlungssequenzen aus dem Produktionsprozeß ebenso handeln, wie um Planungs- oder Kontrollprozesse auf der Ebene des Top-Managements.

Mit Hilfe des Konzepts der organisationalen Routinen lassen sich nun einige sehr interessante Aspekte im *Verhältnis von Ressourcen, Fähigkeiten und Wettbewerbsvorteil* beleuchten. Zum einen weist das Konzept darauf hin, daß man nicht von einer deterministischen Beziehung zwischen Ressourcen und Fähigkeiten ausgehen kann. Eine bestimmte Ressourcenausstattung führt keineswegs automatisch zur Ausbildung entsprechender Fähigkeiten. Hierfür sind vielmehr entsprechende *koordinations- und kooperationsfördernde Maßnahmen* erforderlich, so daß eine Routine aufgebaut bzw. eingeübt werden kann. Darüber hinaus können anhand des Konzepts der organisationalen Routinen Gefahren einer starken Routinen- bzw. Fähigkeitsorientierung aufgezeigt werden: Organisationale Routinen sind - zumindest laut Grant sowie Nelson/Winter - durch einen hohen Anteil an "Tacit knowledge" gekennzeichnet, d.h. sie werden im Normalfall ohne größeres Nachdenken ausgeführt und laufen mehr oder weniger automatisch ab. Genau aus diesem Grund können entsprechend eingeübte und beständig trainierte Routinen sehr effizienzfördernd wirken. Dieser Effizienzgewinn geht allerdings in der Regel mit einem *Verlust an Flexibilität* einher. Insbesondere kann durch eine einseitige Betonung bestimmter Abläufe die Reaktionsfähigkeit auf neue Situationen extrem eingeschränkt werden. Zudem kann ein gewisser Bestand an gut eingespielten und unternehmensweit fest verankerten Routinen auch den *Aufbau neuer Routinen* behindern. Routinen können

¹⁷³ Vgl. Amit/Schoemaker (Assets), S. 35. Dabei schreiben sie dem Aufbau, der Weiterentwicklung und der Verarbeitung von Informationen durch die Mitarbeiter des Unternehmens große Bedeutung zu.

¹⁷⁴ Die folgenden Ausführungen beziehen sich - soweit nicht anders angegeben - auf Grant (Theory), S. 122. Eine differenzierte Darstellung und Diskussion des Begriffs der organisationalen Routinen erfolgt unten S. 135ff.

¹⁷⁵ Grant (Theory), S. 122 sowie Nelson/Winter (Evolutionary), insbes. S. 96-136. Vgl. ferner Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 97ff.

somit ggf. erforderliche oder wünschenswerte Umsteuerungsprozesse erschweren und gerade in dynamischen Branchen u.U. zum Hemmschuh werden.¹⁷⁶

Das bisher beschriebene Verständnis von Fähigkeiten ("capabilities") deckt sich in weiten Bereichen mit den Ausführungen zum Kompetenzbegriff bei Rasche und kann durch diese noch weiter geschärft werden. Rasche beschreibt Kompetenzen als "Sonderformen' unternehmensspezifischer Ressourcen ... , die sich aus komplexen Interaktionsmustern zwischen personen- gebundenen Fähigkeiten, intersubjektiven Routinen und tangiblen Aktivposten ergeben."¹⁷⁷ Er bezeichnet sie auch knapp als "komplexe Cluster akkumulierten Wissens".¹⁷⁸

Rasche schreibt - ebenso wie Grant - organisationalen Routinen im Rahmen seines Kompetenzbegriffs eine zentrale Stellung zu: "Sie üben eine wichtige Klammerfunktion aus, indem sie technologische Fähigkeiten, personengebundene Fertigkeiten, komplementäre Aktivposten sowie bestehende Interaktionsmuster zu einer Kompetenz verschweißen."¹⁷⁹

Zur weiteren Strukturierung des Kompetenzbegriffs existieren nun verschiedene Ansätze, die sich insbesondere im Hinblick auf die jeweils herangezogenen Systematisierungskriterien unterscheiden.¹⁸⁰ Das Spektrum reicht von einer Orientierung an den verschiedenen Phasen des Wertschöpfungsprozesses (1) über eine Unterscheidung zwischen spezifischen inhaltlichen oder prozessualen Kompetenzinhalten (2) bis hin zu einer Klassifikation unter Bezugnahme auf eine Kombination unterschiedlicher Kriterien (3).¹⁸¹

Zu (1): So differenzieren z.B. Lado et al. Kompetenzen im Hinblick auf ihre Stellung im Wertschöpfungsprozeß. Dementsprechend unterscheiden sie zwischen ressourcenbasierten Kompetenzen (im Bereich der Beschaffung), transformatorischen Kompetenzen (im Produktionsbereich) und output-orientierten Kompetenzen (im Bereich "Absatz") sowie generellen Managementkompetenzen. Letztere dienen der Integration und der unternehmensspezifischen

¹⁷⁶ Vgl. hierzu auch Nelson/Winter (Evolutionary), S. 97. Sie schränken dort den Anwendungsbereich des Konzepts der "Organizational routines" auf Unternehmen mit einem zumindest mittelfristig gleichbleibendem Produkt- oder Dienstleistungsprogramm ein. Für Unternehmen, die - wie z.B. F&E-Labore oder Unternehmensberatungen - in der Hauptsache Veränderungen herbeiführen wollen, sei dieses Konzept nur bedingt geeignet. Andererseits stellen sie aber auch bereits vorhandene Routinen als hilfreiche Basis für Innovationen im Sinne einer Schumpeterschen Bildung neuer Kombinationen heraus: "Reliable routines of well-understood scope provide the best components for new combinations. In this sense, success at the innovative frontier may depend on the quality of the support from the 'civilized' regions of established routine", vgl. ebda, S. 131. Vgl. ferner Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 104, sowie Blackler (Knowledge), S. 1024f. in Verbindung mit S. 1030. Vgl. hierzu ferner unsere Überlegungen unten S. 105ff.

¹⁷⁷ Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 149.

¹⁷⁸ Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 112.

¹⁷⁹ Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 112.

¹⁸⁰ Zum folgenden vgl. - soweit nicht anders angegeben - Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 113ff.

¹⁸¹ Vgl. ferner Tompkins (Role), S. 71f. Er unterscheidet unter Bezugnahme auf den "Sitz" der Kompetenzen zwischen einer in die Technologie eingebetteten "Technical competency", einer in ausgewählten Experten und sozialen Beziehungen verorteten "Unique competency" und einem in Annahmen, Meinungen und Werten verankerten "Internalized knowledge".

Ausgestaltung der drei anderen Kompetenzgruppen unter Orientierung an der strategischen Stoßrichtung des Unternehmens. Hierbei handelt es sich somit insbesondere um Kompetenzen im Bereich grundlegender strategischer Entscheidungen (wie z.B. der Interpretation von Chancen und Risiken, der Festlegung des Produkt-Markt-Programms, "Make-or-buy"-Entscheidungen etc.), durch die dann auch wichtige Rahmenbedingungen für die anderen betrieblichen Wertschöpfungsaktivitäten und die dort gebildeten Kompetenzen festgelegt werden.¹⁸²

Zu (2): Demgegenüber unterscheiden Dosi u.a. unter Orientierung am Kompetenzinhalt zwischen einer technischen und einer ökonomischen Kompetenzdimension. In der ökonomischen Dimension grenzen sie allokative Kompetenzen (im Rahmen der Produkt- und der Preispolitik), transaktionale Kompetenzen (im Hinblick auf "Make-or-buy"-Entscheidungen) sowie administrative Kompetenzen (im Zusammenhang mit der Schaffung einer geeigneten Aufbau- und Ablauforganisation) voneinander ab. Im Rahmen der technischen Dimension unterscheiden sie zwischen Kompetenzen im Bereich der Neuproduktentwicklung, der Prozeßinnovation und der Prozeßbeherrschung.¹⁸³

Zu (3): Besonders interessant und ausbaufähig im Zusammenhang mit der Fragestellung organisationalen Lernens erscheint jedoch die folgende Kompetenzfiguration von von Krogh/Roots (vgl. Abbildung 8, S. 91). Sie systematisieren den Kompetenzbegriff anhand der zwei Dimensionen "Wissensstruktur" und "Aufgabenstruktur".¹⁸⁴ Im Rahmen der Aufgabenstruktur unterscheiden sie - je nach Variabilität und Schwierigkeit einer Aufgabe sowie Anzahl und Art möglicher Zielsetzungen und Lösungswege - zwischen komplexen und weniger komplexen Aufgaben.¹⁸⁵ Die Wissensstruktur, als zweite Dimension, systematisieren sie unter Bezugnahme auf die Transparenz bzw. die Verfügbarkeit des Wissens.¹⁸⁶

¹⁸² Vgl. hierzu Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 131ff., sowie Lado et al. (Model), S. 82ff. Für eine detaillierte Vorstellung dieser Systematik und darüber hinausgehende Vorschläge zur Gestaltung eines kompetenzorientierten "Human Resource Management" vgl. Lado/Wilson (Human). Für eine ähnliche Systematik von Fähigkeiten unter Orientierung an der Wertkette von Porter vgl. auch Lehmann (Kernfähigkeiten), S. 312f.

¹⁸³ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 113f. Die Grundlage dieser Ausführungen bildet Dosi et al. (Towards). Für eine alternative Systematik unter Orientierung am Kompetenzinhalt vgl. auch Collis (Research), S. 144-146.

¹⁸⁴ Zur Auswahl dieser beiden Dimensionen vgl. von Krogh/Roots (Figuring), S. 5. Dort definieren sie "Competence" als "synthesis of a firm's particular task and knowledge systems" in Anlehnung an "*competentia* (lat.) = agreement between task and knowledge. Following this definition, a firm's competencies must be analyzed in terms of its task system and its knowledge system"; vgl. auch von Krogh/Roots (Towards), S. 11.

¹⁸⁵ Die *Variabilität* bezieht sich auf die Beständigkeit bzw. Veränderungsnotwendigkeit der Problemlösungsmuster. Bei hochgradig variablen Aufgaben sind hier beständige Anpassungen erforderlich. Die *Schwierigkeit* einer Aufgabe bestimmt sich nach ihrer Analysierbarkeit, ihrer Prognostizierbarkeit und ihrer Unsicherheit; vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 121 sowie von Krogh/Roots (Towards), S. 19ff. Vgl. hierzu auch von Krogh/Roots (Figuring), S. 7: "A task is complex if there are several desired solutions, several means to reach these solutions, conflicts between solutions, and uncertainty in linking resolution patterns to task solutions."

¹⁸⁶ Vgl. hierzu auch das Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis bei Pautzke (Evolution), S. 76ff., insbes. Abb. 7 und Abb. 8 (S. 79 bzw. S. 87) sowie FN 70 oben S. 21.

Wissensstruktur Aufgabenstruktur	Subjektives Wissen	Soziales Wissen	Objektives Wissen
komplex	Speerspitzenkompetenz Personenbezogenes Expertenwissen z.B. in einem wettbewerbsrelevanten Technologiebereich.	Kernkompetenz Gruppenspezifische Spezialkenntnisse in komplexen Aufgabebereichen (z.B. Produktentwicklung).	Industriespezifische Kompetenz Z.B. Kenntnis der "Spielregeln" in einer Branche und besondere Fähigkeit im Umgang damit.
nicht-komplex	Individuelle Kompetenz Subjektives Wissen in wenig komplexen Aufgabefeldern z.B. einfachen Routine-tätigkeiten.	Gruppenspezifische Kompetenz Gruppenspezifisches Wissen zur Bewältigung einfacher Aufgaben z.B. in Form routinierter Handlungsprogramme.	Savoir-faire-Kompetenz Allgemein verfügbares Wissen für einfach strukturierte Aufgaben z.B. in Form allgemeiner Daumenregeln.

Quelle: In Anlehnung an Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 122 bzw. von Krogh/Roos (Towards), S. 22.

Abbildung 8: Die Kompetenzkonfiguration nach von Krogh/Roos

Dabei unterscheiden sie zwischen subjektivem, sozialem und objektivem Wissen: subjektives Wissen ist durch starke Personengebundenheit und eine weitgehende Intransparenz und Unzugänglichkeit gegenüber anderen gekennzeichnet. Hierzu zählt z.B. auch das sog. implizite Wissen ("tacit knowledge") als weitgehend aktionsgebundenes, zum Teil unbewußtes und nicht immer vollständig artikulierbares "Know how".¹⁸⁷ Soziales Wissen, als zweite Wissensform, ist demgegenüber für alle Mitglieder einer bestimmten Gruppe verfügbar und wird von ihnen geteilt. Derartiges intersubjektives "Know-how" entsteht in der Hauptsache durch die Transparentmachung bzw. "Artikulation" individuellen Wissens.¹⁸⁸ Die dritte Wissensform schließlich, das objektive Wissen, zeichnet sich durch einen noch höheren Transparenzgrad aus. Hierbei handelt es sich um allgemein zugängliche Wissensbestände, die

¹⁸⁷ Vgl. hierzu auch Nonaka (Konzerne), S. 96f., sowie Polanyi (Implizites).

¹⁸⁸ Dies kann entweder durch Sprache oder aber durch Teilnahme in der das Wissen innehabenden Gruppe erfolgen. Vgl. hierzu Nonaka (Konzerne), S. 97. Im Falle einer sprachlichen Verfügbarmachung impliziten Wissens spricht Nonaka von "Artikulation", wohingegen er eine Wissensvermittlung durch teilnehmende Beobachtung auch als "Sozialisation" bezeichnet; vgl. hierzu auch die Ausführungen oben S. 41f.

- wie etwa das Modell der fünf Wettbewerbskräfte von Porter - im Prinzip allen Interessierten zur Verfügung stehen. Durch diese zwei Dimensionen ergibt sich die oben abgebildete Kompetenzfiguration.

Mit Hilfe dieses Rasters kann ein Unternehmen sein eigenes Kompetenzprofil erstellen und es mit dem der Konkurrenz vergleichen.¹⁸⁹ Nach von Krogh/Roos sollte ein Unternehmen idealerweise ein möglichst ausgeglichenes Kompetenzportfolio anstreben, in dem personengebundes und intersubjektives Wissen sich die Waage halten. So kann z.B. eine einseitige Überbetonung individuellen Wissens - insbesondere im Bereich der sog. "Speerspitzenkompetenzen" unternehmensweite Lernprozesse weitgehend unterbinden. Zudem besteht die Gefahr, daß die jeweiligen Wissensträger das Unternehmen (z.B. in Form extrem hoher Gehaltsforderungen) erpressen oder aber das Unternehmen verlassen, um ihr Wissen selbständig zu vermarkten.¹⁹⁰ Eine zu starke Ausrichtung auf kollektives, d.h. gruppen- oder industriespezifisches Wissen kann hingegen die Ausbildung herausragender individueller Fähigkeiten ("Speerspitzenkompetenzen") gefährden.¹⁹¹ Neben diesen Ausgewogenheitsbestrebungen sollte man sich insbesondere um die Ausbildung und den Schutz überlebenswichtiger Kernkompetenzen bemühen.¹⁹²

Der von von Krogh/Roos vorgestellte Bezugsrahmen enthält eine Reihe von Parallelen und Anknüpfungspunkten zu anderen Ansätzen. Zum einen erinnert ihr Kompetenzraster an eine Wissensmatrix, wie sie aktuell von Hedlund und Nonaka für eine Analyse verschiedener Formen des Wissensmanagements vorgestellt wird (vgl. Abbildung 9, S. 93).¹⁹³ Anhand der Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen auf einer einen Seite und einer Differenzierung der vier Wissensebenen bzw. -träger "Individuum" (1), "Gruppe" (2), "Organisation" (3) und "Interorganisationale Beziehungen" (4) auf der anderen spannen sie die folgende Achtfeldermatrix mit acht verschiedenen Wissenskategorien auf.¹⁹⁴

¹⁸⁹ Zur weiteren Analyse eines derart erstellten Kompetenzportfolios unterbreiten von Krogh/Roos eine Reihe von Fragen. So gilt es z.B. das Verhältnis von personengebundenen und intersubjektiven Kompetenzen zu beachten, nach eventuell vorhandenen Kompetenzlücken (insbes. in wettbewerbsrelevanten Bereichen) zu suchen oder die Möglichkeiten eines "Upgrading" des Kompetenzprofils durch entsprechende anspruchsvollere Aufgaben zu überprüfen. Auch sollte man Organisationsstruktur und Managementprozesse dahingehend befragen, inwieweit sie eine Überführung individuellen in soziales Wissen anregen, vgl. von Krogh/Roos (Figuring), S. 8f., sowie Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 128f.

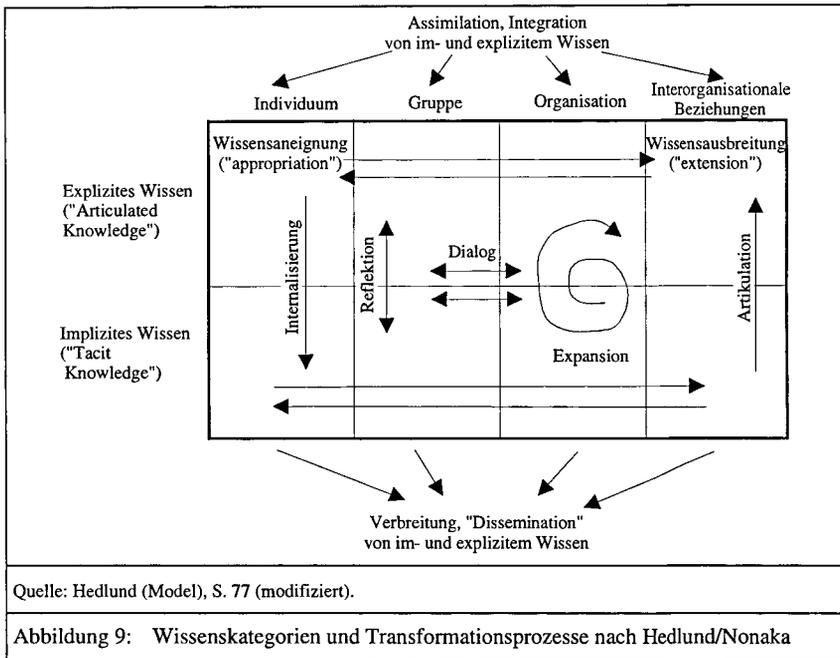
¹⁹⁰ Vgl. hierzu Spender (Tacit), S. 39 sowie Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 123f. Der Gefahr eines derartigen "Moral hazard" kann man etwa durch den Aufbau einer gegenseitigen Bindung begegnen, indem man z.B. "komplementäre Aktivposten", die der Kompetenzträger für die Entfaltung oder Weiterentwicklung seiner Speerspitzenkompetenz benötigt (bspw. ein Forschungslabor) an das Unternehmen bindet. Zur Gefahr des "Holdup" vgl. auch Ghemawat (Commitment), S. 94ff.

¹⁹¹ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 129.

¹⁹² In diesem Zusammenhang kritisiert allerdings Rasche das Fehlen diesbezüglicher Gestaltungsvorschläge bei von Krogh/Roos und mahnt eine entsprechende prozessuale Ergänzung dieser primär deskriptiv-statisch orientierten Ausführungen an; vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 130.

¹⁹³ Vgl. hierzu Hedlund (Model) sowie Hedlund/Nonaka (Models).

¹⁹⁴ Vgl. Hedlund (Model), S. 74ff., sowie Hedlund/Nonaka (Models), S. 118ff. Für eine ähnliche Wissensmatrix vgl. auch Spender (Tacit), S. 39; Spender (Three), S. 19; Spender (Penrose), S. 359f. oder Spender



In dieser Systematik verorten sie dann verschiedene Prozesse der Wissenstransformation: Hierzu zählen etwa die *Artikulation* impliziten Wissens und - als gegenläufiger Prozeß - die *Internalisierung* artikulierten bzw. expliziten Wissens sowie die *Reflektion* als Wechselspiel zwischen implizitem und explizitem Wissen. Während sich diese Prozesse im Spannungsfeld von im- und explizitem Wissen bewegen, sind intraorganisationale (*Wissens-*)*Ausbreitung* ("extension") und (*Wissens-*)*Aneignung* ("appropriation") in der Dimension der verschiedenen Wissensträger bzw. -ebenen angesiedelt: Im ersten Fall geht es um die Zurverfügungstellung individuellen Wissens (implizit oder explizit) auf den übergeordneten Ebenen der Gruppe, der Organisation bzw. der interorganisaationalen Beziehungen. Im zweiten Fall, der "Wissensaneignung", erfolgt ein Wissenstransfer in die umgekehrte Richtung, d.h. von der Ebene der Organisation oder Gruppe auf die Ebene des Individuums. Ein Beispiel hierfür wäre etwa die Sozialisation eines neuen Mitarbeiters. Das vermittelnde Medium zwischen beiden Prozessen ist der *Dialog*. Schließlich kann man im Hinblick auf die Außen-

(Knowing), S. 396. Spender unterscheidet zwischen "Conscious knowledge" (individual, explicit), "Scientific knowledge" (social, explicit), "Automatic knowledge" (individual, implicit) und "Collective knowledge" (social, implicit). Er wendet diese Matrix u.a. auch für die Fragestellungen eines strategisch sinnvollen Managements der Ressource Wissen an, vgl. Spender (Penrose).

beziehungen eines Unternehmens noch zwischen *Assimilation* (Aufnahme bislang organisationsfremden Wissens) und *"Dissemination"* (Abgabe von Wissen aus dem Unternehmen in die Umwelt) unterscheiden. *Expansion* bezeichnet schließlich eine Wissensvermehrung oder -veränderung in einem Feld der Matrix. Diese Prozesse bieten durch die Parallelen im Bereich der betrachteten Wissensstrukturen einige interessante Ansatzpunkte für ein aktives "Kompetenzmanagement".¹⁹⁵ Zusammenfassend kann man folgende Merkmale von Kompetenzen (respektive Fähigkeiten) als "Sonderformen unternehmensspezifischer Ressourcen"¹⁹⁶ festhalten:

- Kompetenzen bzw. Fähigkeiten betreffen in der Regel *komplexe Interaktionsprozesse zwischen verschiedenen Ressourcen*. Sie dienen idealerweise einer möglichst effizienten und wertstiftenden Ressourcennutzung. Aufgrund ihres Aufbaus im Unternehmen¹⁹⁷ sind sie normalerweise stark unternehmens- und meist auch personengebunden.¹⁹⁸
- Bezüglich des *Inhaltes* von Kompetenzen existieren *verschiedene Systematisierungsvorschläge* mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Für die Fragestellung des organisationalen Lernens bzw. der lernenden Organisation (im Sinne eines dynamischen Kompetenzmanagements) stellt sich insbesondere eine Differenzierung der Kompetenzen nach der Verfügbarkeit des Wissens (z.B. implizites vs. explizites Wissen) bzw. nach Wissensträgern und -ebenen (z.B. Individuum, Gruppe oder Organisation) als interessanter und ausbaufähiger Zugriff dar.
- Im Gegensatz zu anderen Ressourcen - wie etwa Maschinen - die durch häufige Nutzung meistens an Wert verlieren, können Kompetenzen durch beständigen Einsatz sogar noch wertvoller werden. Zudem ist eine Perfektionierung der komplexen Koordinationsmuster im Rahmen von "Organizational routines" normalerweise nur durch deren regelmäßige Wiederholung zu erzielen und zu erhalten.¹⁹⁹ Umgekehrt besteht bei längerer Nichtnutzung bestimmter Kompetenzen eine gewisse "Erosionsgefahr".²⁰⁰ Die Fähigkeiten bzw. die

¹⁹⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen unten in Kapitel E, insbes. S. 233ff., sowie in Kapitel F, S. 308ff.

¹⁹⁶ Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 143.

¹⁹⁷ Vgl. hierzu Reed/DeFillippi (Causal), S. 89: "Although these works vary in their descriptions of competency, they remain consistent in two important themes: (a) the source of a competency is always internal to the firm, (b) competency is produced by the way a firm utilizes its internal skills and resources, relative to the competition."

¹⁹⁸ Vgl. hierzu auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 145: "Kompetenzen fallen unter eine Sonderkategorie der intangiblen Aktivposten, da sich ihre Existenz nur über einen bestimmten Personenkreis erklären läßt, der sich ihrer bedient. Somit sind sie hochgradig personengebunden."

¹⁹⁹ Vgl. Grant (Theory), S. 122: "Perfecting such coordination requires learning through repetition" sowie ebd. S. 132; vgl. hierzu auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 143f., sowie die Ausführungen zu "Organizational routines" oben S. 88f. und (ausführlich) unten S. 135ff.

²⁰⁰ Vgl. hierzu auch Diericks/Cool (Accumulation), S. 1508. Sie skizzieren die Gefahr einer "Asset erosion" wie folgt: "As in case with physical plant and equipment, all asset stocks 'decay' in the absence of adequate 'maintenance' expenditures. R&D know-how depreciates over time because of technological obsolescence; brand awareness erodes because the consumer population is not stationary (existing consumers leave the market, while new consumers enter), consumers forget etc. "

ihnen zugrundeliegenden Routinen können aufgrund mangelnder Übung (zumindest teilweise) verlernt oder aber durch entsprechende Weiterentwicklungen in anderen Unternehmen entwertet werden.

- Kompetenzen sollten - ebenso wie Ressourcen - immer wieder auf ihren Wert hin überprüft und idealerweise beständig weiterentwickelt werden.²⁰¹ Ansonsten besteht die Gefahr einer gewissen Starrheit, die das Erkennen und Durchführen ggf. notwendiger oder wünschenswerter Umsteuerungen verhindert oder zumindest stark erschwert.²⁰²

2. Zum besonderen Status von Kernkompetenzen

Was soll man unter *Kernkompetenzen* bzw. *Kernfähigkeiten* verstehen? Wodurch unterscheiden sie sich von "normalen" Kompetenzen respektive Fähigkeiten? Prahalad/Hamel - die den Begriff der "Kernkompetenz" mit ihrem Aufsatz "The Core Competence of the Corporation"²⁰³ populär gemacht haben - beschreiben "Core competencies" dort relativ spezifisch als "the collective learning in the organization, especially how to coordinate diverse production skills and integrate multiple streams of technologies."²⁰⁴ Etwas allgemeiner charakterisiert Collis "Core competence" als denjenigen Vektor irreversibler Aktiva, entlang dessen ein Unternehmen über einzigartige Vorteile gegenüber anderen Unternehmen verfügt.²⁰⁵

Ungeachtet unterschiedlicher Bezeichnungen mit zum Teil unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen²⁰⁶ besteht weitgehende Einigkeit, daß sich Kernkompetenzen durch eine herausragende strategische Bedeutung für das Unternehmen auszeichnen:

"Capabilities are considered *core* if they differentiate a company strategically."²⁰⁷

²⁰¹ Vgl. hierzu Grant (Theory), S. 131f. Er verweist diesbezüglich auf den Ansatz des "Dynamic resource fit" (Itami) sowie auf den Gedanken des "Upgrading" (Porter); vgl. auch Hayes/Pisano (Manufacturing), insbes. S. 84.

²⁰² Vgl. hierzu auch die Ausführungen unten S. 105ff.

²⁰³ Prahalad/Hamel (Core Competence).

²⁰⁴ Prahalad/Hamel (Core Competence), S. 82. In der deutschen Übersetzung heißt es: "Schlüsselkompetenzen entstehen aus kollektiven Lernprozessen, etwa wie man ungleiche Produktionsfertigkeiten koordiniert und eine Vielzahl von Technologieströmen zusammenführt", Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 69.

²⁰⁵ Vgl. Collis (Bearings), S. 51.

²⁰⁶ Auch in diesem Zusammenhang finden im "Resource-based view" wieder eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen Verwendung: Während Hamel/Prahalad den Begriff der Kernkompetenzen ("core competenc(ies)") geprägt haben [Vgl. Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen) bzw. (Core Competence)], spricht z.B. Schoemaker (Link) von Kernfähigkeiten ("core capabilities"), bei Itami (Invisible) ist von unsichtbaren Aktivposten ("invisible assets") die Rede und Amit/Schoemaker (Assets) verwenden die Bezeichnung "Strategic assets". Im Rahmen dieser Arbeit soll einheitlich von Kernkompetenzen oder Kernfähigkeiten gesprochen werden, wobei beide Begriffe wiederum synonym verwendet werden.

²⁰⁷ Leonard-Barton (Core), S. 111. Hervorhebung im Original. Sie verweist ebd. (S. 112) auf eine Definition von Teece/Pisano/Shuen (Firm), S. 28. Sie definieren "Core competence" als "a set of differentiated skills,

Ähnlich stellt Collis das folgende Verständnis von Kernkompetenz als Quintessenz der verschiedenen Definitionen dieses Begriffs heraus:

"Either way, core competence is a short hand summary of the firm's asset investments, which in aggregate are the fundamental determinants of its strategic position."²⁰⁸

Eine derartige Betonung des strategieprägenden Einflusses einzigartiger Fähigkeiten ist nun allerdings keineswegs neu. So haben z.B. Autoren wie Selznick (1957) oder Andrews (1971) unter dem Begriff der "*Distinctive competence*" bereits vor mehreren Jahrzehnten auf die strategische Bedeutung einzigartiger Fähigkeiten hingewiesen.²⁰⁹

Und auch Hofer/Schendel bezeichnen "Distinctive competences" in ihrem grundlegenden Lehrbuch zur Strategieformulierung (1978) als wichtige Komponente einer Unternehmensstrategie:

"We have included resource deployments (distinctive competences) as a strategy component ... because it is clear that no actions or goal achievements can take place unless some basic skills are created and resources obtained and deployed in ways that cannot be duplicated easily by others. Second, resource deployments and competitive advantages are not only very fundamental aspects of strategy, but they also may be more important than scope [that is the extent of the organization's present and planned interactions with its environment, C.H.] in determining success. This claim is contrary to much of the current literature in the policy field, most of which assumes that scope is the predominant and, in some instances, the only component of strategy."²¹⁰

Diese, von zwei Klassikern der Strategielehre angestellten Überlegungen zur strategischen Bedeutung von "Distinctive competences" erfahren allerdings durch die aktuellen Überlegungen des "Resource-based view" eine gewisse Verschärfung und Konkretisierung, die dann auch den Unterschied zwischen dem Begriff der "*Kernkompetenz*" und dem der "Distinctive competence" ausmachen: So wird im Rahmen des "Resource-based view" explizit die Dauerhaftigkeit ("sustainability") eines kompetenzbasierten Wettbewerbsvorteils gefordert: "Unabhängig von der gewählten Terminologie ist man sich in der Literatur relativ einig darüber, daß sich Ressourcen, Fähigkeiten, Kompetenzen etc. nur dann als Kern-

complementary assets, and routines that provide the basis for a firm's competitive capacities and sustainable advantage in a particular business." Vgl. ferner Teece/Pisano/Shuen (Capabilities), S. 18: "Those competencies critical to a firm's survival can be called core. Core competencies must accordingly be derived with due reference to the opportunities and threats facing firms."

²⁰⁸ Collis (Bearings), S. 51. Vgl. auch Schoemaker (Link), S. 75. Er definiert "Core capabilities" als die grundlegenden und "wesensbestimmenden" Attribute bzw. Aktivitäten eines Unternehmens.

²⁰⁹ Vgl. Selznick (Leadership), S. 42ff., sowie Andrews (Concept), S. 89-102, insbes. S. 89.

²¹⁰ Hofer/Schendel (Strategy), S. 25. Vgl. auch Porter (Towards), S. 97. Er stellt den Aufbau und die Nutzung von "Distinctive competences", in Form der einzigartigen Stärken und Schwächen eines Unternehmens, als einen der "klassischen Bestimmungsgründe" des Unternehmenserfolges heraus.

potentiale qualifizieren lassen, wenn sie die Überlebensfähigkeit einer Unternehmung im Wettbewerb langfristig sicherstellen." Die jeweiligen Kompetenzen bzw. Fähigkeiten müssen somit - sollen sie zurecht mit dem Zusatz "Kern-" versehen werden - den Bedrohungen auf Produkt- und Faktormärkten gleichermaßen längerfristig standhalten.²¹¹ Diese Forderung nach Dauerhaftigkeit kann durch die oben vorgestellten Anforderungen an "nachhaltige" bzw. "erfolgspotentialgenerierende Ressourcen"²¹² konkretisiert und operationalisiert werden.

Im Rahmen dieser Arbeit soll demzufolge der Begriff der *Kernkompetenz* für alle diejenigen Kompetenzen reserviert werden, die diesen Anforderungen genügen können. D.h. es sollen nur solche Kompetenzen als Kernkompetenzen bezeichnet werden, die (1) für das jeweilige Unternehmen einen Nutzen am Markt stiften, (2) knapp bzw. selten sind und die (3) weder (vollständig) imitiert noch (4) substituiert werden können.²¹³

Genau unter dieser Perspektive wird der Begriff der Kernkompetenzen im folgenden genauer betrachtet. Anhand der oben vorgestellten Kriterien sowie ausgewählter Beispiele aus der einschlägigen Literatur soll untersucht werden, welche Fähigkeiten sich in besonderem Maße als Kernkompetenzen eignen.

(1) *Nutzenstiftung am Markt:*²¹⁴ Diese Forderung impliziert keineswegs das direkte Vorhandensein eines Marktes für die jeweiligen Kernkompetenzen. Durch die Ressourcenperspektive soll ja gerade eine einseitige Markt- bzw. Produktorientierung zugunsten einer stärkeren Beachtung der spezifischen Fähigkeiten eines Unternehmens überwunden werden.²¹⁵ Anstelle der von beständigem Wandel und Veränderungen bedrohten (End-)Produkte (sowie der dazugehörigen Produktmärkte) sollen Unternehmen ihre strategischen Überlegungen auf die Bildung und Weiterentwicklung von *Kernfähigkeiten* ausrichten, die dann wiederum die *Entwicklung neuer "überraschender" Produkte* ermöglichen. Wer über entsprechende Kernkompetenzen verfügt - so der Kerngedanke dieser Überlegung - kann nicht nur neue, innovative Produkte kreieren (indem er z.B. beständig nach neuen Anwendungsfeldern für seine

²¹¹ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 149; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

²¹² Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 73ff.

²¹³ Vgl. hierzu auch die Definition von "Strategic Assets" bei Amit/Schoemaker (Assets), S. 36: "We thus define the firm's *Strategic Assets* as the set of difficult to trade and imitate, scarce, appropriable and specialized *Resources* and *Capabilities* that bestow the firm's competitive advantage.", Hervorhebungen im Original. Vgl. darüber hinaus den Kriterienkatalog zur Bestimmung von "Core capabilities" bei Schoemaker (Link), S. 75f.

²¹⁴ Vgl. hierzu z.B. auch Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 71: "... eine Kernkompetenz (muß) zu den von den Kunden wahrgenommenen Vorzügen des Endproduktes erheblich beitragen." Vgl. auch Hayes/Pisano (Manufacturing), S. 86 sowie Stalk u.a. (Capabilities), S. 62: "What transforms a set of individual business processes ... into a strategic capability? The key is to connect them to real customer needs. A capability is strategic only, when it begins and ends with the customer."

²¹⁵ Vgl. hierzu z.B. Hayes/Pisano (Manufacturing), Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen) sowie die Vorstellung des "Resource-based view" als Kritik an einer einseitigen Umwelt- bzw. Branchenorientierung des strategischen Managements oben S. 56ff.

spezifischen Kompetenzen sucht), sondern kann darüber hinaus auch auf sich bietende Chancen am Markt schneller reagieren als andere Unternehmen.²¹⁶

Prahalad/Hamel vergleichen Kernkompetenzen in diesem Zusammenhang mit den Wurzeln eines Baumes.²¹⁷ Von dort aus wird der Baum genährt und gehalten. Die Wurzeln respektive Kernkompetenzen bringen zunächst die sog. "Kernprodukte" hervor. Diese entsprechen in der gewählten Baummetapher dem Stamm und den dicken Ästen des Baumes. Es handelt sich hierbei um "reale Verkörperungen" einer oder mehrerer Kernkompetenzen, die als materielles Verbindungsstück zwischen den Kernkompetenzen und den Endprodukten eines Unternehmens fungieren. In der Regel sind dies Komponenten oder Baugruppen, die einen merklichen Wertbeitrag zu den Endprodukten selbst leisten. Beispiele hierfür sind z.B. Motoren, Halbleiter, Bildschirme oder Kompressoren. Diese Kernprodukte fließen schließlich in verschiedene *Endprodukte* ein.²¹⁸ Letztere vergleichen Prahalad/Hamel mit den dünneren Ästen und Blättern eines Baumes. Während man die Fertigung von Kernprodukten aufgrund der damit verbundenen Übungs- und Lerneffekte für die jeweils eingesetzte Kernkompetenz möglichst forcieren sollte, ist der Marktanteil an Endprodukten demgegenüber nur von nachrangiger Bedeutung.²¹⁹

Trotz dieser Abkehr von einer einseitigen Markt- und Produktorientierung sollte man den Marktwert der Kern- und auch der Endprodukte nicht völlig aus den Augen verlieren. Schließlich bilden diese die Basis und auch die Berechtigung der jeweiligen Kompetenzentwicklung. Andererseits sollte im Konfliktfall der Aufbau neuer sowie die Pflege und Weiterentwicklung bereits vorhandener Kernkompetenzen höher gewichtet werden, als kurzfristige Marktüberlegungen. So sollte man etwa wichtige Aktivitäten im Bereich der Kernkompetenzen auch dann nicht ausgliedern, wenn sie von anderen Unternehmen kostengünstiger bewältigt werden könn(t)en. Sonst läuft man Gefahr, diese Kernkompetenz aufgrund mangelnder Übung zu verlieren oder wesentliche Weiterentwicklungen in diesem Gebiet zu

²¹⁶ Vgl. Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 69: "Kurzfristig gesehen beruht die Konkurrenzfähigkeit eines Unternehmens auf dem Preis-Leistungs-Verhältnis seiner aktuellen Produkte. ... Aber das allein taugt immer weniger dazu, sich einen Vorsprung zu verschaffen. Langfristig muß es darum gehen, schneller und billiger als die Rivalen jene Kernkompetenzen aufzubauen, aus denen überraschende Produkte resultieren." Vgl. hierzu auch Stalk u.a. (Capabilities), S. 62, sowie Hayes/Pisano (Manufacturing), S. 78 und S. 86. Sie plädieren für den Aufbau "Strategischer Flexibilität" durch die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten.

²¹⁷ Zum Nachfolgenden vgl. Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 69ff.

²¹⁸ So kann z.B. Honda seine besondere Fähigkeit im Bau von exzellenten Verbrennungsmotoren - verkörpert durch das Kernprodukt "Motor" - in so unterschiedlichen Endprodukten wie Motorrädern, Autos oder Rasenmähern einsetzen, vgl. Rühli (View), S. 44. In dieser potentiellen Verwendbarkeit in mehreren Märkten liegt nach Prahalad/Hamel eine wichtige Anforderung an Kernkompetenzen, vgl. Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 71. Vgl. hierzu auch Stalk u.a. (Capabilities), S. 67

²¹⁹ So ist z.B. Matsushitas Anteil am Markt für Videorecorder entscheidend kleiner als sein Anteil bei der Fertigung diesbezüglicher Schlüsselkomponenten. Ebenso verfügt Canon nur über einen geringen Marktanteil bei Tischlaserdruckern, stellt aber über 80 Prozent der hierfür erforderlichen Druckwerke her, vgl. Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 73.

versäumen.²²⁰ Ebenso muß man gegebenenfalls beim Aufbau neuer Kernkompetenzen, einem in der Regel sehr zeit- und übungsaufwendigen Prozeß, zunächst Fehlschläge und auch Verluste in Kauf nehmen.²²¹

Während Prahalad/Hamel und Hayes/Pisano Kernkompetenzen schwerpunktmäßig im Umgang mit bestimmten *Produktionstechnologien* verorten,²²² weisen andere Autoren auf weitere potentielle Kernkompetenzbereiche hin. So können beispielsweise eine spezifische *Unternehmenskultur*²²³, freundschaftliche und von *Vertrauen* bestimmte Beziehungen zwischen den Führungskräften eines Unternehmens oder eine außergewöhnliche Fähigkeit zur *Teamarbeit* ebenso zu wertstiftenden Kernfähigkeiten avancieren²²⁴ wie spezifische Kompetenzen in anderen Bereichen (z.B. Distribution²²⁵, Dienstleistung, Marketing oder Bezugsgruppenmanagement²²⁶).

(2) *Seltenheit bzw. Knappheit*: Allgemein verfügbare "Standardkompetenzen" werden in der Regel keine längerfristigen Wettbewerbsvorteile generieren können. Demgegenüber dürften sich insbesondere *unternehmensintern aufgebaute* und zugleich *hochgradig unternehmensspezifische* Kompetenzen durch Selten- bzw. Knappheit auszeichnen.²²⁷ So kann etwa die

²²⁰ Vgl. hierzu z.B. Hayes/Pisano (Manufacturing), S. 78ff. Sie fordern in diesem Zusammenhang einen Fähigkeiten- und lernorientierten Zugriff auf (Des-)Investitionsentscheidungen: "If managers consider the capabilities they want to develop or preserve, they may make very different decisions about closing a plant or exiting a business, about 'make versus buy' decisions, about alliances, acquisitions, about whether to automate an operation or move it to a low-wage area, about training and management career paths." (S. 78). Insbesondere sollte man die Fertigung als Lernfeld ansehen, durch dessen Gestaltung und Ausrichtung die zukünftige Palette an Fähigkeiten maßgeblich mitbestimmt wird (vgl. ebd., S. 84).

²²¹ Vgl. hierzu den kurzen Abriss über den langwierigen und von Schwierigkeiten und Fehlschlägen gekennzeichneten Aufbau neuer Fähigkeiten im Bereich flexibler Fertigung bei Hitachi-Seiki, ebd., S. 80.

²²² Dies kommt deutlich in den von ihnen angeführten Beispielen zum Ausdruck: So nennen sie z.B. NECs Kompetenz zur Integration von Computer- und Kommunikationstechnik, Sonys Kompetenz im Bereich der Miniaturisierung, Hondas Kernkompetenz bei Motoren und in der Antriebstechnik, Canons Fähigkeiten auf den Feldern Optik, Bildverarbeitung und Steuerung von Mikroprozessoren und Philips Kompetenz im Umgang mit optischen Speichermedien. Zugleich machen sie allerdings auch ausdrücklich auf die hohe Bedeutung komplementärer Aktiva, wie etwa Arbeitsorganisation, Engagement, Kommunikation etc. aufmerksam, vgl. z.B. Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), insbes. S. 69f. Für weitere Beispiele vgl. auch Grant (Theory), S. 121.

²²³ So ist z.B. die Unternehmenskultur von 3M für ihre hohe Innovationsfähigkeit bekannt, vgl. Schoemaker (Link), S. 75. Für eine Diskussion der Unternehmenskultur im Hinblick auf ihre Eignung als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils vgl. Barney (Culture) sowie Knyphausen (Why), S. 777.

²²⁴ Vgl. hierzu z.B. Barney (Integrating), S. 44ff., sowie ders. (Bringing), S. 29-32.

²²⁵ Vgl. hierzu z.B. das bekannte "Cross-docking" System des amerikanischen Discounters Wal-Mart. Hierbei handelt es sich um ein ausgeklügeltes und umfassendes System zur schnellen und bedarfsorientierten Belieferung der einzelnen Geschäfte einer Handelskette, vgl. hierzu Stalk u.a. (Capabilities).

²²⁶ Vgl. hierzu z.B. Stalk u.a. (Capabilities), S. 67. Sie stellen dort das spezifische Händlermanagement ("dealer management") bei Honda als wichtige Kompetenz heraus. Im Unterschied zu vielen anderen Unternehmen stellt Honda seinen Händlern umfassende Managementschulungen sowie ein entsprechendes Informationssystem zur Verfügung.

²²⁷ So argumentiert auch Spender (Workplace), S. 38f. Da tangible Ressourcen in der Regel auf Faktormärkten erworben werden können und somit normalerweise nicht selten sind, hat sich - so Spender - der "Resource-based view" quasi zwangsläufig zu einer "Knowledge-based theory of the firm" weiterentwickelt, die das Unternehmen nicht als Bündel von Ressourcen, sondern als Bündel verschiedener Wissensarten ("bundle of

Fähigkeit zur *Koordination* bestimmter, für das jeweilige Unternehmen typischer Aktivitäten und Prozesse normalerweise nicht am externen Arbeitsmarkt erworben werden, sondern muß im Unternehmen selbst aufgebaut und eingeübt werden:

"By definition, these [strategic, C.H.] assets and skills cannot be bought of the shelf but must be developed over time through investment and information exchange by the firm's human capital."²²⁸

In diesem Zusammenhang ist es dann auch weitgehend unerheblich, ob einige oder mehrere der in einer Kernkompetenz koordinierten Ressourcen bzw. Fähigkeiten - wie etwa eine bestimmte Fertigungstechnologie und die diesbezüglichen Standardqualifikationen - am entsprechenden Faktormarkt in größerer Menge zur Verfügung stehen. Die unternehmensspezifische Ausprägung und Koordination dieser einzelnen Ressourcen - wie sie durch die "Organizational routines" geleistet wird - dürfte nämlich auch unter derartigen Umständen als hochgradig personen- und situationsgebundene Fähigkeit nach wie vor einzigartig sein.²²⁹ Denn letztendlich kann sie nur im betreffenden Unternehmen selbst erworben werden. Eine allgemeine, unternehmensexterne Ausbildung solcher Fähigkeiten dürfte aufgrund ihres hohen Kontextbezuges kaum möglich sein. Eine derartige Ausbildung wäre zudem für Nicht-Unternehmensmitglieder auch nur wenig attraktiv, da ausgeprägt unternehmensbezogene Qualifikationen in der Regel in anderen Unternehmen kaum benötigt und somit auch entsprechend gering honoriert werden dürften.²³⁰

Somit können hochgradig unternehmensspezifische und komplexe Kernkompetenzen - z.B. in Form einer situationsspezifisch optimierten Integration bestimmter Ressourcen oder Aktivitäten - von (potentiellen) Konkurrenzunternehmen allenfalls durch *Abwerbung* der entsprechend qualifizierten Arbeitnehmer erlangt werden. Dieser Möglichkeit stehen allerdings eine Reihe von *Hindernissen* gegenüber: zum einen wäre bei komplexen Kernkompetenzen, die die Zusammenarbeit mehrerer Personen betreffen, eine geblockte Abwerbung der betroffenen Personen erforderlich. Eine derartige Unterfangen ist allerdings meist nicht nur relativ kostspielig, sondern darüber hinaus auch mit einem nicht unbeträchtlichen Erfolgsrisiko behaftet. Denn oft werden solche Kernkompetenzen maßgeblich von individuen- oder gruppenunabhängigen unternehmensspezifischen Faktoren - wie etwa einer entsprechenden Unternehmenskultur - beeinflusst, so daß sie sich trotz des Transfers des gesamten entsprechenden Mitarbeiterstammes in einem anderen Umfeld bzw. unter anderen Rahmenbedingungen nicht immer voll entfalten. Dieses Phänomen ist zum Teil bei Unternehmensübernahmen oder -

knowledge") versteht: "The knowledge-based version of resource-based theory is the logical result of asking questions about the sources of idiosyncratic, hard-to-copy, firm-specific resources, which cannot be acquired in the factor markets. The theory focuses on internally generated knowledge rather than on information and skills acquired from the firm's environment." (ebd., S. 39).

²²⁸ Schoemaker (Link), S. 75. Er bezieht sich hier auf "Strategic assets", die - soweit es sich um Kompetenzen handelt - mit Kernkompetenzen gleichgesetzt werden können.

²²⁹ Vgl. hierzu auch Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 71.

²³⁰ Vgl. hierzu auch von Krogh/Roos (Towards), S. 33.

fusionen zu beobachten, wo trotz Übernahme der gesamten Belegschaft unternehmensspezifische Fähigkeiten verloren gehen können.²³¹

Es bleibt somit festzuhalten, daß man insbesondere bei *unternehmensintern gewachsenen* und zudem auf das *jeweilige Unternehmen zugeschnittenen* Fähigkeiten in der Regel von Selten- bzw. Knappheit ausgehen kann. Denn solche Kompetenzen können am externen Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung gestellt werden und lassen sich auch durch Abwerbung der jeweiligen Kompetenzträger nur bedingt beschaffen.

(3) *Beschränkte Imitierbarkeit*: Die Überlegungen zur Imitierbarkeit von Ressourcen (oben S. 73ff.) haben gezeigt, daß neben einer (a) *einzigartigen Unternehmensgeschichte* auch (b) *kausale Ambiguität* sowie (c) *soziale Komplexität* einer Ressource deren Imitation verhindern können. Diese Merkmale sollen nun zur Identifikation nicht- bzw. nur schwer imitierbarer (Kern-)Kompetenzen herangezogen werden. Es wird sich zeigen, daß sie - ebenso wie die Anforderung der Knapp- bzw. Seltenheit - auf *unternehmensintern aufgebaute, multipersonale* und/oder *funktionsübergreifende* Fähigkeiten als aussichtsreiche Kandidaten für kompetenzbasierte Kernpotentiale verweisen.

Zu (a): *Einzigartige Unternehmensgeschichte*: So zeichnen sich derartige Kompetenzen z.B. durch eine *historische Bedingtheit* aus, die ihre Imitation durch andere Unternehmen in mehrfacher Hinsicht erschwert: Zum einen können solche Fähigkeiten in der Regel nur durch *längerfristige Lern- und Erfahrungsprozesse* erworben und auch weiterentwickelt werden:

"... Kernkompetenzen (werden) stets in einem Prozeß permanenter Verbesserungen und Anreicherungen aufgebaut, der sich über eine Dekade oder sogar mehr erstreckt."²³²

Dieser Zeitbedarf beim Aufbau und der Pflege von Kernkompetenzen kann auch durch erhöhten Mitteleinsatz - z.B. im Rahmen von Crash Programmen - nicht ersetzt oder reduziert werden.²³³ Die in dieser Hinsicht benachteiligten Unternehmen haben also nur die Möglichkeit, die entsprechenden Fähigkeiten durch ebenso langwierige Lern- und Erfahrungsprozesse im eigenen Unternehmen aufzubauen. Geht man davon aus, daß Unternehmen, die eine Kernkompetenz innehaben, diese beständig weiterentwickeln, so kann dieser Zeitbedarf einen kompetenzbasierten Wettbewerbsvorteil relativ sicher vor Entwertung durch Imitation schützen.²³⁴ Darüber hinaus wird die Imitation unternehmensintern aufgebaute, multipersonaler

²³¹ Vgl. hierzu auch Grant (Theory), S. 126f. Er behandelt dieses Problem unter dem Schlagwort der Transferierbarkeit bzw. der Immobilität von Ressourcen und Fähigkeiten.

²³² Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 72.

²³³ Etwaige Versuche dürften zumindest mit nicht unbeträchtlichen Ineffizienzen bei der Ressourcenakkumulation ("time compression diseconomies") behaftet sein, vgl. hierzu Diericks/Cool (Accumulation), S. 1507 sowie die Ausführungen oben S. 78.

²³⁴ Vgl. hierzu auch von Krogh/Roos (Towards), S. 28ff. Sie stellen die Dynamik von Kompetenzen ("competencies are never stable over a certain time, whereas resources are", S. 28) als unüberwindbare Imitationsbarriere heraus: "If competencies are dynamic, rather than static as in other resources, competitors

und/oder funktionsübergreifender Kompetenzen noch durch weitere Imitationsbarrieren erschwert bzw. verhindert, die selbst bei entsprechendem Zeiteinsatz nur schwer überwunden werden können: So werden - wie oben bereits angedeutet²³⁵ - gerade Prozesse des Wissens- oder Erfahrungserwerbes sowie die Umsetzung der neuen Erkenntnisse maßgeblich durch den jeweils vorhandenen Grundstock an wissensbasierten Ressourcen geprägt.²³⁶ Ein Unternehmen, das bereits über einen gewissen Grundstock an Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich verfügt kann diese somit einfacher und besser weiterentwickeln bzw. ähnliche oder damit in Verbindung stehende Kompetenzen aufbauen, als in diesem Kontext bislang völlig unerfahrene Unternehmen. Durch diese sog. "Multiplikatoreffekte bei der Ressourcenakkumulation" wird die Imitation von Kompetenzen für "fähigkeitsbenachteiligte" Unternehmen nochmals erschwert.

Zu (b): Kausale Ambiguität: Kausale Ambiguität ist bei (Kern-)Kompetenzen dann gegeben, wenn die Zusammenhänge zwischen den verwendeten Ressourcen und dem Unternehmenserfolg für andere, an einer Imitation interessierte Unternehmen, nicht eindeutig nachvollziehbar ist. Es dürfte auf der Hand liegen, daß multipersonale und funktionsübergreifende Kompetenzen, die verschiedene Ressourcenarten (z.B. physische, organisatorische und Humanressourcen) integrieren in dieser Hinsicht weitaus schwerer zu durchdringen und zu erklären sind, als relativ einfach strukturierte Kompetenzen, die sich auf wenige ausgewählte Personen und Bereiche beziehen.²³⁷

Zu (c): Soziale Komplexität: Auch diese Anforderung dürfte insbesondere bei unternehmensweiten, funktionsübergreifenden Aktivitäten gegeben sein. So ist in der Regel recht einfach nachzuvollziehen, daß eine reibungslose Abstimmung verschiedener Aktivitäten - wie z.B. im Rahmen eines "Just-in-time-Systems" - zeit- und damit auch kostensparend wirken kann. Zudem sind die diesbezüglich erforderlichen Maßnahmen relativ umfassend dokumentiert.²³⁸ Dennoch ist die Umsetzung dieser Ansätze aufgrund der hohen sozialen Komplexität der hierfür erforderlichen organisatorischen Kompetenzen überaus schwierig und gelingt auch nur wenigen Unternehmen.²³⁹

Insofern ist sowohl unter Ambiguitäts- als auch unter Komplexitätsgesichtspunkten ein *funktionsübergreifendes, mehrere Personen umfassendes* Verständnis von Kernkompetenzen

can never really comprehend competencies. They are always bound to refer to organizational history; that is, incomplete organizational memory of past competence. Competitor's observations involve some interpretative processes and some time lag in the internal dissemination of information. Organizations need time for their own adjustment to the environment as it is observed, and this prevents competitors from replicating competencies across organizational borders. This may be thought of as the function of temporal protection offered by organizational borders", Hervorhebungen im Original.

²³⁵ Vgl. S. 80f.

²³⁶ Vgl. hierzu Cohen/Levinthal (Absorptive).

²³⁷ Vgl. hierzu auch Grant (Theory), S. 125.

²³⁸ Vgl. hierzu z.B. Hernandez (Just-in-time) oder Wildeman (Just-in-Time-Konzept).

²³⁹ Vgl. Grant (Theory), S. 127.

vorzuziehen, wie es ja auch aktuell von der Mehrzahl der Autoren vertreten bzw. sogar postuliert wird.²⁴⁰ So stellen z.B. Prahalad/Hamel die Fähigkeit zur Integration verschiedener Funktionen und Bereiche als zentrales Element einer Kernkompetenz heraus:

"Kernkompetenz bedeutet Kommunikation, Engagement und die weitreichende Verpflichtung über alle organisatorischen Grenzen hinweg tätig zu werden. Sie schließt Mitarbeiter aller Bereiche und vieler Ebenen ein."²⁴¹

Oft sind soziale Komplexität und kausale Ambiguität eng miteinander verbunden. Dies klingt z.B. bei Grant an, der das Problem der Imitierbarkeit von (Kern-)Kompetenzen unter dem Überbegriff der *Replizierbarkeit* wie folgt thematisiert:

"Some resources and capabilities can be easily imitated through replication. In retailing, competitive advantages which derive from electronic point-of-sale systems, retailer charge cards, and extended hours of opening can be copied fairly easily by competitors. In financial services, new product innovations (such as interest rate swaps, stripped bonds, money market accounts, and the like) are notorious for their easy imitation by competitors. Much less easily replicable are capabilities based upon highly complex organizational routines. IBM's ability to motivate its people and Nucor's outstanding efficiency and flexibility in steel manufacture are combinations of complex routines that are based upon tacit rather codified knowledge and are fused into the respective corporate culture."²⁴²

Gerade sozial komplexe Ressourcen sind also - aufgrund eines oft hohen Anteils an implizitem Wissen in Form von Routinen - für Außenstehende nur schwer zu durchdringen und nachzuvollziehen.

Insgesamt deutet somit auch die Anforderung der Nicht-Imitierbarkeit darauf hin, daß sich insbesondere auf unternehmensinternen Lern- und Erfahrungsprozessen basierende, multi-personale und funktionsübergreifende Fähigkeiten als Kernkompetenzen eignen.

²⁴⁰ Demgegenüber haben frühere Autoren - wie z.B. Hofer/Schendel - "Distinctive competencies" in je einzelnen Funktionsbereichen des Unternehmens angesiedelt; vgl. Hofer/Schendel (Strategy), S. 145ff. insbes. Tab. 5.11, S. 149. Als aktuelle Vertreter eines funktionsbereichsbezogenen Fähigkeitsverständnisses können Amit/Schoemaker angeführt werden, vgl. Amit/Schoemaker (Assets), S. 35.

²⁴¹ Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 69. Vgl. hierzu auch Hamel/Prahalad (Wettlauf), S. 307: "Eine (Kern-, C.H.)Kompetenz besteht nicht in einer bestimmten Einzelfähigkeit oder Einzeltechnologie, sondern in einem Bündel von Fähigkeiten und Technologien.". Ganz ähnlich heißt es bei Stalk u.a. (Capabilities), S. 63: "Another attribute of capabilities is that they are collective and cross-functional - a small part of many people's job, not a large part of a few." Vgl. hierzu auch Grant (Theory), S. 127: "Xerox's commitment to customer service is a capability that is not located in any particular department, but it permeates the whole corporation and is built into the fabric and culture of the corporation."

²⁴² Grant (Theory), S. 127. Ähnlich heißt es bei Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 71: "... eine Kernkompetenz (darf) von Konkurrenten nur schwer imitierbar sein. Und sie ist kaum nachzuahmen, wenn sie aus einer sehr komplizierten Abstimmung zwischen verschiedenartigen Technologien und Produktionsfertigkeiten hervorgegangen ist. Da mag ein Rivale ruhig einige Technologien, die sich in einer Kernkompetenz wiederfinden beherrschen; es dürfte ihm kaum gelingen, die mehr oder weniger umfassenden Muster internen Abstimmens und Lernens nachzuvollziehen."

(4) *Nicht-Substituierbarkeit*: Die Gefahr, daß Kernkompetenzen durch andere - ähnliche oder auch völlig verschiedene - Ressourcen ersetzt werden ist im Prinzip immer gegeben.²⁴³ Insbesondere neuere technologische Entwicklungen stellen hier eine sicher nicht unbeträchtliche Gefährdung dar.²⁴⁴

Barney weist allerdings darauf hin, daß gerade sozial komplexe Ressourcen aufgrund ihrer Vielschichtigkeit normalerweise nur bedingt ersetzbar sind. So beinhalten etwa eine *besondere Fähigkeit zur Teamarbeit*, eine wertstiftende Unternehmenskultur oder bestimmte nutzenbringende Beziehungen innerhalb und außerhalb des Unternehmens nicht nur eine kognitive, sondern darüber hinaus auch eine soziale, eine psychologische und eine emotionale Dimension, die allesamt für ein Unternehmen von strategischer Bedeutung sein können:²⁴⁵

"Thus for example, having a highly developed sense of teamwork among a group of managers not only has cognitive dimensions (the work done by the group is more informed and complete than that done by individuals ...), it may have important social (a feeling of friendship and belonging) and emotional consequences (a feeling of commitment and loyalty toward the group) ... for the organization. The cognitive dimension of these relationships may enable an organization to conceive of a strategy, while social and emotional dimensions of these relationships may be vital in strategy implementation."²⁴⁶

Mögliche Substitute für derart vielschichtige Kompetenzen, wie z.B. die von Barney angesprochene Fähigkeit zur Teamarbeit, können meist nur eine der genannten Dimensionen ersetzen. So kann etwa ein effizientes Managementinformationssystem eine möglichst umfassende Informationsgrundlage bei der Strategieformulierung bereitstellen und somit gegebenenfalls die kognitive Dimension der Teamkompetenz ersetzen. Die sozialen und emotionalen Wirkungen der Teamarbeit dürfte es allerdings kaum mit sich bringen.²⁴⁷

²⁴³ Vgl. hierzu z.B. Collis (Research), S. 144. Er weist dort auf die - seiner Meinung nach immer gegebene - Gefahr hin, daß eine Fähigkeit durch eine bessere, höherrangige Fähigkeit ersetzt wird.

²⁴⁴ Aus diesen Grund wird im folgenden Unterkapitel eine Ergänzung der Ressourcen- bzw. Kernkompetenzperspektive vorgeschlagen, die auf eine kritische Überwachung und Überprüfung eben dieser Gefahr abstellt; vgl. Unterkapitel C.

IV., S. 105ff.

²⁴⁵ Die Vielschichtigkeit von Kernkompetenzen betont auch Leonard-Barton. Ihrer Meinung nach sind Kernkompetenzen auf vier verschiedenen Ebenen eines Unternehmens verankert: im *Wissen* und den *Fähigkeiten der Mitarbeiter* (z.B. firmenspezifische Techniken oder spezifische wissenschaftliche Kenntnisse), in den durch jahrelange Erfahrungen angereicherten und weiterentwickelten *technischen Systemen* eines Unternehmens (z.B. in einer auf die Erfordernisse des Unternehmens abgestimmten Produktionstechnik), in den *Managementsystemen* eines Unternehmens (z.B. in einem innovations- und kompetenzförderlichen Anreizsystem) und in den *Werten und Normen* im Hinblick auf verschiedene Wissensarten und Prozesse der Wissensgewinnung (z.B. in der Bewertung bestimmter Wissensbereiche oder Ausbildungsgänge); vgl. Leonard-Barton (Core), S. 112ff.

²⁴⁶ Barney (Integrating), S. 47.

²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 48.

Ähnlich kann man im Hinblick auf eine spezifische, strategisch wertvolle *Unternehmenskultur* argumentieren. Auch hier kann man unter Umständen bestimmte Strukturen oder Prozesse durch geeignete Substitute ersetzen und sich dadurch einige Vorteile der Unternehmenskultur mittels anderer Ressourcen zu eigen machen. Die tieferliegenden Ebenen - Barney spricht in diesem Zusammenhang von einer sozialen, einer verhaltensbezogenen und einer kognitiven Dimension - können dadurch wohl kaum ersetzt werden.²⁴⁸

Als abschließendes Ergebnis der Betrachtung von Kompetenzen im Hinblick auf ihre Eignung als Kernkompetenz kann somit festgehalten werden, daß sich insbesondere in *unternehmensinternen Lern- und Übungsprozessen* erworbene, *multipersonale und funktionsübergreifende Fähigkeiten* als fähigkeitsbasierte Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils eignen.²⁴⁹

Daraus ergibt sich für eine ressourcen- bzw. insbesondere kompetenzorientierte Unternehmensführung nicht nur die Aufgabe, die jeweils aktuell vorhandenen Fähigkeiten auf ihre Eignung als Kernkompetenzen hin zu prüfen, sondern sie sollte sich darüber hinaus auch gezielt um den *Aufbau von Kernkompetenzen* bemühen. Organisationale Lernprozesse stellen hierfür - das läßt der Rekurs auf die Anforderungen an nachhaltige Ressourcen bzw. Kompetenzen bereits erkennen - ein zentrales Instrument dar.

Im Rahmen dieses Abschnittes wurde somit - auf der Grundlage des "Resource-based view" sowie der darauf aufbauenden Kernkompetenz-Perspektive²⁵⁰ - eine erste grundlegende Aufgabenstellung bzw. Orientierung für organisationales Lernen entwickelt: *Organisationales Lernen hat den Aufbau von Kernkompetenzen* zu fördern. Bevor dieser Aspekt im folgenden Kapitel D genauer betrachtet wird, gilt es allerdings zunächst auf gewisse Grenzen der Kernkompetenz-Perspektive einzugehen. Es wird sich zeigen, daß diese eine Ergänzung der bislang angedeuteten Aufgabenstellung organisationalen Lernens um eine zweite, grundlegende Orientierung anmahnen, in deren Zentrum die *kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen* steht.

²⁴⁸ Vgl. Barney (Integrating), S. 49f.

²⁴⁹ Vgl. hierzu auch Schendel (Introduction), S. 2f. Er schreibt den sog. "Compound assets", als einem Bündel von "interrelated resources, capabilities and competencies", entscheidende Bedeutung nicht nur für die Strategieimplementation, sondern auch für die Bestimmung von Strategieinhalt und Wettbewerbsvorteilen zu. Zu diesen Fähigkeits- und Ressourcenbündeln zählt er u.a. auch organisationales Lernen. Vgl. ferner Barney (Bringing), S. 19ff., insbes. S. 35f. Bei seinen Überlegungen zur Eignung der "Resource Management" als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils zeichnet Barney "Managerial *organizational resources*" - z.B. in Form von bestimmten Beziehungen zwischen Managern - gegenüber *individuellen* "Managerial human resources" aus. Durch ihre Eingebundenheit ins Unternehmen und ihre individuenübergreifende Anlage sind sie - so Barney - weitaus schwerer zu imitieren, als individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen.

²⁵⁰ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 91ff. Er bezeichnet die Kernkompetenz-Perspektive als "Derivat" des "Resource-based view".

IV. Notwendigkeit einer prozessualen Ergänzung der Kernkompetenz-Perspektive

Im Zuge der Vorstellung des "Resource-based view" sowie unser Überlegungen zu Kernkompetenzen²⁵¹ wurde bereits einige Male auf die Notwendigkeit einer kritischen Überwachung von erfolgspotentialgenerierenden Ressourcen bzw. von Kernkompetenzen (als Sonderform derartiger Ressourcen) hingewiesen:²⁵² So gilt es z.B. deren wert- oder nutzenstiftende Kraft ebenso zu überprüfen, wie die Gefahr ihrer möglichen Imitation oder Substitution. Diese Überwachungstätigkeit scheint um so erforderlicher, als Kernkompetenzen aufgrund ihres relativ zeitintensiven Aufbaus nicht von heute auf morgen ersetzt oder verändert werden können. Der hohe Zeitbedarf beim Kernkompetenzaufbau, der oben als hilfreiche Imitationsbarriere gegenüber (potentiellen) Konkurrenten ausgezeichnet wurde, kann somit dem kernkompetenzinhabenden Unternehmen im Falle einer erforderlichen Umsteuerung u.U. auch zum Hemmschuh gereichen. Im Zusammenhang mit den "Organizational routines", als wichtigem Integrationselement von Kernkompetenzen, wurde darüber hinaus bereits auf eine mit Kernkompetenzen ggf. verbundene *Starrheit* bzw. *Inflexibilität* hingewiesen.²⁵³

Diese bislang nur rudimentär angesprochene Problematik im Zusammenhang mit einer ressourcen- oder kernkompetenzorientierten Unternehmensführung ist auch von einigen Vertretern des "Resource-based view" bemerkt und aufgegriffen worden. Ihre diesbezüglichen Überlegungen werden im folgenden anhand ausgewählter Ansätze vorgestellt. Dabei wird auch kurz auf von ihnen unterbreitete *Lösungsvorschläge* bzw. Gegenmaßnahmen eingegangen (vgl. Abschnitt 1). Es wird sich allerdings zeigen, daß diese Vorschläge - trotz einer gewissen Plausibilität - letztendlich *im Gedankengut des "Resource-based view"* keinen systematischen Platz finden. Der dort vorgestellte Kriterienkatalog dient primär der inhaltlichen, zeitpunktbezogenen Auswahl potentieller Kernkompetenzen bzw. erfolgspotentialgenerierender Ressourcen. Die eher prozeßorientierten Vorschläge für eine dauerhafte Weiterentwicklung und kritische Überprüfung von Kernkompetenzen, wie sie bei den zu referierenden Autoren stellenweise anklingen, können dort nur sehr schwer verankert werden.

Im Anschluß an diese knappe Bestandsaufnahme relevanter Überlegungen von seiten ausgewählter Vertreter des "Resource-based view" wird deshalb mit dem *strategischen Managementprozeß* ein übergeordneter, prozessualer Bezugsrahmen der strategischen Managementlehre vorgestellt, der eine systematische Verortung derartiger Überlegungen ermöglicht (Abschnitt 2). Dadurch können sie nicht nur begründet, sondern auch kritisch diskutiert und weiterentwickelt werden.

Auf dieser Grundlage kann sodann die unter C.II.1. (S. 56ff.) bereits begonnene Einbettung des "Resource-based view" in die Strategielehre weiter ausgebaut werden. Die verschiedenen

²⁵¹ Vgl. hierzu oben S. 55ff. und S. 86ff.

²⁵² Vgl. hierzu z.B. S. 85 und S. 104 dieser Arbeit.

²⁵³ Vgl. die Vorstellung dieses Routinebegriffs und der damit verbundenen Implikationen oben S. 88.

Bezugsrahmen strategischen Managements (insbesondere der "Resource-based view" und der "Strategische Managementprozeß") werden zu einem *Gesamtmodell* zusammengeführt, in das die primär inhaltlichen Vorschläge des "Resource-based view" ebenso stimmig integriert werden können, wie die im folgenden noch zu referierenden, eher prozeßorientierten Überlegungen des strategischen Managementprozesses (vgl. hierzu Abschnitt 3 dieses Unterkapitels).

Da die Vorstellung des strategischen Managementprozesses zugleich eine zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens erkennen läßt - es zeigt sich nämlich, daß die kritische Überwachung von Kernkompetenzen idealerweise in multipersonalen, dezentralen Informationsgewinnungs- und -verarbeitungsprozessen erfolgt -, können die Überlegungen zur strategischen Relevanz organisationaler Wissensarbeit durch eine Skizze der doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens abgeschlossen werden (vgl. C.V.). Dieses strategisch begründete Verständnis organisationalen Lernens wird dann im folgenden Kapitel (Kapitel D) aufgegriffen und weiter ausgebaut.

1. Hinweise auf die Notwendigkeit einer kritischen Hinterfragung von Kernkompetenzen

Im Rahmen der Ausführungen zu Kernkompetenzen bzw. zum "Resource-based view" wird zum Teil vor einer uneingeschränkten, unkritischen Ausrichtung auf bestimmte Ressourcen(bündel) oder Kernkompetenzen gewarnt und deren beständige Weiterentwicklung oder kritische Betrachtung gefordert.

Diese kritischen Stimmen, sowie die in diesem Zusammenhang diskutierten Gegenmaßnahmen sollen im folgenden anhand von drei Veröffentlichungen kurz vorgestellt und näher ausgeführt werden. Besondere Beachtung erfährt dabei ein Artikel von Leonard-Barton, in dem sie sich unter dem Terminus "Core rigidities" explizit mit der innovations- und veränderungshinderlichen Wirkung von Kernkompetenzen ("Core capabilities") beschäftigt. Ähnliche Überlegungen finden sich - wenn auch in weit weniger ausführlicher Form - bei Collis und Grant. Ihre Vorschläge für eine Flexibilisierung bzw. beständige Anpassung oder Weiterentwicklung von Kernkompetenzen werden ebenfalls kurz vorgestellt. Damit soll ein knapper Einblick in Inhalte und Stoßrichtung dieser Diskussion vermittelt werden.

Das ausgeprägteste Plädoyer für eine kritische Überwachung und Hinterfragung von Kernkompetenzen von seiten eines Vertreters des "Resource-based view" stammt von *Leonard-Barton*.²⁵⁴ Sie weist mit dem Begriff der "*Core rigidities*" explizit auf die mit Kernkompetenzen möglicherweise verbundenen innovationshinderlichen Auswirkungen hin und empfiehlt gezielte Gegenmaßnahmen z.B. in Form einer kritischen Auseinandersetzung mit vorherrschenden Werten und Kompetenzen. Gerade technologieorientierte Unternehmen in

²⁵⁴ Zum folgenden vgl. Leonard-Barton (Core).

einem von Wandel geprägten Umfeld dürfen, so Leonard-Barton, nicht allzulange an denselben Ressourcen oder Kernkompetenzen festhalten, sondern müssen gegenwärtige Orientierungen ("current paradigms") immer wieder kritisch-distanziert beleuchten:

"The time to search out and develop a new core resource is when the current core is working well. When that resource loses power, it may be too late to develop a replacement."²⁵⁵

Grundlage der von Leonard-Barton unterbreiteten Vorschläge bilden zwanzig Fallstudien zur Wirkung von Kernkompetenzen bei der Entwicklung neuer Produkte oder Prozesse. Hierzu wurden Mitarbeiter entsprechender Projekte in insgesamt fünf Unternehmen befragt.²⁵⁶

Als übergreifendes Ergebnis wurde eine paradoxe Wirkung von *Kernkompetenzen* festgestellt: Sie können, so Leonard-Barton, ebenso *innovationsförderlich* wie *innnovationshinderlich* wirken. Diese Doppelnatur von Kernkompetenzen ("dual nature of core capabilities"²⁵⁷) kommt insbesondere in auf Veränderungen und Innovationen ausgerichteten Entwicklungsprojekten sehr deutlich zum Ausdruck:

"New product and process development projects are obvious, visible arenas for conflict between the need for innovation and retention of important capabilities. Managers of such projects face a paradox: core capabilities *simultaneously* enhance and inhibit development."²⁵⁸

Im folgenden soll nun die als "Core rigidities" bezeichnete innovationshinderliche Seite von Kernkompetenzen genauer betrachtet werden, da Leonard-Barton ihre Forderung nach einer Hinterfragung von Kernkompetenzen von dort her begründet. Die diesbezüglichen Ausführungen orientieren sich an den folgenden vier Dimensionen einer Kernkompetenz nach Leonard-Barton: (1) Wissen und Fähigkeiten der Mitarbeiter (z.B. unternehmensspezifische Techniken oder wissenschaftliches Verständnis), (2) technische Systeme (z.B. unternehmensspezifisch gestaltete Produktionssysteme), (3) Managementsysteme (z.B. wissens- und fähigkeitsfördernde Ausbildungs- und Entlohnungssysteme oder ein entsprechender Führungsstil) und (4) Werte und Normen im Umgang mit Wissen (z.B. die Bewertung verschiedener

²⁵⁵ Itami (Invisible), S. 54. Einen erfolgsversprechenden Ansatz zur Bewältigung dieser Aufgabe sieht Leonard-Barton in der lernenden Organisation bzw. dem organisationalen Lernen, vgl. Leonard-Barton (Core), S. 123.

²⁵⁶ Bei den fünf Unternehmen handelt es sich um die "Ford Motor Company", "Chaparral Steel" und die "Hewlett-Packard Company" sowie um je ein Unternehmen aus der Chemie- und der Elektrobranche, vgl. ebd., S. 113; Für genauere Informationen zur Forschungsmethode vgl. ebd., S. 125.

²⁵⁷ Ebd., S. 121. Leonard-Barton (Core), S. 123 zieht hier eine Parallele zum Strukturbegriff bei Giddens: "This observation is akin to Giddens's argument that structure is 'always both constraining and enabling.'"

²⁵⁸ Leonard-Barton (Core), S. 112, Hervorhebung im Original.

Wissensbereiche oder Ausbildungsgänge oder die Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die Projektmitarbeitern gewährt werden).²⁵⁹

Leonard-Barton zeigt auf, daß alle vier Dimensionen einer Kernkompetenz u.U. Innovationen bzw. die Entwicklung und Umsetzung neuen Wissens verhindern können. So besteht z.B. in der Dimension *Wissen und Fähigkeiten der Mitarbeiter* die Gefahr, daß durch eine starke Ausrichtung des Unternehmens auf bestimmte Kompetenzen (z.B. im Bereich der Produktion) andere Bereiche (wie etwa Marketing) für gegenwärtige und potentielle Mitarbeiter an Attraktivität verlieren, da diese dann in der Regel im Unternehmen weniger hoch angesehen und meist auch dementsprechend schlechter ausgestattet sind. Dadurch wird die Ausbildung und Weiterentwicklung von Wissen und Fähigkeiten in kernkompetenzfernen Bereichen erschwert. Ebenso können vorhandene *technische Systeme*, die explizit auf eine bestimmte Kernkompetenz abgestimmt sind, das Austesten und den Aufbau anderer Fähigkeiten behindern. Auch *Managementsysteme*, als dritte Kernkompetenzdimension, können bei der Entwicklung neuer Ideen und Fähigkeiten zum Hindernis werden. So können z.B. auf eine bestimmte Kernkompetenz abgestimmte Karrierepfade oder Anreizsysteme die Bereitschaft zur Mitarbeit an oder gar zur Leitung von anderweitig orientierten Projekten gerade bei etablierten und hochqualifizierten Mitarbeitern negativ beeinflussen; denn derartige Projekte erscheinen dann aufgrund ihrer Abweichung vom aktuell favorisierten Kompetenzbündel risikoreich und wenig attraktiv. Damit ist dann auch schon die vierte Dimension von Kernkompetenzen angesprochen, nämlich die der *Normen und Werte*. So können Wissen und Fähigkeiten, die mit den jeweiligen Kernpotentialen nicht in Einklang stehen, über ganz subtile Mechanismen und Gepflogenheiten der Wertzu- bzw. Wertabschreibung gegenüber kernkompetenzkompatiblen Beständen abgewertet werden. Mögliche Ansatzpunkte sind etwa eingespielte Sprach- und Redegewohnheiten, eine bestimmte, kulturgeprägte Erwartungshaltung gegenüber Vertretern bestimmter Unternehmensgruppen oder auch statussuggerierende Reisegewohnheiten (normalerweise fahren Mitarbeiter mit einem niedrigeren Status zu höherrangigen Unternehmensmitgliedern).

In je mehr Dimensionen nun ein Entwicklungsprojekt vom Profil der aktuell dominierenden Kernkompetenz abweicht, um so schwieriger wird die damit angestrebte Entwicklung und Umsetzung von Innovationen. Insbesondere die eher unsichtbaren Dimensionen wie Werte und Normen oder Wissen und Fähigkeiten sind sehr schwer zu ändern und können somit "schöpferische Zerstörung"²⁶⁰ verhindern. In Anbetracht dieser Erkenntnisse schlägt Leonard-

²⁵⁹ Vgl. Leonard-Barton (Core), S. 113ff., sowie FN 245 oben S. 104. Da eine Kernkompetenz in der Regel alle vier Dimensionen (in je unterschiedlicher Ausprägung) umfaßt, werden Kernkompetenzen von Leonard-Barton auch als "interrelated, interdependent knowledge system" bezeichnet. Dabei wird insbesondere die vierte Dimension (Werte und Normen) von den drei anderen Dimensionen stark beeinflusst bzw. geprägt.

²⁶⁰ Vgl. Schumpeter (Kapitalismus), S. 134ff. Schumpeter stellt dort eine enge Verbindung zwischen "schöpferischer Zerstörung" und Innovationen her.

Barton vor, *Projektgruppen* als wichtiges Medium für eine schrittweise Wegbereitung der Veränderung aller vier Dimensionen von Kernkompetenzen einzusetzen:

"Although capabilities are not usually dramatically altered by a single project, projects do pave the way for organizational change by highlighting core rigidities and introducing new capabilities."²⁶¹

Durch einen bewußten Umgang mit "Core rigidities" können Projektgruppen nicht nur zur Generierung neuen Wissens, sondern auch zum Aufbau oder zur Definition neuer Kernkompetenzen und damit zu einer organisationalen Erneuerung ("organizational renewal") beitragen. Hierzu müssen *vorhandenes Wissen* und *dominierende Werte ganz gezielt in Frage gestellt* und die Mitarbeiter mit *anderen Denk- und Handlungsweisen* konfrontiert werden. Dadurch können Projektmanager - so Leonard Barton - einen kleinen Beitrag zur Schaffung lernender Organisationen leisten:

" ... (P)roject managers who constructively 'discredit' ... the systems, skills or values traditionally revered by companies may cause a complete redefinition of core capabilities or initiate new ones. They can consciously manage projects for continuous organizational renewal. As numerous authors have noted ... the need for this kind of emphasis on organizational learning over immediate output alone is a critical element of competition."²⁶²

Ähnlich weist auch Grant im Zusammenhang mit (Kern-)Kompetenzen auf einen "Trade-off" zwischen Effizienz und Innovation oder Flexibilität hin. Er argumentiert hierbei unter Bezugnahme auf das Konzept der "Organizational routines", dem er bei der Erklärung von Kernkompetenzen zentrale Bedeutung zuschreibt: So können intensiv eingeübte und durch beständige Übung gepflegte Routinen durch ihren halbautomatischen Vollzug zwar durchaus eine hocheffiziente Koordination verschiedener Ressourcen ermöglichen. Gleichzeitig kann ein derartiges Set an eingespielten Routinen aber auch den Umgang mit neuen Situationen und das Erlernen neuer Routinen erschweren.²⁶³ Zur Überwindung dieser Problematik schlägt er u.a. eine Art *dynamischer Ressourcenanpassung und -weiterentwicklung* vor. In einem von zunehmendem Wettbewerb und immer anspruchsvolleren Kundenwünschen gekennzeichnetem Umfeld muß eine ressourcenorientierte Strategie - so Grant - nicht nur den Einsatz vorhandener Ressourcen, sondern auch die beständige Weiterentwicklung der Ressourcenbasis eines Unternehmens sicherstellen. Insbesondere gilt es sich - im Sinne eines "*Upgrading*"²⁶⁴ - kontinuierlich um den Aufbau neuer, besserer Fähigkeiten zu bemühen und sich nicht mit dem Status quo zufrieden zu geben. In diesem Sinne könnte man den Begriff der Kernkompetenz

²⁶¹ Leonard-Barton (Core), S. 122.

²⁶² Leonard-Barton (Core), S. 123.

²⁶³ Vgl. Grant (Theory), S. 122f., sowie die Ausführungen oben S. 88.

²⁶⁴ Dieser Begriff stammt aus Porter (Nations). Porter stellt dort ein besonders anspruchsvolles Umfeld im Heimatland eines Unternehmens als wichtigen Motor für das Streben nach andauernder Verbesserung und somit auch als wertvolle Grundlage für ein erfolgreiches Agieren im internationalen Wettbewerb heraus.

auch als eine Art Orientierung für die zukünftige Entwicklung interpretieren.²⁶⁵ Nach Grant stellt somit die Weiterentwicklung von Ressourcen und Kompetenzen einen integralen Bestandteil der Kernkompetenzperspektive dar. Als Basis hierfür soll die Anwendung vorhandener Fähigkeiten im Rahmen des Strategievollzuges dienen:

"Harmonizing the exploitation of existing resources with the development of the resources and capabilities for competitive advantage in the future is a subtle task. To the extent that capabilities are learned and perfected through repetition, capabilities develop automatically through the pursuit of a particular strategy. The essential task, then, is to ensure that strategy constantly pushes slightly beyond the limits of the firms capabilities at any point of time. This ensures not only the perfection of capabilities required by the current strategy, but also the development of the capabilities required to meet the challenges of the future."²⁶⁶

Diesen Vorschlag einer Parallelisierung der Nutzung von Kompetenzen im Rahmen der gegenwärtigen Strategie und der Entwicklung neuer Kompetenzen als Grundlage für zukünftige Strategien kann man in Anlehnung an Hiroyuki Itami auch als "*Dynamische Ressourcenanpassung*" ("Dynamic resource fit") bezeichnen.²⁶⁷ In seinen Überlegungen zur Mobilisierung intangibler Aktiva ("*Mobilizing Invisible Assets*") stellt Itami eine dynamische Strategieanpassung ("Dynamic strategic fit") als wichtigen Erfolgsfaktor heraus: ein Unternehmen sollte sich beständig um eine Abstimmung von externen und internen Faktoren mit dem Strategieinhalt bemühen. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Fähigkeit zum Aufbau, zur Pflege und zur Weiterentwicklung der sog. unsichtbaren oder intangiblen Aktiva, wie etwa technologisches Know-how oder Kundenloyalität von großer Bedeutung, da diesen eine wichtige Regulierungs- und Anpassungsfunktion zukommt:

"Strategy must be consciously designed to fit these everchanging [internal and external, C.H.] factors. A firm achieves strategic fit through the effective use and efficient accumulation of its invisible assets, such as technological know-how or customer loyalty. Only a firm that carefully cultivates such assets will be in a position to achieve and maintain a record of successful strategy."²⁶⁸

Der wichtigste Bereich für Aufbau und Pflege dieser "Intangiblen" oder "Unsichtbaren Aktiva" sind die aktuellen Tätigkeiten im Rahmen der jeweiligen Strategie. Diese sollten somit entsprechend zukunftsorientiert angelegt werden.²⁶⁹

²⁶⁵ "Thus, Prahalad and Hamel's notion of 'core competencies' is less an identification of a company's *current* capabilities than a commitment to a path of *future* development", Grant (Theory), S. 132; eigene Hervorhebungen.

²⁶⁶ Grant (Theory), S. 132. Grant geht allerdings nicht näher darauf ein, woher die angesprochenen Orientierungen für die Zukunft kommen sollen.

²⁶⁷ Vgl. ebd. sowie Itami (Invisible), insbes. S. 125ff.

²⁶⁸ Itami (Invisible), S. 1.

²⁶⁹ Vgl. hierzu Itami (Invisible), S. 2 und S. 24ff. Zur Illustration dieser Anforderung verweist er auf den stufenweisen Fähigkeitsaufbau bei der Inbetriebnahme neuer Werke in Übersee, wie er bei Matsushita prak-

Auch Collis betont die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Kernkompetenzen oder ihrer Anpassung an veränderte Umweltbedingungen. Im Unterschied zu Grant, der diese Aufgabe als Teilaspekt der Kernkompetenz einstuft, formuliert Collis hierfür den eigenständigen Begriff der *organisationalen Fähigkeit* ("organizational capability")²⁷⁰. Hiermit bezeichnet er die Fähigkeit zur beständigen Verbesserung von Effizienz und Effektivität eines Unternehmens. Im Detail handelt es sich dabei um die kollektive Fähigkeit, Innovationen hervorbringen und sich erfolgreich an Umweltveränderungen anpassen zu können. Dadurch soll insbesondere ein Zustand organisationaler Trägheit ("organizational inertia") vermieden werden, in dem ein Unternehmen sich von gewohnten Routinen und Verhaltensweisen auch dann nicht lösen kann, wenn diese aufgrund von veränderten Rahmenbedingungen dysfunktional geworden sind.²⁷¹

Die von Collis vorgeschlagene "Organisationale Fähigkeit" fordert ein Unternehmen in drei Bereichen: erstens gilt es durch dynamische Routinen Innovationen anzuregen; zweitens sollte man kollektives Lernen unterstützen und drittens den Transfer von Informationen und Fähigkeiten im Unternehmen fördern:

"Together these three tasks ensure that new approaches are initiated, beneficial developments (whether intentional or accidental) are retained, and decisions rights vested in those with appropriate knowledge."²⁷²

Da eine Organisationsstruktur in der Regel kaum alle drei Aufgabenbereiche auf einmal unterstützen kann, muß die organisationale Fähigkeit noch um eine Art *integrativer Kompetenz* ergänzt werden, die eine entsprechende situative Schwerpunktsetzung ermöglicht.²⁷³

Faßt man die vorgestellten Ausführungen von Leonard-Barton, Collis und Grant noch einmal zusammen, so kann man festhalten, daß sich alle drei Autoren für eine kritische Infragestellung und eine beständige Weiterentwicklung der jeweils dominierenden Kernkompetenzen

tiziert wird. Dort beginnt man zunächst mit der Fertigung relativ einfach herzustellender Produkte (wie etwa Batterien). Dadurch können ungelernete Arbeiter erste Erfahrungen mit dem Produktionsprozeß sammeln. Dann werden nach und nach komplexere Produkte (wie etwa Radios oder Fernsehgeräte) mit Hilfe anspruchsvollerer Technologien gefertigt und dadurch immer mehr unsichtbare bzw. intangible Aktiva aufgebaut; vgl. hierzu auch Hayes/Pisano (Manufacturing), insbes. S. 78f. Sie plädieren dafür, Entscheidungen hinsichtlich Eigenfertigung oder Fremdbezug nicht nur unter Kostengesichtspunkten zu treffen, sondern dabei auch Lern- und Übungsaspekte zu berücksichtigen. So sollte man z.B. kernkompetenzrelevante Bereiche im Interesse des Erhalts und der Weiterentwicklung hierfür relevanter Kompetenzen auch dann im Unternehmen behalten, wenn sie u.U. im Rahmen eines Fremdbezuges von anderen Unternehmen kostengünstiger bedient werden könnten.

²⁷⁰ Allerdings sieht auch Collis in dieser Fähigkeit eine implizite Voraussetzung des "Resource-based view": "Intrinsic to the resource-based view of the firm is the belief that every firm must have the organizational capability to effectively implement its chosen product market strategy and continually regenerate and upgrade its core competence", Collis (Bearings), S. 60.

²⁷¹ Vgl. Collis (Bearings), S. 52.

²⁷² Collis (Bearings), S. 52.

²⁷³ Vgl. Collis (Bearings), S. 52 und S. 66. Für weitere Überlegungen zur Notwendigkeit einer integrativen Kompetenz vgl. auch unsere Ausführungen unten S. 334 und S. 360ff.

aussprechen. Als Gründe für diese Forderung wird u.a. die z.T. innovationshinderliche Wirkung vorbehaltlos beförderter Kernkompetenzen sowie deren Bedrohung durch Umweltveränderungen angeführt.²⁷⁴ Derartige Überlegungen können dahingehend interpretiert werden, daß nach Meinung dieser Autoren eine einseitige Ausrichtung auf den Aufbau und Erhalt von Kernkompetenzen zu kurz greift und für ein erfolgreiches Agieren im Wettbewerb nicht ausreicht. Sie fordern darüber hinaus - im Interesse von Innovation und Flexibilität - eine kritische Hinterfragung bzw. eine beständige Weiterentwicklung von Kernkompetenzen.

Derartige Vorschläge erscheinen nun zwar durchaus plausibel, finden aber im Gedankengut des "Resource-based view" letztendlich *keinen systematischen Platz*. Dort wurde ja gerade eine Orientierung an geeigneten Kernkompetenzen als dauerhafte Quelle von Wettbewerbsvorteilen herausgestellt: Wer vom Kunden entsprechend honorierte und zudem seltene, sowie nicht (oder nur bedingt) imitier- und substituierbare Ressourcen oder Kernkompetenzen besitzt, der - so der Kerngedanke dieses Ansatzes - verfügt damit über eine Quelle für einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil. Allerdings haben die Überlegungen zum Verhältnis zum "Market-" und "Resource-based view" (vgl. oben S. 63ff.) bereits deutlich gemacht, daß auch Kernkompetenzen von Marktveränderungen betroffen und z.B. entwertet oder substituiert werden können.²⁷⁵

Die Überlegungen von Leonard-Barton, Collis und Grant deuten darauf hin, daß man diese Gefahren sehr wohl erkannt hat. Die Argumentationslogik des "Resource-based view", repräsentiert durch die Grundannahmen der Ressourcenheterogenität und -immobilität sowie ausgewählte Kriterien zur Bestimmung erfolgspotentialgenerierender Ressourcen, bietet allerdings keinen systematischen Ansatzpunkt zur Präzisierung oder begründeten Behandlung dieses Problems. Hier finden sich primär Argumentationsbausteine für eine *zeitpunktbezogene* Auswahl von Ressourcen bzw. Kernkompetenzen, die dann als *inhaltliche* Grundlage bzw. inhaltlicher Ausgangspunkt für die Bestimmung der Unternehmensstrategie herangezogen werden sollen. Es stehen somit letztendlich Fragen des Strategieinhaltes im Vordergrund. Dieser soll unter Berücksichtigung geeigneter unternehmensspezifischer Ressourcen oder Kompetenzen bestimmt werden. Überlegungen im Zusammenhang mit einer Kontrolle der jeweils gewählten Strategie bzw. mit ihrer beständigen Weiterentwicklung bzw. Neuformu-

²⁷⁴ Zum zweiten Aspekt vgl. auch Barney (Firm), S. 103, sowie Amit/Schoemaker (Assets), S. 39. Sie weisen auf die Gefahr einer Entwertung aktuell strategisch wertvoller Kernkompetenzen durch sog. "Schumpetersche Schocks".

²⁷⁵ Vgl. hierzu z.B. auch Collis (Research) sowie Hamel/Prahalad (Wettlauf), S. 337ff., insbes. S. 351ff. Auch Hamel/Prahalad haben - in Erweiterung ihrer anfänglichen Überlegungen zum Thema "Kernkompetenzen" [vgl. hierzu Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen)] - den Schutz und die Verteidigung von Kernkompetenzen als wichtige Aufgabe im Rahmen der Kernkompetenzperspektive erkannt. Allerdings betonen sie in diesem Zusammenhang primär die Gefährdung von Kernkompetenzen durch unternehmensinterne Faktoren: So können Kernkompetenzen z.B. aufgrund unzureichender finanzieller Unterstützung "abbröckeln" oder durch die Bildung selbständiger Unternehmenseinheiten fragmentiert werden. Zudem schreiben sie die Überwachung und Sicherung von Kernkompetenzen hauptsächlich dem Top-Management zu, wohingegen im Rahmen dieser Arbeit für eine unternehmensweite, möglichst alle Mitglieder integrierende Verankerung dieser Aufgabe plädiert wird. Vgl. hierzu die Ausführungen unten S. 119ff.

lierung, wie sie bei Leonard-Barton, Collis und Grant z.B. mit Schlagworten wie Innovation oder Hinterfragung des Status quo anklingen, erfordern demgegenüber eher *zeitraumbegleitende, prozeßorientierte* Überlegungen.

Im folgenden wird nun mit dem strategischen Managementprozeß ein übergeordneter prozessualer Bezugsrahmen der strategischen Managementlehre vorgestellt, der eine systematische Verortung und damit auch eine Begründung sowie eine kritische Diskussion und ggf. eine Weiterentwicklung derartiger Überlegungen ermöglicht. Im Anschluß daran (Abschnitt 3) erfolgt dann eine integrative Betrachtung dieses Bezugsrahmens mit dem "Resource-based view".

2. Der strategische Managementprozeß als übergreifender prozessualer Bezugsrahmen

Grundbestandteile des strategischen Managementprozesses²⁷⁶ sind die *fünf Managementfunktionen* Planung, Organisation, Personalmanagement, Leitung und Kontrolle. Diese fünf Funktionen stellen ein in der Managementlehre weithin akzeptiertes "begriffliches Raster"²⁷⁷ zur lehr- und lernbaren Darstellung der komplexen Steuerungs- und Verknüpfungsaktivitäten dar, die im Rahmen des Managements zu erbringen sind.²⁷⁸ Sie sollen in ihrer Gesamtheit die Steuerung und Integration arbeitsteiliger Leistungserstellung in Unternehmen gewährleisten.²⁷⁹

Dabei dient die *Planung* der gedanklichen Vorbereitung zukünftigen Tuns.²⁸⁰ Ihr kommt insbesondere die Aufgabe zu, Ziele für das Unternehmen sowie Maßnahmen zu ihrer Erreichung zu durchdenken und eine möglichst erfolgsträchtige Auswahl zu treffen. Hier wären z.B. die Entscheidung für ein bestimmtes Geschäftsfeld oder für den Ausbau und/oder die Nutzung bestimmter Kernkompetenzen einzuordnen. Von dem im Rahmen dieser Reflektionsprozesse gewonnenen Orientierungswissen erhofft man sich eine Verbesserung der zukünftigen Unter-

²⁷⁶ Zum strategischen Managementprozeß vgl. Steinmann/Schreyögg (Kontrolle); Steinmann/Hasselberg (Vorüberlegungen); Steinmann/Walter (Managementprozeß); Steinmann/Schreyögg/Thiem (Personalführung), insbes. S. 402ff.; Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung), S. 63ff.

²⁷⁷ Scherer (Pluralismus), S. 287 in Verbindung mit S. 9.

²⁷⁸ Bereits 1955 systematisierten Koontz/O'Donnell in ihrem Standard-Lehrbuch "The Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions" die Managementaufgabe anhand der Funktionen "Organizing", "Staffing", "Directing", "Planning" und "Controlling"; vgl. Koontz/O'Donnell (Principles). Diese Systematik wird auch heute noch in vielen aktuellen Managementlehrbüchern zur Präsentation des Lehrstoffs verwendet; vgl. z.B. Bedeian (Management), Griffin (Management), Stoner/Freemann (Management).

²⁷⁹ Zu diesem funktionalen Managementverständnis vgl. z.B. Steinmann/Schreyögg (Management), S. 6f. Das funktionale Managementkonzept steht im Gegensatz zum "Institutionellen Ansatz". Dieser versteht unter Management all diejenigen Personen, die in einer Organisation mit Anweisungsbefugnis betraut sind. Management wird hier also auf bestimmte Positionen und Führungsebenen fixiert (vgl. ebd.). Vgl. auch Staehle (Management), S. 78ff.

²⁸⁰ Vgl. hierzu auch Scherer (Rationalität), S. 208, sowie ders. (Pluralismus), S. 9.

nehmensaktivitäten.²⁸¹ Die Managementfunktion *Organisation* ist durch das Dualproblem "Differenzierung" und "Integration" gekennzeichnet: Im Rahmen der Differenzierung gilt es die Gesamtunternehmensaufgabe in überschau- und planbare Teilaufgaben zu zerlegen und diese mit geeigneten Kompetenzen und Weisungsbefugnissen auszustatten (Differenzierung). Die derart gebildeten Teilaufgaben sind dann durch geeignete Integrationsmaßnahmen so zu koordinieren, daß die Erfüllung der Gesamtaufgabe gewährleistet ist (Integration). Ziel der Funktion *Personal* ist die Bereitstellung und dauerhafte Sicherung einer in quantitativer und qualitativer Hinsicht anforderungsgerechten Personalausstattung. Diese Aufgabe umfaßt neben einer Besetzung der geschaffenen Stellen mit entsprechend qualifizierten Mitarbeitern auch die Erhaltung und Förderung der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft des eingestellten Personals durch geeignete Beurteilung, Entwicklung und Entlohnung. Die situationsgerechte und zielführende Aktivierung der durch die Managementfunktionen *Personal* und *Organisation* dauerhaft bereitgestellten Handlungspotentiale obliegt dann der Managementfunktion *Leitung*.²⁸² Die *Kontrolle* schließlich, als fünfte der Managementfunktionen, beinhaltet den Vergleich der erreichten Ergebnisse mit den Vorgaben der Planung. Sie soll überprüfen, ob bzw. inwieweit die Pläne realisiert werden konnten und im Falle von Abweichungen die Notwendigkeit von Korrekturmaßnahmen oder gar einer grundsätzlichen Planrevision überdenken.²⁸³

Die vorgestellte Systematisierung der Managementaufgabe kann zwar zu einem besseren Verständnis dieser komplexen Steuerungsaufgabe beitragen, ihre Vielschichtigkeit in der Managementpraxis selbst kann sie jedoch nur bedingt reduzieren. Insbesondere in großen Unternehmen mit hoher örtlicher und funktionaler Ausdehnung der Unternehmensaktivitäten wird die im Rahmen der Unternehmensführung zu erbringende *Steuerungsaufgabe* zu umfangreich und zu komplex, um von einem einzelnen Manager bewältigt werden zu können. Sie wird deshalb in der Regel *arbeitsteilig* vollzogen.²⁸⁴

Die weitere inhaltliche Ausgestaltung der fünf Managementfunktionen und ihre jeweilige Bedeutung im Managementprozeß hängt nun maßgeblich von der Konzeptionalisierung dieser Arbeitsteiligkeit der Managementaufgabe ab. In diesem Zusammenhang dominierte unter dem Begriff des "Klassischen" oder auch des "*Plandeterminierten Managementprozesses*" lange

²⁸¹ Vgl. Steinmann/Schreyögg (Management), S. 145.

²⁸² Vgl. Löhr/Bischof (Leitung), S. 1.

²⁸³ Für eine ausführliche inhaltliche Darstellung dieser Funktionen vgl. Steinmann/Schreyögg (Management) sowie Wehrich/Konntz (Management).

²⁸⁴ Die Entstehung von Großunternehmen wird gemeinhin auch als Anlaß für die Herausbildung des (institutionellen) Managements angesehen. Während Steuerung und Koordination der Unternehmensaktivitäten vor der Existenz industrieller Großunternehmen primär durch die Eigentümer alleine erfolgten, sahen sich diese mit zunehmender Ausdehnung der Unternehmensaktivitäten gezwungen, einen Teil ihrer Steuerungsaufgabe an Personen ihres Vertrauens zu delegieren. In diesem Zusammenhang wurden oft besonders qualifizierte leitende Angestellte herangezogen. Das Entstehen der neuen Berufsgruppe der Manager ist somit eng mit der Trennung von Eigentum und Verfügungsgewalt verknüpft, vgl. Stachle (Management), S. 10f., sowie Steinmann/Schreyögg (Management), S. 29ff.

Zeit eine synoptische Steuerungskonzeption.²⁸⁵ In diesem Steuerungskonzept geht man davon aus, daß eine zentrale Instanz - in der Regel die oberste Unternehmensleitung - problemlos alle wesentlichen Steuerungsprobleme richtig vorhersehen und geeignete Handlungsprogramme zu ihrer Lösung entwerfen kann. Dementsprechend wird in dieser Konzeption auch nur die Planung mit einem eigenständigen Steuerungspotential ausgestattet und den anderen vier Funktionen systematisch vorgeordnet. Diese haben sich - als "planumsetzende Instrumente" - an den Vorgaben des Gesamtplans zu orientieren und sie ohne eigenständige Mitgestaltungs- oder Steuerungsspielräume umzusetzen. Der rein umsetzungsorientierte Status dieser Funktionen spiegelt sich dann auch in ihrer Konzeptionalisierung wider: Organisation und Personal sind für die rechtzeitige Bereitstellung der zur Planrealisierung erforderlichen Potentiale verantwortlich; deren zieladäquate Nutzung im konkreten Aufgabenvollzug obliegt dann der Leitung. Die Kontrolle soll schließlich die durch die Planung vorgegebenen Informationsbedürfnisse befriedigen, indem sie entsprechende Soll-Ist-Abweichungen ermittelt und an die Planung rückkoppelt.²⁸⁶

Die *Schwachstellen* und *Kritikpunkte* eines derartigen synoptischen Steuerungskonzeptes wurden bereits mehrfach herausgestellt.²⁸⁷ Im Kern läßt sich festhalten, daß sowohl in der Managementtheorie als auch in der Managementpraxis zahlreiche Ansatzpunkte für eine kritische Hinterfragung dieses Steuerungsbegriffs und des darauf aufbauenden klassischen bzw. plandeterminierten Managementverständnisses zu finden sind. So zeigt ein Blick in die *Managementliteratur*, daß dort letztendlich für alle vier "Instrumentalfunktionen" des klassischen Managementprozesses - d.h. Organisation, Personal, Führung und Kontrolle - eine über die reine Planumsetzung hinausgehende Beteiligung an der Unternehmenssteuerung eingefordert wird.²⁸⁸ Als aktuelle Beispiele hierfür können etwa die Überlegungen zur Selbstorganisation oder zur aktiven Beteiligung der Mitarbeiter an der Strategieentwicklung angeführt werden.²⁸⁹ Auch die Ansätze zur lernenden Organisation bzw. zum organisationalen

²⁸⁵ Vgl. hierzu Steinmann/Scherer (Controlling und Unternehmensführung), S. 141 sowie Scherer (Pluralismus), S. 23ff. Vgl. ferner Steinmann/Gerhard (Effizienz), S. 164-166.

²⁸⁶ Zur Rekonstruktion des synoptischen Planungsverständnisses im sog. klassischen Managementprozeß vgl. Steinmann/Hasselberg (Vorüberlegungen), S. 1308f.; Hasselberg (Kontrolle), S. 9ff. Vgl. hierzu auch Ghoshal/Bartlett (Processes), S. 87. Sie bezeichnen eine derartige Zentralisierung der Steuerungsaufgabe beim Top-Management als klassische "Strategy-structure-systems doctrine": "The classic doctrine gives top management three core responsibilities: to be the company's chief strategist, its structural architect, and the developer and manager of its information and control system. However, it has become clear that the organizational model that follows from that doctrine - today's hierarchical structure supported by highly sophisticated management systems - no longer delivers competitive results."

²⁸⁷ Für eine systematische Darstellung der an diesem Planungsverständnis vorgebrachten Kritik vgl. z.B. Scherer (Pluralismus), S. 26ff.; vgl. ferner Schreyögg (Managementprozeß), S. 265-272. Einen kurzen Überblick über ausgewählte Kritikpunkte liefern auch Band/Scanlan (Strategie), S. 108.

²⁸⁸ Für einen diesbezüglichen Literaturüberblick vgl. Steinmann/Hasselberg (Vorüberlegungen), S. 1309-1312.

²⁸⁹ Zur Selbstorganisation und ihrer Bedeutung für das klassische Organisationsverständnis vgl. z.B. Schreyögg/Noss (Organisieren); Kieser (Fremdorganisation) und von der Oelsnitz (Selbststeuerung). Für die neue Einschätzung des Personalmanagements als Motor der Strategieentwicklung vgl. z.B. Wächter (Personalwesen) und Steinmann et al. (Personalführung). Vgl. ferner Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung). Ein über die instrumentelle Feed-back-Kontrolle des klassischen Management-

Lernen, dieses dürfte bereits deutlich geworden sein, stellen das plandeterminierte Verständnis von Unternehmensführung in Frage.²⁹⁰

Daneben bietet auch die *Managementpraxis* Anlaß und Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit dem klassischen Managementprozeß. So stellen beispielsweise die in Organisationen schon fast "notorisch"²⁹¹ auftretenden Probleme bei der Implementation verabschiedeter Pläne das Prinzip der plandeterminierten Unternehmensführung in Frage: Stehen sie doch im Widerspruch zu der Annahme einer mehr oder weniger reibungslosen Planrealisierung, wie sie diesem Steuerungsparadigma letztendlich zugrundeliegt.²⁹² Auch empirische Studien zum Entstehungsprozeß von Strategien bzw. Plänen regen zumindest zum Nachdenken an. Sie deuten nämlich darauf hin, daß "sich der Strategiebildungsprozeß typischerweise nicht als exklusive Aufgabe der Unternehmensleitung und eines beigeordneten Expertenstabes darstellt, sondern vielmehr als ein im wesentlichen *dezentral* initiiertes Prozeß, der zahlreiche *Managementebenen* und Subsysteme miteinbezieht."²⁹³

Diese Diskrepanzen zwischen Beobachtungen in der Managementpraxis auf der einen und einem (präskriptiven) Vorschlag zur Konzeptionalisierung des Managementprozesses auf der anderen Seite können alleine natürlich noch keine Revidierung eines Managementkonzeptes rechtfertigen.²⁹⁴ Dennoch legen sie, zusammen mit der oben skizzierten Problematik einer systematischen Verankerung aktueller Managementkonzepte im klassischen Managementprozeß, eine negative Beantwortung der von Schreyögg gestellten Frage nahe, "ob die *Mana-*

prozesses hinausgehendes (strategisches) Kontrollverständnis vertreten u.a. Preble (Towards) und Band/Scanlan (Strategic).

²⁹⁰ Vgl. hierzu nochmals Steinmann/Hasselberg (Vorüberlegungen), S. 1310. Sie haben bereits 1988 auf die Bedeutung organisationaler Lernprozesse für das klassische Managementverständnis hingewiesen: "Weitere Fragestellungen, die den Bezugsrahmen des traditionellen Managementprozesses sprengen, betreffen innovations- und fortschrittsfähige Organisationsstrukturen und -kulturen sowie das organisationale Lernen als Voraussetzung für Strategieänderungen bzw. Anpassung von Organisationen an veränderte Umweltbedingungen. Wenn etwa in der Organisationstheorie organische Strukturen zur Anpassung an stark turbulente Umwelten gefordert werden, so impliziert diese Forderung bereits eine Zurückweisung des Primats der Planung; denn sie setzt in gewissem Sinne voraus, daß es nicht möglich ist, Umweltturbulenzen in befriedigender Weise durch Prognosen zu antizipieren. Unter dieser Voraussetzung ist es sinnvoll, ein zusätzliches Umsteuerungspotential in Form adaptiver Strukturen anzulegen. Solche Strukturformen widerstreiten offensichtlich dem Primat der Planung, da dieses Primat den reibungslosen, störungsfreien Vollzug des Vorausgedachten impliziert. Die Organisation darf nicht - und schon gar nicht intendierte - Quelle eigenständiger Ziel- und Mittelwahlen sein, da diese die Planungs- und Kontrollanstrengungen konterkarieren würden."

²⁹¹ Schreyögg (Managementprozeß), S. 264.

²⁹² Zum Kritikpunkt der Implementationsprobleme vgl. Schreyögg (Managementprozeß), S. 269-272; Scherer (Pluralismus), S. 39ff.

²⁹³ Steinmann/Schreyögg/Thiem (Personalführung), S. 400; Hervorhebungen im Original. Die Autoren beziehen sich hier insbesondere auf den logischen Inkrementalismus von Quinn; vgl. Quinn (Incrementalism).

²⁹⁴ Denn eine an den Faktizitäten orientierte Beurteilung von Gestaltungsvorschlägen würde ja letztendlich das Sein zum Maßstab für das Sollen erheben und käme somit einem naturalistischen Fehlschluß gleich.

gementpraxis mit dem [klassischen, C.H.] Prozeßkonzept angemessen *rekonstruiert* und die *Managementlehre* auf dieser Basis sinnvoll *weiterentwickelt* werden kann.²⁹⁵

Vor diesem Hintergrund haben Steinmann et al. das Konzept des klassischen Managementprozesses zum *strategischen Managementprozeß* weiterentwickelt, wie er unten (S. 122) in Abbildung 10 dargestellt ist. Der strategische Managementprozeß nimmt zwar ebenfalls auf die oben skizzierten fünf Funktionen Bezug, revidiert jedoch deren Stellung und Aufgabenspektrum im Gesamtkonzept. Der zentrale Unterschied zum klassischen Konzept besteht darin, daß neben der Planung auch die anderen Managementfunktionen mit einer eigenständigen (Um-)Steuerungskapazität ausgestattet werden. Insbesondere werden Planung und Kontrolle nicht mehr einem zentralen Akteur zugeschrieben, sondern als multipersonaler und dezentraler Informationsgewinnungs- und -verarbeitungsprozeß angesehen, in dem es die Steuerungskapazität aller Organisationsmitglieder zu nutzen gilt.²⁹⁶

Dadurch möchte man insbesondere der Erkenntnis Rechnung tragen, daß *Planung* - will sie die von ihr gewünschte Orientierungsfunktion entfalten - stets auf die Auswahl von als strategierelevant erachteten Aspekten²⁹⁷ sowie das Treffen gewisser Annahmen über deren zukünftige Entwicklung angewiesen und demzufolge in zweifacher Hinsicht *risikobehaftet* ist: Zum einen besteht immer die Gefahr, daß im Zuge der Selektion strategierelevante Aspekte ausgeblendet werden. Zum anderen bestehen Unternehmen und ihre Umwelt zu einem großen Teil aus handelnden Personen, die im Prinzip in der Lage sind, ihre Ziele und ihre Handlungsweisen zu überdenken und zu ändern.²⁹⁸ Es kann also - dies läßt sich zunächst als Zwischenergebnis festhalten - alles immer auch ganz anders kommen als geplant.²⁹⁹ Der absolute Richtigkeitsanspruch der Planung - wie er dem klassischen Managementverständnis zugrundeliegt - muß somit verabschiedet werden.

Trotzdem wird im strategischen Managementprozeß keineswegs vollständig auf Planung verzichtet. Vielmehr legt man ein gegenüber dem klassischen Managementprozeß *revidiertes Planungsverständnis* zugrunde. Planung wird nicht mehr einem zentralen Akteur allein zuge-

²⁹⁵ Schreyögg (Managementprozeß), S. 264.

²⁹⁶ Vgl. hierzu z.B. Steinmann/Walter (Managementprozeß), S. 11. In einer derartigen Dezentralisierung des Steuerungsprozesses sehen Ghoshal/Bartlett auch die eigentliche Erfolgsgrundlage der aktuell vieldiskutierten Unternehmensstruktur bei ABB. Erst durch eine konsequente Dezentralisierung der Steuerungsverantwortung in Form von eigeninitiative-fördernden "Entrepreneurial processes", kooperationsgestützten "Competence-building processes" und lernorientierten "Renewal processes" können die rund 1300 Geschäftseinheiten auch wirklich erfolgreich agieren; vgl. Ghoshal/Bartlett (Processes), S. 86. Sie schlagen vor, dieses neue Managementverständnis in Kontrastierung zum klassischen "Strategy-structure-systems"-Paradigma (vgl. FN 286 oben S. 116) als "Purpose-process-people"-Paradigma zu bezeichnen. Die Hauptaufgabe des Managements liegt darin ein Umfeld zu schaffen, in dem Eigeninitiative, Lernen und Kooperation der Mitarbeiter gefördert und gefordert werden.

²⁹⁷ Diese Selektion bestimmter Aspekte ist notwendig, weil eine vollständige Kennzeichnung konkreter Situationen logisch unmöglich ist, vgl. hierzu Mittelstraß (Interessen), S. 134.

²⁹⁸ Vgl. hierzu auch Schreyögg (Managementprozeß), S. 266-268 sowie Schreyögg/Steinmann (Kontrolle), S. 394-396. Vgl. ferner unsere Überlegungen zur Möglichkeit schwacher inhaltlicher Prognosen oben S. 18.

²⁹⁹ Vgl. Steinmann/Hasselberg (Vorüberlegungen), S. 1309 FN 10.

schrieben, sondern als *multipersonaler und dezentraler Informationsgewinnungs- und -verarbeitungsprozeß* konzeptionalisiert. Man geht davon aus, daß durch eine *Planung*, die auf den Einbezug des Wissens und der Informationen möglichst aller Unternehmensmitglieder sowie eine *begründete Auswahl* von Aspekten bzw. das begründete Treffen von Annahmen abstellt durchaus noch eine sinnvolle Orientierungshilfe gewonnen werden kann.³⁰⁰ Voraussetzung hierfür ist allerdings, daß Handlungsprogramme nicht willkürlich festgelegt werden, sondern daß eine begründete Auswahl unter Einbezug der intimen Situationskenntnis relevanter Personen vor Ort angestrebt wird.³⁰¹ Dann kann man - so der Kerngedanke dieses Planungsverständnisses - durch Planung noch einmal ein Stück Rationalität gewinnen, das Unternehmensführung dann von "bloßer Evolution" unterscheidet.³⁰²

Allerdings ist auch eine derart gestaltete Planung *keineswegs unfehlbar*. Das oben angesprochene Risiko mag gemindert werden, bleibt aber im Prinzip bestehen. So besteht nach wie vor die Gefahr, daß Inhalt und Bedeutung verschiedener Aspekte falsch eingeschätzt wurden oder daß die Planung und die dabei gesetzten Prämissen durch eine nicht vorhersehbare Änderung der Rahmenbedingungen obsolet werden.³⁰³ Planung sollte deshalb beständig in Frage gestellt und auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden. Dies ist die Aufgabe der *strategischen Kontrolle*, die neben der strategischen Planung und der Strategiedurchführung ein zentrales Problemfeld des strategischen Managements darstellt. Sie soll die Planungs- und Umsetzungsprozesse von Anfang an begleiten und gegebenenfalls erforderliche Umsteuerungsmaßnahmen möglichst frühzeitig signalisieren. Da strategierelevante Signale im Prinzip überall im Unternehmen und seiner Umwelt anfallen können, empfiehlt sich für die strategische Kontrolle - ebenso wie für die strategische Planung - eine Dezentralisierung der Informationsgewinnung. Durch einen möglichst großen Beobachterkreis kann die Datenbasis vergrößert werden.³⁰⁴ Darüber hinaus weisen die jeweils anfallenden Signale keineswegs immer

³⁰⁰ Für eine fundierte Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Begründungsleistungen bei der Beschreibung von Problemsituationen und der Auswahl von Handlungsprogrammen vgl. Scherer (Rationalität). Ein interessantes Beispiel für die Institutionalisierung möglichst offener, multipersonaler Entscheidungsprozesse findet sich bei Kao. Dort werden Entscheidungen in offenen Begegnungsarenen ("open meeting areas"), den sog. "Entscheidungsräumen" ("decision spaces") getroffen. Hierbei handelt es sich um gut sichtbare Räumlichkeiten in allen Bereichen des Unternehmens, die im Prinzip jedem Unternehmensmitglied offen stehen: "Anyone with interest in a topic can pull up a chair and contribute questions and ideas." Die hierfür erforderliche Informationsgrundlage wird u.a. durch offenen Zugang zum unternehmensweiten Informationssystem geschaffen: "Employees everywhere have access to all parts of the company's massive information system. Through computer terminals located throughout the company, employees can check up even the president's expense account." Dieses Informationssystem dient den Mitarbeitern zudem zum eigenständigen, funktionsübergreifenden Austausch strategisch relevanter Informationen, vgl. Ghoshal/Bartlett (Processes), S. 92f.

³⁰¹ Voraussetzung hierfür ist wiederum, daß ex ante für die bessere Erfolgchance eines Handlungsprogramms argumentiert werden kann. Dies dürfte insbesondere bei einer weitgehend stabilen oder von mittlerer Dynamik gekennzeichneten Umwelt der Fall sein. Bei einer hochturbulenten Umwelt erscheint dies demgegenüber nur bedingt möglich, vgl. Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre), S. 64.

³⁰² Vgl. Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre), S. 64.

³⁰³ Vgl. Steinmann/Scherer (Controlling und Unternehmensführung), S. 141f.

³⁰⁴ Vgl. hierzu auch Simons (Kontrolle), S. 103ff. Simons schlägt aus ähnlichen Überlegungen ein "Interaktives Kontrollsystem" vor: In regelmäßigen persönlichen Besprechungen zwischen Vorgesetzten, Untergebenen

deutlich auf potentielle Risiken (oder auch Chancen) für den strategischen Kurs hin, sondern müssen erst entsprechend "dechiffriert" und auf ihre strategische Relevanz hin bewertet werden. Somit erscheint auch im Hinblick auf die Informationsverarbeitung eine Dezentralisierung der strategischen Kontrolle zweckmäßig, da man so die umfassende Situationskenntnis der Mitarbeiter vor Ort nutzen kann.³⁰⁵ Die dezentral gesammelten Informationen können dann durch argumentative Entscheidungsprozesse zusammengeführt und verdichtet werden.³⁰⁶

Strategische Planung und strategische Kontrolle - die Kernfunktionen des strategischen Managements - sind als multipersonale und dezentrale Prozesse der Informationsgewinnung und -verarbeitung maßgeblich auf die Mitwirkungsfähigkeit und -bereitschaft möglichst vieler Organisationsmitglieder angewiesen. Deren Engagement und Qualifikationen bestimmen zu einem großen Teil die Erfolgsträchtigkeit der Planung und die Sicherungs- und Überwachungsleistung der strategischen Kontrolle.³⁰⁷ Vor diesem Hintergrund ist es die strategische Aufgabe von *Organisation* und *Personal*, auf die Schaffung der hierzu erforderlichen strategischen Aufmerksamkeitspotentiale hinzuwirken. Hierzu sind organisatorische und personalpolitische Regelungen und Maßnahmen so zu gestalten, daß die Mitarbeiter zur Initiierung neuer und zur kritischen Hinterfragung bestehender strategischer Orientierungen befähigt und motiviert werden. Für die Aktivierung dieser Potentiale in der jeweiligen Situation ist

und Kollegen sollen (potentiell) strategisch relevante Informationen gesammelt und gemeinsam ausgewertet werden. Dadurch sollen strategische Unsicherheiten frühzeitig erkannt und zudem eine "nie endende Debatte über grundlegende Daten, Prämissen und Aktionsstrategien" (ebd., S. 103) in Gang gesetzt und am Laufen gehalten werden. Die Erfahrung zeigt zudem, daß derartige Besprechungen zugleich erfolgsträchtige Ideen für die Zukunft generieren können.

³⁰⁵ Vgl. hierzu Steinmann/Schreyögg (Management), S. 752. Vgl. ferner Steinmann/Walter (Managementprozeß), S. 11. Für eine kurze Darstellung und kritische Würdigung dieses Konzepts strategischer Kontrolle vgl. auch Band/Scanlan (Strategic), S. 105ff. Der Grundgedanke dieses Konzepts, die kritische Hinterfragung der aktuell verfolgten Strategie, wird neuerdings auch mit Schlagwörtern wie "Konstruktive Konfrontation" oder "Erneuerungsprozeß" propagiert, vgl. z.B. Ghoshal/Bartlett (Processes), S. 94f.

³⁰⁶ Vgl. Steinmann/Walter (Management), S. 10. Die dort angestellten Ausführungen beziehen sich zwar auf die strategische Kontrolle, ihre Übertragung auf die strategische Planung erscheint aber im Hinblick auf die enge Verzahnung beider Funktionen angebracht. So kann ja oft erst im Zuge der Informationsverarbeitung ermittelt werden, ob ein Signal als Hinweis auf eine potentielle Gefährdung des strategischen Kurses zu bewerten ist und somit in den Aufgabenbereich der strategischen Kontrolle fällt, oder ob die gewonnenen Informationen - im Sinne einer Chance - für eine Verbesserung des strategischen Kurses genutzt werden können und somit der strategischen Planung zuzuordnen sind. Zur Bedeutung einer offenen Argumentations- und Kommunikationskultur für die strategische Kontrolle vgl. auch Steinmann/Hasselberg (Vorüberlegungen), S. 10 und Steinmann/Schreyögg (Kontrolle), S. 760-761.

³⁰⁷ Vgl. hierzu auch die Kurzcharakteristik dieses Kontrollkonzeptes bei Band/Scanlan (Strategic), S. 106: "Information flows are clearly a vital component of this model. Organizations using these controls need to cultivate a high level of strategic awareness and an inquisitive, curious attitude among their staff to maximize information capture." Vgl. hierzu ferner Klaus/Müller-Steinfahrt (Diffusion), insbes. S. 141ff., sowie Klaus (Jenseits), S. 341. Sie weisen - für den Bereich der Logistik - ebenfalls mit Nachdruck auf die Bedeutung einer multipersonalen und dezentralen Verankerung wichtigen Wissens und die Schaffung eines entsprechenden Bewußtseins in den Köpfen möglichst aller Mitarbeiter hin. Nur so kann das im Prinzip unternehmensweit, ja sogar unternehmensübergreifend zu verstehende Logistikproblem adäquat gelöst werden.

dann der Vorgesetzte im Rahmen der strategischen Perspektive der Führungsfunktion *Leitung* verantwortlich.³⁰⁸

Insgesamt geht es auf der Ebene des *strategischen Managements* um die Schaffung und die Erhaltung von Erfolgspotentialen, die dem Unternehmen eine günstige Wettbewerbsposition gegenüber seinen Konkurrenten ermöglichen sollen. Hierzu müssen alle Managementfunktionen ihren Beitrag leisten.

Die derart geschaffenen Erfolgspotentiale gilt es dann natürlich auch auszuschöpfen. Diese Aufgabe fällt dem *operativen Management* zu: es dient der unmittelbaren Steuerung des Realgüterprozesses im Sinne eines möglichst effizienten Strategievollzugs. Auch hier werden wieder alle fünf Managementfunktionen in Anspruch genommen. Im Rahmen des operativen Managements sind sie allerdings - ähnlich wie im klassischen Managementprozeß - schwerpunktmäßig der Planumsetzung verpflichtet und auch entsprechend angeordnet. Eine Hinterfragung des eingeschlagenen strategischen Kurses, wie sie im Rahmen des strategischen Managements explizit gefordert wird, ist hier nicht erwünscht; sie wäre nur dysfunktional.

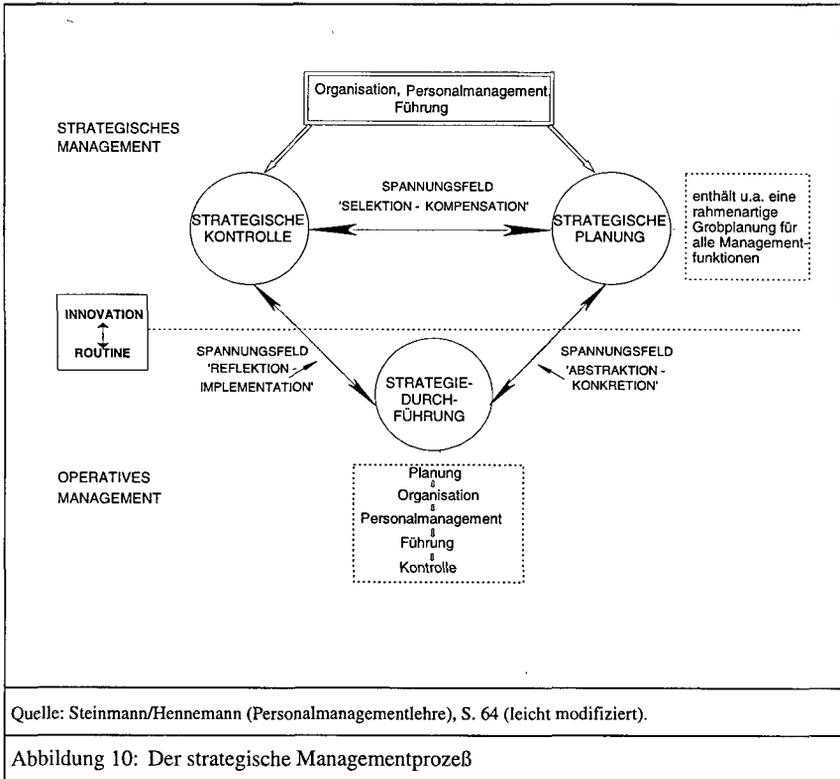
Dementsprechend kommt der *operativen Planung* die Aufgabe zu, die groben Handlungsvorgaben der strategischen Planung für die einzelnen Funktionalbereiche des Unternehmens zu konkretisieren. Als klassisches Beispiel hierfür kann die Programm- und Ablaufplanung im Rahmen der Produktionsplanung genannt werden. Die *Organisation* hat dann die Vorgaben der operativen Planung in eine für einen möglichst effizienten arbeitsteiligen Aufgabenvollzug geeignete Struktur zu überführen. Deren dauerhafte Ausstattung mit den in quantitativer und qualitativer Hinsicht erforderlichen Humanressourcen ist durch das operative *Personalmanagement* zu gewährleisten. Auch die Führungsfunktion *Leitung* hat sich in ihrer operativen Perspektive strikt an den Vorgaben der Planung zu orientieren: es gilt die Mitarbeiter zum konkreten Strategievollzug anzuhalten. Der operativen *Kontrolle* obliegt es schließlich, die derart erzielten Ergebnisse zu ermitteln und sie mit den aus der operativen Planung resultierenden Vorgaben zu vergleichen.³⁰⁹

Abbildung 10 (S. 122) gibt einen Überblick über die Stellung der fünf Managementfunktionen im strategischen Managementprozeß. Sie verdeutlicht noch einmal *die drei zentralen Pro-*

³⁰⁸ Vgl. hierzu nochmals Band/Scanlans Einschätzung des strategischen Kontrollverständnisses von Steinmann/Schreyögg. Sie sehen allerdings in der geforderten loyalen Opposition ("loyal opposition", S. 106) eine hohe Implementationshürde: "The approach requires organizations to cultivate doubt about strategic assumptions. Individuals must be capable of considerable independence of thought, courage and tolerance of frustration, while leaders must be prepared to encourage scepticism about their cognitive and strategic abilities", Band/Scanlan (Strategic), S. 108. Unsere Überlegungen sollten jedoch gezeigt haben, daß die Fähigkeit und die Bereitschaft zur kritisch-distanzierten Hinterfragung gewohnten Denkens und Handelns für eine dauerhaft erfolgreiche Unternehmensführung im heutigen Umfeld geradezu unentbehrlich sind und deshalb trotz zu erwartender (anfänglicher) Umsetzungsschwierigkeiten mit Nachdruck unterstützt und angeregt werden sollten.

³⁰⁹ Vgl. Steinmann/Walter (Managementprozeß), S. 4-6; Steinmann/Schreyögg/Thiem (Personalführung), S. 26f.

blemfelder strategischen Managements: strategische Planung und strategische Kontrolle (als Kernfunktionen des strategischen Managements) sowie Strategiedurchführung (als Kernfunktion des operativen Managements).



Wie in Abbildung 10 ersichtlich, sind alle fünf Managementfunktionen im strategischen Managementprozess doppelt verortet: einerseits müssen sie im Rahmen des *strategischen Managements* die Bestimmung erfolgsträchtiger Strategien sowie deren beständige kritische Überwachung fördern. Diese Aufgaben fallen in erster Linie der strategischen Planung und der strategischen Kontrolle zu. Als multipersonale und dezentrale Informationsgewinnungs- und Informationsverarbeitungsprozesse müssen diese allerdings durch Organisation, Personal und Leitung entsprechend unterstützt werden. Im Rahmen des strategischen Managements stehen somit alle Managementfunktionen im Zeichen von *Innovation* bzw. *Effektivität*: es geht um

die Bestimmung und die kritische Überprüfung der zu verfolgenden bzw. verfolgten Aufgaben ("Doing the *right things*?").

Andererseits müssen die derart bestimmten und überprüften Strategien auch in geeigneter Weise umgesetzt werden. Diese Aufgabenstellung obliegt dem *operativen Management*. Auch hier sind wieder alle fünf Managementfunktionen gefordert. Sie sollen eine möglichst reibungslose Umsetzung der von der Planung vorgegebenen Pläne sicherstellen. Dabei stehen *Routine* und *Effizienz* im Vordergrund ("Doing things right")³¹⁰. Die jeweiligen Pläne und Zielsetzungen müssen so gut wie möglich umgesetzt werden.

Die bisherigen Ausführungen dürften hinreichend deutlich gemacht haben, daß es sich bei den vorgestellten Grundorientierungen des Managements in Form eines primär effektivitätsorientierten strategischen Managements auf der einen, und eines primär effizienzorientierten operativen Managements auf der anderen Seite nicht um eine "Entweder-Oder", sondern um eine "*Sowohl-als-Auch*" Unterscheidung handelt: Um auf Dauer erfolgreich agieren zu können, muß ein Unternehmen beide Bereiche beherrschen. Es muß nicht nur Strategien formulieren und auf ihre Erfolgsträchtigkeit hin kontrollieren können, sondern es muß darüber hinaus natürlich auch in der Lage sein, diese möglichst effizient umzusetzen. Sonst läuft es entweder Gefahr, "die falschen Dinge zu tun" oder aber "Dinge falsch zu tun". Beides dürfte auf lange Sicht die Wettbewerbsfähigkeit beeinträchtigen bzw. in Frage stellen.³¹¹ Strategische Unternehmensführung kann bzw. sollte langfristig gesehen weder auf Effizienz noch auf Effektivität verzichten.

Aus dieser *dualen Aufgabenstellung* aller fünf Managementfunktionen resultieren nun eine Reihe von Spannungsfeldern (vgl. nochmals Abbildung 10). Das übergreifende Spannungsfeld zwischen strategischem und operativem Management bzw. zwischen "*Innovation*" und "*Routine*" wurde ja bereits kurz beschrieben.³¹² Darüber hinaus bestehen weitere Spannungs-

³¹⁰ Zu dieser Paraphrasierung von Effizienz und Effektivität vgl. Hofer/Schendel (Strategy), S. 2f.

³¹¹ Vgl. hierzu noch einmal Hofer/Schendel (Strategy), S. 2. Mangelnde Effektivität ("doing the wrong things") ist ihrer Meinung nach noch gravierender als mangelnde Effizienz ("doing things wrong"): "... it is more important to do the *right things* (improve effectiveness) than to do *things right* (improve efficiency). Thus if an organization is doing the right things wrong (that is, is effective but not efficient), it can outperform organizations that are doing the wrong things right (that is, are efficient but not effective)"; Hervorhebung im Original, Hofer/Schendel beziehen sich hier (ohne nähere Quellenangabe) auf Peter Drucker.

³¹² Die Konsequenzen dieses Spannungsfeldes für die Führung von Mitarbeitern zeigt Simons sehr anschaulich in seinen Überlegungen zur Kontrolle selbständig handelnder Mitarbeiter ("Control in an Age of Empowerment") auf: Einerseits erfordern Innovations- und Wettbewerbsgesichtspunkte einen aus eigenem Antrieb und in eigener Verantwortung handelnden Mitarbeiter. In der Regel gewährt man den Mitarbeitern deshalb im Rahmen eines "Empowerments" relativ große Handlungsspielräume. Andererseits weisen einige Praxisbeispiele, in denen diese Handlungsspielräume von untüchtigen oder betrügerischen Mitarbeitern zum Schaden des Unternehmens genutzt wurden darauf hin, daß man auch bei einem derartigen Empowerment nicht vollständig auf Kontrolle verzichten kann. Simons schlägt hierfür ein neues Kontrollsystem vor, das neben einem Wertesystem mit grundsätzlichen Ziel- und Wertvorgaben u.a. auch ein Abgrenzungssystem beinhaltet. Dieses Abgrenzungssystem markiert Handlungsgrenzen in ethischer und strategischer Hinsicht. Es zeigt z.B. ethisch nicht akzeptierte Verhaltensweisen sowie unerwünschte Strategiefelder auf; hierzu

felder zwischen den drei zentralen Problemfeldern strategischen Managements, d.h. zwischen strategischer Planung, strategischer Kontrolle und Strategiedurchführung.³¹³

Das Spannungsfeld zwischen strategischer Planung und strategischer Kontrolle kann mit dem Gegensatzpaar "*Selektion*" vs. "*Kompensation*" beschrieben werden. So erfordert Planung immer eine gewisse Selektion: aus einer prinzipiell unabschließbaren Menge an Aussagen über eine Situation und ihre Entwicklung gilt es, in Form von Annahmen eine begründete Auswahl zu treffen. Ohne diese Selektionsleistung könnte Planung die von ihr erwartete Orientierungsfunktion nicht entfalten. Im Interesse der Erlangung von Wettbewerbsvorteilen erscheint zudem insbesondere eine möglichst frühzeitige, chancenorientierte und risikobereite Schließung des Entscheidungsfeldes angebracht. Der strategischen Kontrolle kommt demgegenüber die Aufgabe zu, das mit einer derartigen Selektion verbundene Risiko zu kompensieren. Hierzu muß, kann und darf sie sich gerade nicht uneingeschränkt an den Annahmen der Planung orientieren, sondern muß diese immer wieder kritisch in Frage stellen. Gefordert ist dabei ein möglichst vorsichtiges, risikobegrenzendes Verhalten.

In der Beziehung zwischen strategischer Planung und operativer Strategiedurchführung läßt sich das Spannungsfeld "*Abstraktion*" versus "*Konkretion*" verorten. Da die Zukunft nicht punktgenau antizipiert werden kann, muß die strategische Planung von der konkreten Situation abstrahieren. Dieser Abstraktionsleistung steht im Rahmen der operativen Strategiedurchführung (und insbesondere der operativen Feinplanung) eine ebenso wichtige Konkretisierungsaufgabe gegenüber: hier müssen die abstrakten Vorgaben der strategischen Planung in konkrete Handlungen umgesetzt werden. Dies erfordert u.a. eine situationsgerechte Interpretation der Planvorgaben; sie müssen unter Beachtung der aktuellen Rahmenbedingungen in operationalisierbare Maßnahmen überführt werden.

Das dritte Spannungsfeld besteht schließlich zwischen Strategiedurchführung und strategischer Kontrolle. Hier treffen "*Reflektion*" und "*Implementation*" als konträre Anforderungen aufeinander. Während die Strategiedurchführung eine mehr oder weniger bedingungslose Verpflichtung auf die von der Planung vorgegebenen Ziele erfordert, geht es bei der strategischen Kontrolle um deren kritische Hinterfragung. Dementsprechend steht bei der Strategieumsetzung entschlossenes, definitives Handeln in der jeweiligen Situation im Vordergrund, wohingegen strategische Kontrolle eine gewisse Distanzierung vom Alltagsgeschäft und gewohnten Denk- und Handlungsmustern erfordert. Hier müssen Zielsetzung und Maßnahmen nicht unhinterfragt akzeptiert, sondern kritisch reflektiert werden.

Die skizzierten Spannungsfelder machen deutlich, daß im strategischen Managementprozeß eine Reihe von widersprüchlichen Aufgaben verankert sind. Da *im Prinzip* alle Aufgaben erforderlich sind, ist eine generelle Auflösung dieser Spannungsfelder nicht möglich. So kann

sowie zu weiteren Elementen des Kontrollsystems vgl. Simons (Kontrolle) bzw. Simons (Levers) sowie Steinmann/Kustermann (Steuerungslehre).

³¹³ Zur folgenden Kurzbeschreibung vgl. Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung), S. 139f.

man z.B. auf Selektionsleistungen im Rahmen der strategischen Planung generell ebenso wenig verzichten, wie auf die entsprechende Kompensationsfunktion durch die strategische Kontrolle. Das Spannungsfeld zwischen "Selektion" und "Kompensation" kann also immer nur situationsspezifisch aufgelöst werden. Unter Abwägung der Konsequenzen für die eine oder andere Alternative gilt es im Rahmen eines integrativen Gesamturteils eine geeignete Auswahl in der historischen Situation zu treffen.³¹⁴

Wie können nun die oben (S. 107ff.) referierten Überlegungen ausgewählter Vertreter des "Resource-based view" in diesen prozessualen Bezugsrahmen integriert werden?

Von entscheidender Bedeutung ist hierbei zunächst das revidierte Planungsverständnis des strategischen Managementprozesses. Von dort her kann nämlich die kritische Überwachung bzw. die kontinuierliche Weiterentwicklung ausgewählter Kernkompetenzen, wie sie von Leonard-Barton sowie Collis und Grant gefordert wird, wie folgt begründet werden: Bei der Auswahl neuer oder der Bewertung gegenwärtiger Kernkompetenzen besteht die Gefahr, daß *falsche Annahmen* über den Zustand und/oder die Entwicklung der Umwelt oder des Unternehmens zugrundegelegt werden. So kann man z.B. die Wertschätzung bestimmter Kompetenzen oder Produkte durch den Verbraucher oder die Substitutionsgefahr durch andere Ressourcen falsch einstufen.³¹⁵ Darüber hinaus können *Umweltveränderungen* u.U. in der Entscheidungssituation zutreffende Annahmen hinfällig machen. Insofern erscheint es durchaus sinnvoll und notwendig, sich nicht bedingungslos einer Kernkompetenz zu verschreiben, sondern diese immer wieder auf ihre gegenwärtige und zukünftige Eignung als "Erfolgspotential-generator" zu überprüfen. In diese Richtung geht ja z.B. der Vorschlag von Leonard-Barton, Projekte als Forum für eine gezielte kritische Beleuchtung der eingeschlagenen Kompetenzrichtung zu verwenden und dadurch Raum für andere Sichtweisen oder neue Kernfähigkeiten zu schaffen. Auch die von Collis und Grant vorgeschlagene beständige Weiterentwicklung der aktuellen Ressourcen- und Kompetenzbasis kann eine gewisse Offenheit und Flexibilität fördern.

Andererseits erscheinen derartige Maßnahmen vor dem Hintergrund des strategischen Managementprozesses noch unzureichend und damit ergänzungsbedürftig. Der strategische Managementprozeß weist insbesondere darauf hin, daß sich die Entscheidung für bzw. gegen die gegenwärtige oder zukünftige Nutzung oder Eignung von Kernkompetenzen als Wettbewerbsgrundlage idealerweise einem *multipersonalen und dezentralen Informationsgewinnungs- und Informationsverarbeitungsprozeß* verdanken sollte. Je mehr Mitarbeiter ihr Wissen und ihre Kenntnisse über das Unternehmen und die Umwelt - oder auch ihre Bedenken oder Kritik - einbringen, um so größer ist (bei entsprechendem Vorgehen) die Chance,

³¹⁴ Voraussetzung hierfür ist eine sog. "Integrative Kompetenz"; vgl. hierzu Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung), S. 142 und S. 147f., sowie unsere Überlegungen unten S. 334 und S. 360ff.

³¹⁵ Vgl. hierzu z.B. Amit/Schoemaker (Assets), insbes. S. 40f. Sie weisen darauf hin, daß Manager gerade bei von Unsicherheit gekennzeichneten Entscheidungssituationen dazu neigen, den zukünftigen Erfolg bislang bewährter "Strategic assets" zu überschätzen.

eine tragfähige Orientierungshilfe zu gewinnen. Hier zeichnet sich (neben dem oben angesprochenen Aufbau von Kernkompetenzen durch organisationsweite Lernprozesse) ein zweiter Aufgabenbereich organisationalen Lernens in Form des strategischen Managements von Kernkompetenzen ab. In dessen Zentrum steht dann weniger der Aufbau bzw. die Einübung überindividueller Routinen oder Fähigkeiten, als vielmehr eine aktive Beteiligung aller Mitarbeiter an der Auswahl bzw. der beständigen Überprüfung der Erfolgsträchtigkeit dieser Kernpotentiale.

Bevor nun diese beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens in Unterkapitel C.V kurz zusammengefaßt und in Kapitel D näher konkretisiert werden, soll zunächst auf den hier bislang nur knapp angedeuteten Zusammenhang von strategischem Managementprozeß und "Resource-based view" etwas ausführlicher eingegangen werden. Dadurch wird eine systematische Grundlage bzw. ein integrativer Bezugsrahmen zur Verortung der *doppelten* Aufgabenstellung organisationalen Lernens geschaffen.

3. Zum Zusammenhang von "Resource-based view" und strategischem Managementprozeß

Im folgenden soll deutlich gemacht werden, daß mit dem strategischen Managementprozeß und dem "Resource-based view" zwei komplementäre, d.h. zwei einander wechselseitig ergänzende Bezugsrahmen vorliegen.³¹⁶

Als *formal-prozessualer Bezugsrahmen* gibt der *strategische Managementprozeß* mit der strategischen Planung, der strategischen Kontrolle und der Strategiedurchführung drei grundlegende Problemfelder strategischen Managements vor: Unternehmen müssen - so könnte man die Kernaussage dieses Bezugsrahmens vereinfacht formulieren - ihr gegenwärtiges und insbesondere ihr zukünftiges Agieren durch geeignete gedankliche Vorarbeiten systematisch vorbereiten (strategische Planung); da diese Planungsaktivitäten aber keineswegs unfehlbar sind, müssen der Planungsprozeß, sein Ergebnis und dessen Implementation darüber hinaus beständig kontrolliert werden (strategische Kontrolle). Schließlich gilt es die verabschiedeten Pläne möglichst effizient zu realisieren (Strategiedurchführung).

Neben dieser Präzisierung *zentraler Problemfelder* strategischen Managements bietet der strategische Managementprozeß zudem erste *prozessuale Orientierungshilfen* zur Durchführung der drei genannten Kernfunktionen. Im Zentrum stehen dabei strategische Planung und strategische Kontrolle: Diese multipersonalen und dezentralen Informationsgewinnungs- und Informationsverarbeitungsprozesse sollten idealerweise als Argumentationsprozesse gestaltet werden. So sollten z.B. Aussagen oder Annahmen im Rahmen der Planung durch geeignete

³¹⁶ Zu den folgenden Ausführungen vgl. auch Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre 2), S. 25f. und S. 31ff. Dort wird die (komplementäre) Leistungsfähigkeit dieser Bezugsrahmen anhand ihrer Orientierungsleistung für die Personalmanagementlehre bzw. für das Personalmanagement skizziert.

Argumente und nicht etwa durch den Hinweis auf eine bestimmte Position im Unternehmen bzw. damit verbundene Sanktionsmöglichkeiten positiver wie negativer Art begründet werden. Ebenso sollte man im Rahmen der strategischen Kontrolle kritischen Stimmen oder abweichenden Meinungen und Einschätzungen offen begegnen und vor diesem Hintergrund auch immer wieder seinen eigenen Standpunkt kritisch überprüfen. Insgesamt sollten alle an diesem Prozeß Beteiligten nicht nur ihre Kenntnisse und ihr Wissen *begründet* einbringen können (und wollen), sondern sie sollten darüber hinaus auch dazu bereit und fähig sein, gegebenenfalls ihre eigene *Position zur Disposition zu stellen*.³¹⁷

Aufgrund seines formal-prozessualen Zugriffs auf das Strategieproblem ist der Bezugsrahmen des strategischen Managementprozesses somit relativ breit und umfassend anwendbar. Er liefert eine allgemein einsetzbare Orientierungshilfe zur ersten Präzisierung des Aufgabenkomplexes "Strategische Unternehmensführung". Auf der anderen Seite führt dieser formal-abstrakte Zugriff jedoch zwangsläufig auch zu einer weitgehenden Vernachlässigung inhaltlicher Fragestellungen. So bleiben insbesondere im Hinblick auf die strategische Planung eine Reihe von wichtigen Fragen offen. Hier weist der strategische Managementprozeß zwar auf die Notwendigkeit strategischer Planung hin und formuliert zudem einige prozeßorientierte Anforderungen für diese Kernfunktion, konkrete inhaltliche Hilfestellungen für die Strategiewahl werden jedoch nicht gegeben.

An dieser Stelle können nun die *inhaltlichen Bezugsrahmen des "Resource-based view"* und auch des *"Market-based view"* weiterhelfen. Sie verstehen sich ja in erster Linie als Orientierungshilfe für die Auswahl geeigneter Strategieinhalte. So bietet der *"Resource-based view"* mit dem oben (S. 73ff.) vorgestellten Katalog an Kriterien ein wichtiges "Redeinstrument" zur gemeinsamen Auswahl solcher Ressourcen bzw. Kompetenzen, die als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils dienen können:

"This framework can be applied in analyzing the potential of a broad range of firm resources to be sources of sustained competitive advantage. These analyses ... suggest specific empirical questions that need to be addressed before the relationship between a particular firm resource and sustained competitive advantage can be understood."³¹⁸

Mit Hilfe der Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen³¹⁹ kann ein Unternehmen also z.B. seinen Ressourcenbestand systematisch auf wettbewerbsstrategisch wertvolle Kernressourcen und -fähigkeiten hin untersuchen. Nur Ressourcen oder Kompetenzen, die allen vier Anforderungen gerecht werden können, eignen sich als wettbewerbsvorteilstiftende Kernpotentiale. Im Lichte unserer Überlegungen zur strategischen Planung unter C.IV.2 erscheint es angebracht, über das Vorliegen bzw. Nichtvorliegen dieser Kriterien nicht

³¹⁷ Vgl. hierzu auch Scherer (Rationalität), insbes. S. 222f.

³¹⁸ Barney (Firm), S. 112. Vgl. hierzu auch Abbildung 7 oben S. 85.

³¹⁹ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 73ff.

in einer kleinen Gruppe ausgewählter Personen (wie etwa dem Top-Management) zu befinden, sondern die Entscheidung auf der Grundlage eines multipersonalen, dezentralen Informationsgewinnungs- und Informationsverarbeitungsprozesses zu fällen, in den möglichst viele Unternehmensmitglieder ihr Wissen und ihre Einschätzung einbringen können. Insbesondere bei einem argumentativen Vorgehen können so relativ fundierte und weitreichend abgeprüfte Einschätzungen zustande kommen. In ähnlicher Weise kann über zukünftige ressourcenorientierte Wettbewerbsgrundlagen nachgedacht und diskutiert werden.

Der "*Market-based view*", als ergänzender inhaltlicher Bezugsrahmen, kann demgegenüber z.B. durch die fünf Wettbewerbskräfte nach Porter³²⁰ die Auswahl geeigneter Branchen bzw. die Beurteilung potentiell relevanter Branchen anleiten. Die dabei implizit zu leistende Definition der relevanten Branche (etwa in Form der Klärung potentieller Konkurrenten oder Abnehmer) liefert zudem hilfreiche Informationen für die Ressourcendiskussion im Rahmen des "*Resource-based view*". Vor ihrem Hintergrund kann insbesondere der Wert einer Ressource oder einer Kompetenz besser bestimmt werden.³²¹

Mit den zwei inhaltlichen Bezugsrahmen des "*Market-*" und des "*Resource-based view*" kann somit hauptsächlich die Kernfunktion der strategischen Planung inhaltlich angereichert werden. Damit wird - legt man die Perspektive einer anwendungsorientierten Managementlehre zugrunde³²² - eine wichtige Hilfestellung zur praktischen Lösung des Strategieproblems geleistet. *Ressourcen- und Marktperspektive* können demzufolge als *inhaltliche Anreicherung und Ergänzung des strategischen Managementprozesses* bezeichnet werden.

Andererseits sind sie, wie oben bereits dargelegt,³²³ auch auf eine *prozessuale Ergänzung durch den strategischen Managementprozeß* angewiesen. Ohne Einbettung in diesen übergeordneten Bezugsrahmen fehlt insbesondere der gerade in einer von Wandel und Veränderung geprägten Umwelt so wichtige Hinweis auf die Notwendigkeit einer kritischen Überwachung

³²⁰ Vgl. hierzu Porter (Wettbewerbsstrategie), S. 25ff. Es handelt sich hierbei um (1) Rivalität unter den bestehenden Unternehmen, (2) Verhandlungsmacht der Abnehmer, (3) Verhandlungsstärke der Lieferanten, (4) Bedrohung durch neue Konkurrenten sowie (5) Bedrohung durch Ersatzprodukte und -dienste.

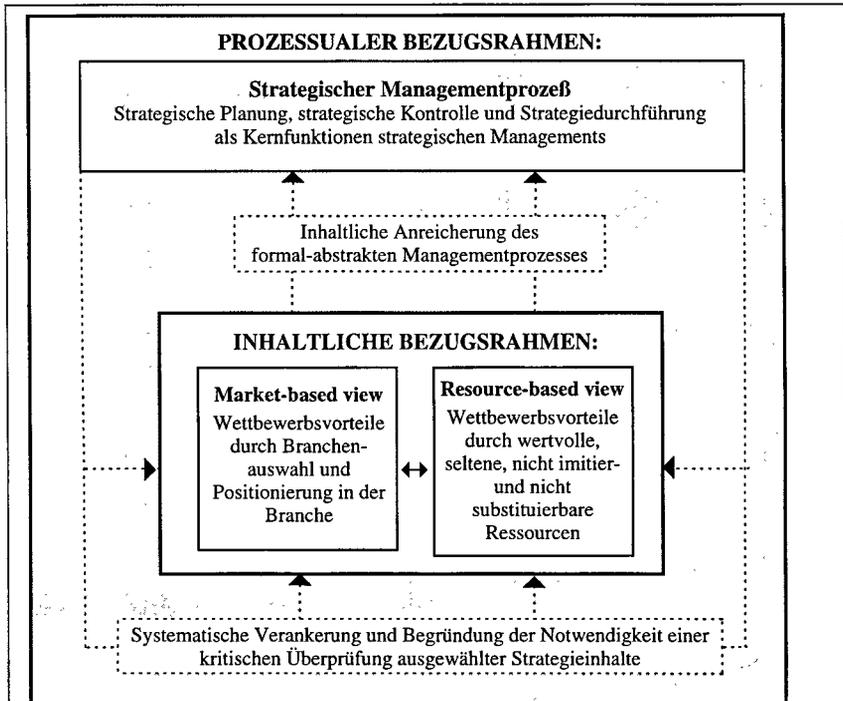
³²¹ Hierbei gilt es allerdings zu beachten, daß die Kernressourcen- oder Kernkompetenzen in der Regel nicht mit den eine Branche bestimmenden Produkten identisch sind. Vielmehr sind sie meist - als eine Art intermediärer Güter - auf einer Vorstufe zum Markt angesiedelt. So haben ja z.B. Prahalad/Hamel explizit zwischen Kernprodukten und Endprodukten unterschieden: Als eine Art "realer Verkörperung" einer oder mehrerer Kernkompetenzen können Kernprodukte z.B. in mehrere Endprodukte einfließen. Im Rahmen des "*Resource-based view*" gilt es primär jene Kernprodukte bzw. die dahinterstehenden Kernkompetenzen zu untersuchen. Hier gilt es z.B. im Interesse des Erhalts bzw. einer Weiterentwicklung der Kernkompetenzen einen möglichst hohen Marktanteil anzustreben. Der Marktanteil des Unternehmens bei den jeweiligen Endprodukten ist demgegenüber von nachrangiger Bedeutung; vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 98f. Eine an Endprodukten orientierte Branchenbetrachtung ist deshalb für eine Ressourcenanalyse erst in zweiter Linie relevant. Gleichwohl hängt insbesondere der Wert einer Ressource bzw. Kompetenz natürlich stark vom Wert bzw. der Wettbewerbsposition des entsprechenden Endproduktes ab. Ähnliche Überlegungen können im Hinblick auf den Aspekt der Substituierbarkeit bzw. die Substitutionsgefahr angestellt werden.

³²² Vgl. hierzu die Standortbestimmung zu Problemfeld 1 oben S. 12ff.

³²³ Vgl. hierzu oben S. 107ff.

und Hinterfragung einmal gewählter Strategieinhalte. Dieser Aspekt kann, wie gezeigt, erst über das Planungs- und Kontrollverständnis des strategischen Managementprozesses begründet in Stellung gebracht werden. Erst auf dieser Grundlage kann man systematisch für oder gegen die oben referierten Bedenken bzw. Vorschläge von Leonard-Barton, Collis und Grant argumentieren.

Der prozessuale Bezugsrahmen des strategischen Managementprozesses und die inhaltlichen Bezugsrahmen von "Market-" und "Resource-based view" stehen somit (ebenso wie Markt- und Ressourcenperspektive untereinander) in einem *komplementären* Verhältnis (vgl. Abbildung 11).



Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre 2), S. 31ff.

Abbildung 11: Der Zusammenhang von strategischem Managementprozeß sowie "Market-" und "Resource-based view".

Erst in einer derartigen Integration können die beiden inhaltlichen Bezugsrahmen eine umfassende und zugleich operationalisierbare Orientierungshilfe für die Praxis des strategischen Managements entfalten.

V. Zwischenfazit: Doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens

Die im folgenden noch genauer zu entwickelnde doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens knüpft direkt an die oben (S. 126ff.) vorgestellte Integration von strategischem Managementprozeß und "Resource-based view" an. Handlungsleitender Gedanke ist dabei die Idee, daß sich ein begründeter Vorschlag für ein Verständnis organisationalen Lernens im Rahmen einer anwendungsorientierten Managementlehre an einem (praktischen) Problem der Managementpraxis zu orientieren hat bzw. hierfür eine begründete Lösungshilfe darstellen soll. Orientierungs- und Bezugspunkt des hier zu entwickelnden Verständnisses organisationalen Lernens ist somit das Aufgabenfeld strategischen Managements in einer von Wandel geprägten Umwelt. Mit dem strategischen Managementprozeß sowie dem "Resource-based view" wurden wichtige Orientierungshilfen zur Lösung dieses Problems vorgestellt. Diese Bezugsrahmen gehen zwar nicht vollständig in organisationalem Lernen auf, enthalten aber - wie gezeigt werden konnte - zwei Ansatzpunkte für eine Verortung organisationalen Lernens. Diese sollen abschließend noch einmal kurz skizziert werden, um dadurch eine gute Grundlage für eine ausführliche Begriffsklärung im folgenden Kapitel zu schaffen.

Eine erste grundlegende Aufgabenstellung organisationalen Lernens kann - wie oben bereits angedeutet - aus dem Gedankengebäude des "Resource-based view" abgeleitet werden. Es handelt sich hierbei um den Aufbau von Kernkompetenzen durch die Entwicklung geeigneter organisationaler Routinen. Mit Hilfe des Kriterienkatalogs des "Resource-based view" konnte gezeigt werden, daß sich insbesondere solche Kompetenzen als Quellen eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils eignen, die mehrere Personen und Bereiche oder Funktionen umfassen und in unternehmensinternen Lernprozessen aufgebaut wurden.³²⁴ Denn solche wissensbasierten Ressourcenbündel zeichnen sich aufgrund ihres in der Regel sehr zeitintensiven, unternehmensinternen Aufbaus sowie ihrer Vielschichtigkeit nicht nur durch Knappheit, sondern auch durch einen relativ hohen Imitations- und Substitutionsschutz aus. Ihre Werthaftigkeit kann sich z.B. aus einer möglichst effizienten, organisationsweiten Nutzung verschiedener Ressourcen des Unternehmens durch koordinations- und kooperationsfördernde organisationale Routinen ergeben. Da der hier skizzierte Prozeß des Kernkompetenzaufbaus nicht nur mehrere Personen umfaßt, sondern darüber hinaus auch der Generierung oder Verarbeitung von Wissen oder Fähigkeiten dient, scheint es durchaus angebracht, in diesem Zusammenhang

³²⁴ Vgl. hierzu unsere Überlegungen zum besonderen Status von Kernkompetenzen oben S. 95ff., insbes. S. 103 und S. 105.

von Prozessen organisationalen Lernens zu sprechen.³²⁵ Als erste Zielsetzung organisationalen Lernens kann somit die Aufgabe formuliert werden, durch den Aufbau geeigneter "Organizational routines" wertstiftende, seltene, nicht-imitier- und nicht-substituierbare Ressourcenbündel zu schaffen.

Mit dem strategischen Managementprozeß als übergeordentem prozessualen Bezugsrahmen konnten jedoch auch einige Gefahren einer einseitigen Orientierung an einer derartigen Kernkompetenzperspektive deutlich gemacht werden. Insbesondere können Kernkompetenzen z.B. aufgrund von Veränderungen im Unternehmensumfeld einer (oder mehreren) der Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen nicht mehr genügen und dadurch ihre Funktion als Quelle eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils verlieren. Deshalb erscheint eine strategische Kontrolle der diesbezüglich getroffenen Entscheidungen und der ihnen zugrundeliegenden Annahmen notwendig und sinnvoll. Die Anschlußstelle zum organisationalen Lernen besteht hier in der aus dem strategischen Managementprozeß ableitbaren Empfehlung, diese Kontrollaktivität als multipersonalen, dezentralen Informationsgewinnungs- und -verarbeitungsprozeß zu gestalten. Möglichst alle Organisationsmitglieder sollen ihr Wissen und ihre Beobachtungen im Zusammenhang mit der gegenwärtigen und insbesondere auch der zukünftigen Erfolgsträchtigkeit der aktuell favorisierten Kernkompetenzen einspeisen und diese immer wieder kritisch hinterfragen. Auch dieser Prozeß kann somit aufgrund seiner Multipersonalität und seines Wissens- bzw. Informationsbezuges als eine Form organisationalen Lernens bezeichnet werden. Da - wie oben dargelegt - die Informationsaktivitäten im Rahmen der strategischen Kontrolle oft nur sehr schwer von denen der strategischen Planung zu trennen sind und aus der strategischen Kontrolle auch wichtige Anstöße für eine (u.U. erforderliche) Neuformulierung der Strategie - und damit ggf. auch eine Neubestimmung der Kernkompetenzen resultieren können -, stellt sich darüber hinaus auch die strategische Planung als aussichtsreicher Kandidat für organisationale Lernprozesse dar. Insgesamt kann somit als zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens die Auswahl sowie die kritische Hinterfragung/Überwachung und ggf. Veränderung von Kernkompetenzen formuliert werden.

³²⁵ Vgl. hierzu nochmals die Arbeitsdefinition organisationalen Lernens oben S. 48. Dieser Zusammenhang wird zudem von einigen Autoren - wie z.B. Prahalad/Hamel - explizit hergestellt, vgl. hierzu Prahalad/Hamel (Core Competence), S. 83 sowie FN 204 oben S. 95.

D. Organisationales Lernen: Konkretisierung von Aufgabenstellung und Schlüsselproblemen

Bislang wurde auf der Grundlage strategischer Überlegungen die Frage geklärt, welche Aufgaben organisationales Lernen sinnvollerweise erfüllen sollte, um einen Beitrag zur Lösung praktischer Probleme des Managements leisten zu können. Ausgehend von einem zunächst sehr allgemeinen Verständnis organisationalen Lernens, das sich auf das Vorliegen der zwei Merkmale "Multipersonalität" sowie "Generierung und/oder Verwendung von Wissen und/oder Fähigkeiten" beschränkt, wurde eine doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens skizziert. Diese noch sehr grobe Charakterisierung organisationalen Lernens gilt es nun im folgenden zu präzisieren.

Hierzu werden zunächst die beiden aufgezeigten Aufgabenstellungen organisationalen Lernens weiter konkretisiert (vgl. D.I.). Als Bezugspunkt hierfür dienen neben einschlägigen Theorien und Ansätzen insbesondere die in Kapitel B vorgenommenen Standortbestimmungen in Form von Anforderungen an ein begründetes Verständnis organisationalen Lernens. Dabei werden beide Aufgabenstellungen organisationalen Lernens zunächst einzeln betrachtet (vgl. D.I.1. und D.I.2.) und im Anschluß daran zu einer integrativen Perspektive zusammengeführt (vgl. D.I.3.).

In einem nächsten Schritt wird dann gezeigt, daß beide Aufgabenstellungen organisationalen Lernens trotz wesentlicher Unterschiede (z.B. im Hinblick auf ihre inhaltliche Zielsetzung, ihren Situationsbezug sowie die Art des betrachteten Wissens oder Könnens) ähnliche bzw. sogar weitgehend identische Anforderungen auf prozessualer Ebene nach sich ziehen. So ist z.B. sowohl der Aufbau als auch die kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen auf eine Kollektivierung individuellen Wissens oder Könnens angewiesen und darüber hinaus gilt es in beiden Fällen, eine unternehmensdienliche Verwendung der derart aufgebauten Kollektivbestände sicherzustellen. Derartige gemeinsame Erfordernisse beider Aufgabenstellungen werden als Schlüsselprobleme organisationalen Lernens bezeichnet und unter D.II. genauer dargestellt.

Insgesamt geht es somit im folgenden um die *systematische Vorstellung und inhaltliche Konkretisierung zentraler Problemaspekte und -variablen organisationalen Lernens*. Es wird aufgezeigt, welche Problembereiche man bei einer Förderung organisationales Lernen beachten sollte. Dadurch soll - im Sinne der hier angestrebten Entwicklung eines praxisbezogenen Bezugsrahmens - eine erste Orientierungshilfe für die Gestaltung organisationaler Lernprozesse in Unternehmen zur Verfügung gestellt werden.

Die derart identifizierten Problemaspekte werden dann in Kapitel E aufgegriffen und verschiedene Ansätze zur ihrer Bewältigung vorgestellt und diskutiert. Dadurch soll - wie oben gefordert¹ - eine gewisse inhaltliche Stoßrichtung zur Lösung der aufgezeigten Problemfelder

¹ Vgl. hierzu die Standortbestimmung zu Problemfeld 2 oben S. 17ff., insbes. S. 18.

organisationalen Lernens angegeben werden. Auf dieser Grundlage wird dann in Kapitel F ein umfassender Bezugsrahmen vorgestellt, der die zentralen Diskussionsergebnisse dieser Arbeit integriert und visualisiert.

I. Doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens

Die Überlegungen in Kapitel C haben deutlich gemacht, daß organisationales Lernen im Rahmen des strategischen Managements eine doppelte Aufgabenstellung wahrnehmen sollte. Zum einen sollte es den Aufbau von Kernkompetenzen unterstützen bzw. ermöglichen. Hierbei kommt - wie oben dargelegt² - der Entwicklung organisationaler Routinen besondere Bedeutung zu. Zum anderen sollte organisationales Lernen aber auch eine kritische Hinterfragung bereits vorhandener bzw. aktuell praktizierter Kernkompetenzen fördern. In diesem Zusammenhang gilt es - darauf deuten zumindest die bisherigen Untersuchungen hin - entsprechende Prozesse der multipersonalen und dezentralen Informationsgewinnung und -verarbeitung anzustreben. Beide Aufgabenstellungen werden im folgenden genauer betrachtet und inhaltlich angereichert.

Die Auswahl oder (Weiter-)Entwicklung der hierfür geeigneten Ansätze oder Theorien orientiert sich dabei - wie bereits angesprochen - an den in Kapitel B entwickelten Anforderungen an ein begründetes Verständnis organisationalen Lernens. Demzufolge gilt es insbesondere auf die Anschlußfähigkeit an die Probleme und Erfordernisse des strategischen Managements zu achten (Anforderung der Praxisorientierung bzw. der Problembezogenheit). Darüber hinaus ist eine differenzierte Betrachtung verschiedener Ebenen, insbesondere der Ebene des Individuums und der Organisation, anzustreben (Anforderung der Mehrebenenbetrachtung). Schließlich ist noch genauer darzulegen, warum organisationales Lernen - wie oben gefordert³ - sowohl verhaltensbezogene als auch kognitive Aspekte beinhalten sollte, wie diese Lerninhalte konkretisiert werden können und wie sie sich auf die beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens verteilen⁴ (Anforderung des integrativen Lerninhaltes).⁵

² Vgl. S. 88ff.

³ Vgl. S. 44f.

⁴ Dabei ist insbesondere zu klären, ob der geforderte integrative Lerninhalt jede der beiden Aufgabenstellungen für sich, oder aber beide in ihrer Gesamtheit betrifft. Im zweiten Fall könnte ja z.B. auch die erste Aufgabenstellung (in Form des Aufbaus von Kernkompetenzen) allein verhaltensbezogene Lerninhalte umfassen, wohingegen die kognitiven Lerninhalte durch die zweite Aufgabenstellung (in Form einer kritischen Hinterfragung der Kernkompetenzen) repräsentiert werden.

⁵ Die Standortbestimmung zum Verhältnis von organisationalem Lernen und lernender Organisation kann im Rahmen dieser Ausführungen außer acht gelassen werden, da sie sich zunächst nur auf den Problembereich organisationalen Lernens beziehen.

1. Aufbau von Kernkompetenzen als erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens

Kernkompetenzen wurden oben als Sonderform erfolgspotentialgenerierender Ressourcen charakterisiert.⁶ Darüber hinaus wurde gezeigt, daß insbesondere unternehmensintern aufbaute, personen- und funktionübergreifende Fähigkeitsbündel in hohem Maße den Anforderungen an nachhaltige Ressourcen genügen können und sich somit in ganz besonderer Weise als Quelle dauerhafter Wettbewerbsvorteile eignen.⁷ Daraus wurde für das organisationale Lernen die Aufgabenstellung abgeleitet, eine ressourcen- bzw. kompetenzorientierte Unternehmensführung durch den gezielten Aufbau von Kernkompetenzen zu unterstützen bzw. zuallererst zu ermöglichen. Diese "erste"⁸ Aufgabenstellung organisationalen Lernens soll im folgenden inhaltlich genauer konkretisiert werden. Dabei kommt dem Konzept "Organisationaler Routinen" ("organizational routines") entscheidende Bedeutung zu. Organisationale Routinen sind - wie oben darlegt - sowohl für den Aufbau als auch für den Erhalt von Kernkompetenzen von zentraler Bedeutung. Durch sie werden die verschiedenen Elemente einer Kernkompetenz, wie z.B. technologische Fähigkeiten, personenbezogene Fertigkeiten und soziale Interaktionsmuster zu einer Kompetenz verschweißt.⁹ Sie weisen zudem darauf hin, daß Aufbau und Erhalt von Kernkompetenzen eine beständige Übungspraxis erfordern.

Allerdings gibt es, wie im folgenden gezeigt werden wird, sehr unterschiedliche Vorstellungen und Definitionen von (organisationalen) Routinen, die keineswegs alle den oben skizzierten Anforderungen entsprechen und somit auch nicht alle für eine Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens herangezogen werden können. Das diesbezügliche Spektrum an Definitionsvorschlägen kann anhand einer Unterscheidung von Pentland/Rueter aufgezogen werden. Sie teilen die unterschiedlichen Definitionen von (organisationalen) Routinen in die folgenden drei Gruppen ein: (1) Routinen als automatische Reaktionen auf bestimmte Reize ("routines as automatic responses"), (2) Routinen als Ausdruck aktiver Anstrengungen ("routines as effortful accomplishments") und (3) Routinen als Handlungsgrammatik ("routines as grammars of action"). Alle drei Sichtweisen sollen zunächst kurz vorgestellt und durch ausgewählte Beispiele veranschaulicht werden (vgl. Abschnitt a). Im Anschluß daran werden sie im Hinblick auf ihre Eignung zur Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens untersucht (vgl. Abschnitt b). Auf dieser Grundlage wird dann ein geeignetes Verständnis organisationaler Routinen erarbeitet (vgl. Abschnitt c).

⁶ Vgl. hierzu Unterkapitel C.III. oben S. 86ff.

⁷ Vgl. hierzu unsere Überlegungen zum besonderen Status von Kernkompetenzen oben S. 95ff., insbes. S. 103 und S. 105.

⁸ Diese Bezeichnung soll lediglich die Reihenfolge der Darstellung zum Ausdruck bringen und beinhaltet keinerlei Wertung im Hinblick auf die Bedeutung der beiden Aufgabenstellungen. Beide Aufgabenstellungen sind, wie oben dargelegt, von gleicher Bedeutung und ergänzen sich wechselseitig.

⁹ Vgl. hierzu Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 112, sowie Grant (Theory), S. 122f., und die Ausführungen oben S. 88ff.

a. Vorstellung der drei Routineverständnisse nach Pentland/Rueter¹⁰

(1) *Routinen als automatische Reaktionen ("routines as automatic responses")*

Gemäß diesem Verständnis handelt es sich bei Routinen um inhaltlich genau fixierte Verhaltensmuster, die als Reaktion auf einen bestimmten Reiz "abgespult" werden. Als frühe Vertreter dieses Routineverständnisses können z.B. March/Simon angeführt werden. Sie definieren "routinisierte Aktivitäten" wie folgt:

"We will regard a set of activities as routinized, then, to the degree, that choice has been simplified by the development of a *fixed response to defined stimuli*. If search has been eliminated, but a choice remains in the form of a clearly defined and systematic computing routine, we will still say that the activities are routinized."¹¹

Kennzeichen dieses Routineverständnisses ist somit eine quasi-mechanistische Reaktion auf einen bestimmten Reiz. Hier zeigen sich also - vom Ergebnis her - starke Parallelen zur klassischen Konditionierung, als einer Form des Lernens, die ebenfalls die Herstellung bewußtseinsunabhängiger Verknüpfungen von Reiz und Reaktion beinhaltet.¹²

Voraussetzung und Grundlage eines derart unreflektierten Reagierens - in Form eines "geistlosen Verhaltens" ("mindless behavior") - ist laut Ashforth/Fried die Abspeicherung der routinisierten Verhaltensmuster in kognitiven Skripten ("scripts") oder Ereignisschemata ("event schema"). Diese werden durch wiederholten Umgang mit weitgehend invarianten Aufgaben und Situationen aufgebaut.¹³ Dabei geht man davon aus, daß derartige Routinen respektive Skripten sowohl für motorische als auch für kognitive Operationen gebildet werden

¹⁰ Die nachfolgende Darstellung der drei unterschiedlichen Routineverständnisse orientiert sich weitgehend an den entsprechenden Ausführungen bei Pentland/Rueter, wurde aber durch ein Studium der jeweiligen Originalquellen sowie einige weiterführende Beispiele ergänzt. Zum nachfolgenden Abschnitt vgl. somit - soweit nicht anders angegeben - Pentland/Rueter (Routines), S. 486ff.

¹¹ March/Simon (Organizations), S. 142; eigene Hervorhebungen. Als Vertreter eines derartigen Lernverständnisses nennen Pentland/Rueter neben March/Simon (Organizations) u.a. auch Cyert/March (Behavioral). Letztere sprechen in diesem Zusammenhang auch von Standardprozeduren ("standard operating procedures"). Ein weiteres Beispiel für eine (analoge) Übertragung des Stimulus-Response-Paradigmas auf Organisationen findet sich bei Hedberg (How), S. 7.

¹² Zur klassischen Konditionierung bzw. dem Lernen nach dem Kontiguitätsprinzip vgl. z.B. Edelman (Lernpsychologie), S. 14ff., sowie Staehle (Management), S. 194ff. Das Phänomen der klassischen Konditionierung wurde erstmals vom russischen Physiologen Pawlow im Rahmen seines berühmten Tierexperimentes mit Hunden nachgewiesen. Pawlow konnte zeigen, daß ein vorgängig neutraler Reiz (z.B. ein Glockenton) durch mehrfache Koppelung (Kontiguität) mit einem ursprünglichen, unconditionierten Reiz (Darbietung von Fleischpulver) zu einem konditionierten, d.h. selbst reaktionsauslösenden Reiz werden kann. D.h. Hunde, die zuvor nur bei der Darbietung von Fleischpulver (dem ursprünglichen, unconditionierten Reiz) Speichel abgesondert hatten (angeborene, unbedingte Reaktion), sondern nach wiederholter, gleichzeitiger Darbietung von Fleischpulver und Glockenton bereits beim Ertönen der Glocke (ohne Darbietung von Fleischpulver) Speichel ab (bedingte, konditionierte Reaktion).

¹³ Vgl. Ashforth/Fried (Mindlessness), S. 305ff. Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang auch von "Plans" (Miller/Galanter/Pribam) oder "Programs" (March/Simon); vgl. hierzu Nelson/Winter (Evolutionary), S. 79.

können. D.h. eine bestimmte motorische Tätigkeitsabfolge bei der Bedienung einer Maschine kann ebenso routinisiert werden, wie kognitive Entscheidungsfindungsprozesse. Beide Prozesse können dann mehr oder weniger unreflektiert ablaufen.¹⁴

Als die wohl prominentesten Vertreter eines derartigen Routineverständnisses auf organisationaler Ebene sind Nelson/Winter zu nennen. Ihr Routineverständnis ist hier von besonderem Interesse, da es - wie wir oben gesehen haben - zum Teil explizit mit dem Aufbau und Erhalt von (Kern-)Kompetenzen in Zusammenhang gebracht wird.¹⁵ Nelson/Winter bezeichnen Routinen ganz allgemein als regelmäßig wiederkehrende, genau vorhersehbare Verhaltensmuster von Unternehmen.¹⁶ Diese Verhaltensmuster in Form von Routinen können sich - wie das folgende Zitat zeigt - auf eine Vielzahl von Tätigkeiten beziehen:

"We use this term ["routines", C.H.] to include characteristics of firms that range from well-specified technical routines for producing things, through procedures for hiring and firing, ordering new inventory, or stepping up production of items of high demand, to policies regarding investment, research and development (R&D), or advertising, and business strategies about production diversification and overseas investment."¹⁷

Jede Routine kann - unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausprägung - als ein Bündel von Funktionen angesehen werden, das die Reaktion eines Unternehmens auf bestimmte, interne oder externe Variablen (wie z.B. eine bestimmte Marktsituation oder eine bestimmte Maschinenausstattung) bestimmt. Als Vertreter einer evolutorischen Ökonomik distanzieren sich Nelson/Winter dabei von der Annahme rational nutzenmaximierenden Verhaltens von Unternehmen in Form einer optimalen Wahl aus bekannten, wohldefinierten Handlungsalternativen. Statt dessen interpretieren und konzeptionalisieren sie das Verhalten von Unternehmen als Ausdruck mehr oder weniger rationaler Routinen, die einem beständigen Evolutions- und Selektionsprozeß unterliegen. Dabei vergleichen sie diese verhaltens- und entscheidungsprägenden Routinen auch mit dem genetischen Code eines Unternehmens und gehen - in Analogie zur Darwinschen Evolutionstheorie - von einer natürlichen Auslese der besten Routinen in einer Population bzw. einer Branche aus.¹⁸ Innerhalb dieser langfristig dynamischen bzw. evolutionären Perspektive kommt den Routinen eine *stabilisierende* Funktion für das Verhalten der Unternehmen zu. Sie fungieren als eine Art organisationales Gedächtnis

¹⁴ Vgl. hierzu auch Ashforth/Fried (Mindlessness), S. 315ff. Sie unterscheiden dementsprechend zwischen "Operating routines" und "Decision making routines".

¹⁵ Vgl. hierzu unsere Überlegungen oben S. 88f.

¹⁶ Vgl. Nelson/Winter (Evolutionary), S. 14.

¹⁷ Nelson/Winter (Evolutionary), S. 14.

¹⁸ Vgl. Nelson/Winter (Evolutionary), S. 3-21 in Verbindung mit S. 51-71. Für eine kritische Einordnung und Würdigung der evolutorischen Ökonomik von Nelson/Winter vgl. Witt (Evolution), S. 503f.

("organizational memory"), das - beständige Übung vorausgesetzt - eine Speicherung organisationalen Wissens ermöglicht.¹⁹

Von besonderer Bedeutung für unsere Überlegungen ist nun eine von Nelson/Winter gezogene *Parallele* zwischen organisationalen Routinen ("organizational routines") und individuellen Fertigkeiten ("individual skills"). Sie schlagen vor, diese Form individuellen Verhaltens als Metapher für das routinisierte Verhalten von Unternehmen zu verwenden.²⁰ Unter individuellen Fertigkeiten verstehen sie dabei die individuelle Befähigung zum reibungslosen Vollzug einer bestimmten Tätigkeitsabfolge.²¹ Als Beispiele hierfür nennen sie Fertigkeiten wie Teppichknüpfen, Autofahren, das Bedienen eines Computers, das Aufstellen und Lösen einer Aufgabe aus dem Bereich der linearen Programmierung oder auch die Auswahl eines geeigneten Mitarbeiters für eine bestimmte Stelle. Insgesamt charakterisieren sie "Skills" anhand von drei (interdependenten) Merkmalen.²² Hierzu zählt zum ersten der *Programmcharakter*. Nelson/Winter gehen davon aus, daß die Abfolge der einzelnen Handlungsschritte im Rahmen einer Fertigkeit - ähnlich wie bei einem Computerprogramm - genau geregelt ist. Ein zweites Merkmal von "Skills" liegt in dem größtenteils automatischen bzw. unbewußten Vollzug der diese Fertigkeit konstituierenden *Auswahlentscheidungen*. Nelson/Winter verweisen in diesem Zusammenhang auf einen erfahrenen Autofahrer, der - im Gegensatz zum Anfänger - eine Vielzahl der für das Autofahren erforderlichen Operationen ohne bewußte Aufmerksamkeit vollzieht. Während sich der Anfänger z.B. noch auf die Wahl der Gänge und das Schalten konzentriert und hier ganz bewußte Auswahlentscheidungen trifft, erfolgt dies bei einem routinierten Autofahrer in der Regel ohne größere Reflektions- und Auswahlprozesse. Als drittes Merkmal nennen Nelson/Winter schließlich einen hohen Anteil an *implizitem Wissen*. Demzufolge liegt ein großer Teil des für den erfolgreichen Vollzug einer Fertigkeit erforderlichen Wissens nicht in artikulierter Form (z.B. als schriftlich fixierte Handlungsregel) vor und kann zudem auch nur schwer artikuliert werden.²³

¹⁹ Vgl. hierzu Nelson/Winter (Evolutionary), S. 99-107. Für einen allgemeinen Literaturüberblick zum "Organizational memory" vgl. z.B. Huber (Organizational), S. 105ff., sowie Walsh/Ungson (Memory).

²⁰ Vgl. hierzu Nelson/Winter (Evolutionary), S. 72. Dieser Zugriff zeichnet sich nach Nelson/Winter insbesondere durch die Möglichkeit aus, bei der Diskussion und der Konzeptionalisierung organisationaler Routinen in hohem Maße auf empirische Daten aus alltäglichen Erfahrungen und Beobachtungen rekurrieren zu können (vgl. ebd.). Für eine kritische Einschätzung derartiger Analogiebildungen vgl. die Ausführungen oben S. 31ff.

²¹ Genau definieren sie diesen Begriff wie folgt: "By a skill we mean a capability for a smooth sequence of coordinated behavior that is ordinarily effective relative to its objectives, given the context in which it normally occurs", Nelson/Winter (Evolutionary), S. 73.

²² Zum folgenden vgl. Nelson/Winter (Evolutionary), S. 72-95. Vgl. ferner Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 93-97.

²³ Nelson/Winter führen in diesem Zusammenhang *drei Barrieren* an, die eine vollständige Artikulation des für den Vollzug einer Fertigkeit relevanten Wissens verhindern. Zum einen kann eine umfassende Beschreibung von "Skills" durch *zeitliche Restriktionen* unterbunden werden. So verhindert z.B. die Schwerkraft eine detaillierte handlungsbegleitende Beschreibung bestimmter Gymnastikübungen oder derjenigen Aktivitäten, die für das Fahren einer Kurve mit dem Fahrrad erforderlich sind. Darüber hinaus erschwert der *lineare Charakter sprachbasierter Kommunikation* die umfassende Darstellung komplexer, interdependen-

Nelson/Winter gehen nun davon aus, daß einige der eben skizzierten Merkmale individueller Fertigkeiten auch auf *organisationalen Routinen* zutreffen.²⁴ So sind z.B. Routinen, soweit sie sich aus individuellen Fertigkeiten zusammensetzen, ebenfalls durch einen hohen Anteil an implizitem Wissen gekennzeichnet. Ihre Artikulation dürfte sich aufgrund der erhöhten Interdependenzen und Integrationserfordernisse und der daraus resultierenden Komplexität der Ursachen- und Erklärungszusammenhänge sogar noch schwieriger gestalten, als bei individuellen Fertigkeiten. Auch kann man - nach Nelson/Winter - in der Regel von einem quasi-automatischen Routinevollzug ohne bewußte Aufmerksamkeit sprechen, da Routinen ohne Aufsicht oder Überwachung durch das Top Management vollzogen werden. Eine Thematisierung ausgewählter Details oder bewußte Auswahlentscheidungen im Hinblick auf bestimmte Aspekte einer Routine würden nur im Falle eines Mißlingens oder der gezielten Änderungen einer Routine erfolgen. In diesem Zusammenhang sprechen sich Nelson/Winter nochmals explizit gegen die Vorstellung bewußt getroffener organisationsweiter Auswahlentscheidungen aus. An Stelle einer bewußten Auswahlentscheidung im Sinne eines "Deliberate choice", wie sie im Rahmen der sog. "orthodoxen ökonomischen Modelle"²⁵ vorausgesetzt wird, treten ihrer Meinung die jeweils aktuell praktizierten (Entscheidungs-)Routinen.²⁶ Insbesondere dieser Aspekt in den Ausführungen von Nelson/Winter rechtfertigt die Einordnung ihres Routineverständnisses unter der Überschrift "Routines as automatic responses", wie sie auch von Pentland/Rueter vorgenommen wird.²⁷

denter Wissensaspekte. Einzelne Elemente können nicht gleichzeitig detailliert beschrieben und in einen übergeordneten Zusammenhang eingebettet werden. Somit müssen die Beschreibung ausgewählter Aspekte und das Aufzeigen ihrer Interdependenzen im Rahmen einer rein verbalen Darstellung sequenzialisiert werden. Eine dritte Artikulationsbarriere liegt schließlich in den weitreichenden Kausalzusammenhängen des einer Fertigkeit zugrundeliegenden Wissens. So setzt etwa eine umfassende Beschreibung der Fertigkeit des Schwimmenkönnens die Berücksichtigung einer Vielzahl verschiedener Aspekte aus unterschiedlichsten Bereichen wie etwa der Physik oder der Medizin voraus und erfordert somit die Bewältigung einer großen Menge an komplexen Informationen. Deshalb sind in der Regel auch geübte Schwimmer nicht in der Lage, die Grundlagen ihrer Fertigkeit vollständig zu artikulieren. Zu diesen Artikulationsbarrieren vgl. Nelson/Winter (Evolutionary), S. 80ff. Zum dritten Punkt vgl. auch Polanyi (Personal), S. 49f.

- ²⁴ Deshalb kann man organisationale Routinen nach Nelson/Winter auch als die Fertigkeiten ("skills") einer Organisation bezeichnen: "Routines are the skills of an organization", Nelson/Winter (Evolutionary), S. 124.
- ²⁵ Vgl. hierzu Nelson/Winter (Evolutionary), S. 21-71. Die zentralen Annahmen dieser Modelle wurde oben (S. 136) bereits angesprochen. Es handelt sich hierbei zum einen um die Annahme einer konstanten übergeordneten Verhaltensregel in Form rationaler Nutzenmaximierung und zum anderen um die Annahme eines gegebenen Verhaltensrepertoires in Form einer bestimmten Anzahl ("set") an bekannten und genau definierten Handlungsalternativen.
- ²⁶ Hierzu und zu weiteren Parallelen zwischen individuellen Fertigkeiten und organisationalen Routinen vgl. Nelson/Winter (Evolutionary), S. 124-126.
- ²⁷ Vgl. Pentland/Rueter (Routines), S. 488.

(2) *Routinen als Ausdruck aktiver Bemühungen oder Anstrengungen ("routines as effortful accomplishments")*

Im Gegensatz zu dem in Abschnitt (1) beschriebenen Routinebegriff, der das unreflektierte Reagieren auf bestimmte Reize als zentrales Charakteristikum von Routinen herausstellt, werden Routinen gemäß dem nun zu beschreibenden Verständnis als Ausdruck aktiver Bemühungen oder Anstrengungen angesehen. Ein derartiges Routineverständnis vertritt nach Pentland/Rueter z.B. Giddens im Rahmen seiner Theorie der Strukturierung. Giddens beschreibt dort sein Verständnis von Routinen u.a. wie folgt:

"The regular or routine features of encounters, in time as well as in space, represent institutionalized features of social systems. Routine is founded in tradition, custom or habit, *but it is a major error to suppose that these phenomena need no explanation, that they are simply repetitive forms of behavior carried out 'mindlessly'*. On the contrary, as Goffman (together with ethnomethodology) has helped to demonstrate, the *routinized character of most social activity is something that has to be 'worked at'* continually by those who sustain it in their day-to-day conduct."²⁸

Routinen werden von Giddens also nicht als bewußtseinsunabhängige Wiederholung bestimmter Verhaltensmuster angesehen, sondern als Ausdruck einer aktiven Leistung, um die sich Individuen immer wieder neu bemühen müssen. Sie stellen ein Grundelement des alltäglichen Lebens dar. Um die für routinisiertes Handeln erforderliche aktive Beteiligung der Akteure hervorzuheben, spricht Giddens auch von "*Routinisierung*". Damit möchte er deutlich machen, daß Routinen nicht per se existieren, sondern erst durch das Handeln von Akteuren entstehen, die sie im Alltagsleben - an verschiedenen Orten und Zeiten - immer wieder aktivieren. Die Akteure geben dadurch ihrem sozialen Leben eine gewisse Kontinuität und erhalten selbst ein Gefühl des Vertrauens und der Seinsgewißheit.²⁹ Durch Routinen werden sowohl Persönlichkeitsstrukturen als auch soziale Institutionen kontinuierlich reproduziert.³⁰ Nur durch diese "Ordnung" können Raum und Zeit in Sozialbeziehungen überbrückt werden.³¹

²⁸ Giddens (Konstitution), S. 86 zit. nach Pentland/Rueter (Routines), S. 488; eigene Hervorhebungen.

²⁹ Vgl. Giddens (Konstitution), S. 36f. und S. 111ff. Der hohe Stellenwert, den Giddens Routinen im sozialen Handeln zuschreibt, ist allerdings nicht ohne Kritik geblieben. So fordert z.B. Willmott dazu auf, das angesprochene Gefühl der Selbstgewißheit und des Vertrauens weniger durch Routinen, als vielmehr durch eine bewußte Auseinandersetzung mit den menschlichen Handlungsmöglichkeiten aufzubauen, vgl. hierzu Whittington (Putting), S. 701f. Er bezieht sich dabei in erster Linie auf Willmott (Unconscious).

³⁰ Vgl. Giddens (Konstitution), S. 111f.

³¹ Vgl. ebd., S. 141. Zur doppelten Funktion von Routinen für die Aufrechterhaltung von Ordnung in Organisationen vgl. auch Sandner/Meyer (Verhandlung), S. 201. Sie unterscheiden zwischen einem Beitrag von Routinen zur "Reproduktion des Gesamtsystems Unternehmen" und zwischen einem Beitrag der Routinen zur "psychischen Stabilität der einzelnen Akteure". Ihnen wird durch Routinen ihr Platz im Gesamtgefüge zugewiesen und die Bewältigung von Standardsituationen und Standardproblemen erleichtert.

Routine bedeutet somit bei Giddens keineswegs, "immer dasselbe zu tun, Handlungen schlicht zu wiederholen"³². Statt dessen geht es um den situationsspezifisch angepassten Vollzug von Handlungen, die sich in der Vergangenheit als zweckmäßig erwiesen haben.³³ Auf die hierfür erforderlichen *Entschlüsselungs- und Anpassungsleistungen* soll mit dem Verständnis von Routinen als Ausdruck aktiver Anstrengungen besonders hingewiesen werden.³⁴

Status und Funktion von Routinen bei Giddens können am besten vor dem Hintergrund der grundlegenden Zielsetzung der von ihm entwickelten Theorie der Strukturierung erklärt werden. Mit diesem Theoriendesign möchte Giddens die oft anzutreffende abstrakte Entgegensetzung von (subjektivistisch orientierten) Handlungstheorien auf der einen und (objektivistisch ausgerichteten) Strukturtheorien auf der anderen Seite überwinden.³⁵ Er will zeigen, daß soziale Realität weder "bloß als Handlungskontingenz noch ausschließlich als Strukturobjektivität zu fassen [ist, C.H.], sondern als dynamischer Prozeß handlungsförmiger 'Strukturierung'.³⁶ Zu diesem Zweck schlägt Giddens eine Reformulierung des herkömmlichen Verständnisses von Handlung und Struktur vor.³⁷ Zum einen werden Strukturen nicht mehr - wie in objektivistisch orientierten Theorien - als eigenständig existierende Phänomene angesehen, die das Handeln von Subjekten quasi hinter deren Rücken determinieren.³⁸ Vielmehr können - so eine Kernaussage der diesbezüglichen Überlegungen Giddens - Strukturen ihre handlungsleitende Potenz erst dann entfalten, wenn und insofern sie durch Individuen in ihrem konkreten Handeln praktisch geltend gemacht werden.³⁹ Dadurch verabschiedet er den oben angedeuteten Determinismus menschlichen "Handelns" durch die Struktur. Allerdings darf das Handeln der Individuen, das die Strukturen praktisch wirksam werden läßt, auch nicht durch vollständiges Bewußtsein und umfassende Intentionalität der Akteure gekenn-

³² Sandner/Meyer (Verhandlung), S. 201.

³³ Vgl. ebd. S. 200f.

³⁴ Vgl. hierzu auch Pentland/Rueter (Routines), S. 488. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf Studien von Garfinkel (Studies) und Leidner (Fast), die gezeigt haben, daß selbst der Vollzug relativ standardisierter Tätigkeiten aufgrund der ganz normalen Widrigkeiten und praktischen Unwägbarkeiten des Alltagslebens beständige Bemühungen der Ausführenden erfordert. Vgl. hierzu auch Weick/Roberts (Collective), insbes. S. 362. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit achtsamer Handlungsvollzüge ("heedful performance").

³⁵ Beide Ansätze sind nämlich für Giddens durch gewisse Erklärungslücken gekennzeichnet. Während subjektorientierte Handlungstheorien nur schwer überindividuelle Institutionen erklären können, erscheinen in den objektorientierten Strukturtheorien Individuen als passive Objekte undurchsichtiger Strukturen, vgl. Kießling (Interview), S. 288. Vgl. hierzu auch Walgenbach (Theorie), S. 761ff.

³⁶ Kießling (Interview), S. 286. Für eine differenzierte Kritik der Theorie der Strukturierung vgl. Kießling (Kritik). Für einen kurze Zusammenstellung wichtiger Kritikpunkte vgl. ferner Walgenbach (Theorie), S. 773ff.

³⁷ Zum folgenden Abschnitt vgl. Kießling (Interview), S. 288-292.

³⁸ Diese Vorstellung liegt im weitestem Sinne auch dem oben beschriebenen Verständnis von Routinen als automatischen, quasi-mechanistischen Reaktionen auf bestimmte Reize zugrunde.

³⁹ Giddens spricht in diesem Zusammenhang auch vom "Nadelöhr des Bewußtseins und der Wahrnehmung der handelnden Individuen", durch das Strukturen hindurch müssen; ebd. S. 290. Ein sehr ähnliches Verständnis von der Konstitution von Gesellschaft bzw. Organisationen vertritt auch Silverman, vgl. Silverman (Organizations), insbes. S. 126ff.

zeichnet sein, denn sonst würde gesellschaftliche Ordnung - wie in den subjektivistisch orientierten Ansätzen - alleine als das Ergebnis intentionaler Handlungen angesehen werden. In diesem Zusammenhang gewinnt nun der Begriff des *praktischen Bewußtseins* an Bedeutung, der von Giddens für den Kontext von Routinen bzw. routinisierten Handelns geprägt wurde. Er beschreibt diese spezifische Form des Bewußtseins wie folgt:

"Natürlich müssen die Akteure ein enormes Wissen von den Strukturen und Institutionen ihrer Gesellschaft haben, wenn sie erfolgreich darin handeln wollen. Strukturen, die nicht ins Bewußtsein der Akteure hineinzuragen vermögen, können nie und nimmer handlungsorientierende Kraft entfalten. Aber damit meine ich nicht, daß die Akteure die entsprechenden Inhalte ihres handlungsleitenden Wissens in einer 'abstrakten' oder 'diskursiven' Weise wissen. Es handelt sich nicht um ein theoretisches Wissen, das die Akteure selbst diskursiv formulieren könnten, vielmehr um ein in erster Linie *praktisches* Wissen: Ein eher stillschweigend hingenommenes, implizit und unausgesprochen bleibendes Wissen darüber, wie in den vielfältigen Zusammenhängen des sozialen Lebens zu verfahren sei. Soziale Strukturen sind Regeln, nach denen Akteure in der Produktion ihres sozialen Lebens handeln und Ressourcen, auf die sie sich dabei beziehen."⁴⁰

In der Verankerung der Routinen in dieser Form praktischen Bewußtseins liegt dann auch der zentrale Unterschied zum Verständnis von Routinen als automatische, bewußtseinsunabhängig ablaufende Reaktionen auf bestimmte Reize. Da Giddens von einer relativ fließenden, "durch viele Aspekte der Sozialisation und der Lernerfahrungen des Handelnden"⁴¹ überwindbaren "Grenze" zwischen praktischem und diskursivem Bewußtsein ausgeht, sind Routinen im Sinne von mühevollen Handlungsvollzügen ("routines as effortful accomplishments") - im Gegensatz zu Routinen in Form bewußtseinsunabhängig ablaufender Reaktionen - *prinzipiell artikulations- und argumentationszugänglich*^{42, 43}

⁴⁰ Kießling (Interview), S. 291, Hervorhebung im Original; vgl. hierzu auch Giddens (Konstitution), S. 36f. und S. 431. Zur zentralen Bedeutung des "praktischen Bewußtseins" in der Theorie der Strukturierung vgl. auch Kießling (Kritik), S. 184ff.

⁴¹ Giddens (Konstitution), S. 59.

⁴² Vgl. hierzu auch Giddens (Konstitution), S. 54f.: "Die große Masse des 'Wissensvorrates' (Schütz) bzw. dessen, was ich lieber das in Begegnungen inkorporierte *gemeinsame* Wissen nenne, ist dem Bewußtsein der Akteure nicht direkt zugänglich. Das meiste derartige Wissen ist seinem Wesen nach praktisch: es gründet in dem Vermögen der Akteure, sich innerhalb der Routinen des gesellschaftlichen Lebens zurechtzufinden. Die Trennungslinie zwischen dem diskursiven und dem praktischen Bewußtsein ist sowohl in der Erfahrung des handelnden Individuums als auch hinsichtlich von Vergleichen zwischen Akteuren in verschiedenen Kontexten sozialer Aktivität gleitend und durchlässig. Doch gibt es zwischen ihnen keine Schranke wie etwa zwischen dem Unbewußten und dem diskursiven Bewußtsein"; zweite Hervorhebung nicht im Original.

⁴³ Ein ähnliches Verständnis impliziten Wissens ("tacit knowledge") vertreten z.B. auch Wagner/Sternberg (Practical). Sie verstehen unter "Tacit knowledge" "knowledge, that usually is not openly expressed or taught" (ebda, S. 436; eigene Hervorhebung). Darüber hinaus erläutern sie ihr Verständnis impliziten Wissens wie folgt: "Although some knowledge that typically is tacit could be directly taught, much tacit knowledge is probably disorganized, informal and relatively inaccessible, making it potentially ill-suited for direct instruction. By our use of tacit in the present context, we do not wish to imply that this knowledge is

(3) Routinen als Handlungsgrammatiken ("*routines as grammars of action*")

Der dritte Routinebegriff, der von Pentland/Rueter selbst favorisiert wird, ist als *Integrationsversuch* der beiden anderen Routineverständnisse zu verstehen. Während bei einem Verständnis von Routinen als automatische, quasi-mechanistische Reaktion auf bestimmte Reize primär die Herauskristallisierung der reaktionserzeugenden *kognitiven Strukturen* (etwa in Form von Skripten) im Vordergrund steht, werden bei einem Verständnis von Routinen als Ausdruck aktiver Bemühungen insbesondere die jeweiligen *Handlungsvollzüge in der konkreten Situation* beleuchtet. Durch das Konzept der "Handlungsgrammatik" sollen nun die Einsichten aus diesen beiden unterschiedlichen Perspektiven *verknüpft* werden: die Auswirkungen der kognitiven Strukturen der Individuen oder der physischen und sozialen Strukturen von Organisationen sollen ebenso berücksichtigt werden, wie die individuellen Beiträge der Akteure zur Aktivierung dieser Strukturen in der konkreten Situation.⁴⁴

Routinen werden hier - wie ihre Bezeichnung als Handlungsgrammatik ("*grammars of action*") bereits zum Ausdruck bringt - mit einer Grammatik verglichen. Man geht davon aus, daß Handlungen in Organisationen durch Routinen ähnlich strukturiert werden, wie die Sätze einer Sprache durch die jeweilige Grammatik. Mit dieser Analogie soll insbesondere darauf hingewiesen werden, daß eine Routine - ebenso wie eine Grammatik im Kontext der Sprache - keine konkreten Handlungen bzw. keine konkreten Sätze vorgibt, sondern lediglich ein bestimmtes *Spektrum* an möglichen Handlungen bzw. an grammatikalisch korrekten Sätzen absteckt. Dementsprechend werden organisationale Routinen definiert als:

"... set of possible performances for a particular task, described in part by a grammar."⁴⁵

Routinen bezeichnen somit ein bestimmtes *Handlungsmuster* bzw. eine bestimmte *Handlungsstruktur*, die durch die Akteure in unterschiedlicher Art und Weise aktiviert werden kann. Sie sind von der *konkreten Aktivierung* dieser Handlungsstruktur bzw. dieser Routine in einer bestimmten Situation zu unterscheiden, wie sie im Zentrum des Verständnisses von Routinen als Ausdruck aktiver Bemühungen steht. Der Unterschied zu dem in Abschnitt (1) vorgestellten Verständnis von Routinen als automatische Reaktion auf bestimmte Reize besteht darin, daß einer Routine im Sinne einer Grammatik zwar ebenfalls handlungsleitende Funktion zukommt, daß sie aber anstelle *einer* inhaltlich genau fixierten Reaktion ein ganzes *Spektrum* an möglichen Reaktionen vorgibt. Kognitive Skripten werden hier dementsprechend auch nicht als handlungsdeterminierend, sondern eher - im Sinne einer Ressource - als handlungsermöglichend sowie zugleich handlungsbeschränkend angesehen. Das Verständnis von

inaccessible to conscious awareness, unspeakable, or unteachable, but merely that it is not taught directly to most of us." (ebd., S. 439, eigene Hervorhebungen).

⁴⁴ Vgl. Pentland/Rueter (Routines), S. 489.

⁴⁵ Pentland/Rueter (Routines), S. 490. Vgl. hierzu auch Pentland (Grammatical).

Routinen als Handlungsgrammatik kann mit Pentland/Rueter wie folgt zusammengefaßt werden:

"An organizational routine is not a single pattern but, rather, a set of possible patterns - enabled and constrained by a variety of organizational, social, physical, and cognitive structures - from which organizational members enact particular performances."⁴⁶

Pentland/Rueter veranschaulichen dieses Routineverständnis anhand einer Untersuchung der Mitarbeiteraktivitäten in der "Software support hot line" im technischen Kundendienst eines Computerherstellers. Dort wurde die Bearbeitung von rund dreihundert Anfragen an 21 Tagen untersucht. Aus den im Detail sehr unterschiedlichen Bearbeitungsvorgängen wurden mittels der Formulierung abstrakter Einheiten wie etwa Gesprächseröffnung ("opening"), Lösungssuche ("search for solution") und Gesprächsabschluß ("closing") sowie entsprechender Zuordnungsregeln eine Reihe von immer wiederkehrenden Handlungsmustern bzw. Routinen herausgefiltert, denen die Vielzahl an konkreten Handlungsvollzügen weitestgehend zugeordnet werden kann.⁴⁷

b. Diskussion der Routinebegriffe

Die vorgestellten Routineverständnisse sollen nun im Hinblick auf ihre Eignung zur Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens untersucht werden. Hierzu gilt es insbesondere zu prüfen, inwieweit sie sich als *"theoretisches Herzstück"* zur *Konzeptionalisierung von Kernkompetenzen* im oben beschriebenen Sinne eignen.

Erstes und wichtigstes Auswahl- bzw. Diskussionskriterium dabei ist - unserer Standortbestimmung der Problembezogenheit bzw. der Praxisorientierung entsprechend⁴⁸ - die *Anschlußfähigkeit* der Routineverständnisse an die *Aufgaben und Probleme des strategischen Managements*, wie sie oben (Kapitel C) dargestellt wurden. Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang sind die vier Kriterien, denen Kernkompetenzen bzw. nachhaltige Ressourcen gemäß dem "Resource-based view" genügen müssen, um dauerhafte Wettbewerbsvorteile generieren zu können. Demzufolge kann ein Routineverständnis nur dann als "Herzstück" einer Kernkompetenz fungieren, wenn das durch sie integrierte Ressourcen- und/oder Kompetenzbündel wertvoll, selten, sowie nicht (bzw. nur schwer) imitier- und substiiuierbar sein kann.⁴⁹ Darüber hinaus gilt es bei unserer Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens natürlich auch, die weiteren Anforderungen an ein

⁴⁶ Pentland/Rueter (Routines), S. 491.

⁴⁷ Vgl. hierzu Pentland/Rueter (Routines), S. 492-503.

⁴⁸ Vgl. oben S. 12ff.

⁴⁹ Für eine ausführliche Darstellung dieser Kriterien vgl. Kapitel C, insbes. S. 73ff. sowie S. 97ff.

begründetes Verständnis organisationalen Lernens zu beachten. Hierzu zählen neben der *Mehrebenenbetrachtung* auch die Überlegungen zum *Lerninhalt*.⁵⁰

zu (1): *Routinen als automatische Reaktionen* ("routines as automatic responses"): Ein Verständnis von Routinen als automatische Reaktion auf bestimmte Reize kann den Anforderungen an nachhaltige Ressourcen bzw. an Kernkompetenzen zunächst in mehrfacher Hinsicht entsprechen: Zum einen dürfte man durch derart konditionierte Routinen durchaus eine einzigartige - und damit auch eine in ihrer Art *seltene* - Koordination verschiedener Ressourcen und Kompetenzen erzielen können, die zudem aufgrund eines hohen Anteils an implizitem Wissen und aufgrund ihres vielschichtigen, mehrere Personen umfassenden Aufbaus *schwer zu imitieren* sein dürfte. Der Wert derartiger Routinen am Markt könnte primär in den dadurch erzielbaren Effizienzvorteilen liegen. Aufgrund ihres weitgehend bewußtseinsunabhängigen Vollzuges werden die Individuen durch derartige Routinen von der "Bürde der Entscheidung"⁵¹ befreit. Dadurch können derart routinisierte Aktivitäten nicht nur schneller, sondern auch reibungsloser umgesetzt werden. Zeitintensive und konfliktrichtige Entscheidungen über die durchzuführenden Operationen und ihre Koordination entfallen. Es gilt einzig und allein, auf bestimmte Situationen in der durch die Routine vorgeschriebenen Art und Weise zu reagieren.

In ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung unreflektierten Verhaltens in Organisationen ("mindless behaviors in organizations") haben Asforth/Fried eine Reihe von *Vorteilen "Skriptdeterminierten Verhaltens"* in Organisationen angeführt, die diesen Zusammenhang verdeutlichen können. Sie schreiben Skripten u.a. die folgenden Funktionen zu:⁵² Zunächst können Skripten durch die Fixierung und Spezifizierung bestimmter Prozeßabläufe das Verhalten der Unternehmensmitglieder anleiten und es für den einzelnen vorhersehbar machen. Der einzelne weiß dadurch nicht nur, was andere Organisationsmitglieder aller Voraussicht nach tun werden, sondern er weiß auch, was von ihm selbst erwartet wird. Dadurch kann natürlich die organisationsweite Koordination von Aktivitäten immens erleichtert werden. Zudem werden durch Skripten bzw. die Auszeichnung ausgewählter Routinen bestimmte Verhaltensweisen legitimiert. Dadurch können - im Falle kompatibler, d.h. sich nicht widersprechender Routinen - (Rollen-)Konflikte minimiert werden, mit denen Individuen ansonsten u.U. konfrontiert werden: Wer einer durch Skripten legitimierten Routine folgt, handelt dann nämlich im Prinzip immer richtig. Skripten können auch als Maßstab zur Verhaltensbewertung dienen und zudem durch Strukturierung von Prozessen und/oder Inhalten einer Tätigkeit deren Kontrolle erleichtern. Schließlich werden durch den automatischen Vollzug von Routinen die kognitiven Kapazitäten der Unternehmensmitglieder geschont, so daß

⁵⁰ Vgl. hierzu die Standortbestimmungen in Kapitel B oben S. 31ff. und S. 44f.

⁵¹ Vgl. Berger/Luckmann (Konstruktion), S. 57.

⁵² Zum folgenden Abschnitt vgl. Ashforth/Fried (Mindlessness), S. 307ff.; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

Potentiale für die Durchführung von anderen Aktivitäten gewonnen werden.⁵³ All diese Funktionen deuten auf einen durch unreflektiertes Verhalten erzielbaren *Effizienzgewinn* hin, der auch für eine individuenübergreifende Handlungskoordination im Rahmen einer organisationalen Routine fruchtbar gemacht werden kann. Dabei gilt es allerdings zu beachten, daß dieser Effizienzgewinn an weitgehend *stabile Rahmenbedingungen* gebunden ist. Denn die Wahl der Mittel wird - wie oben dargestellt - im Rahmen eines derartigen Routineverständnisses nicht weiter hinterfragt. Es geht ja gerade um eine vorgegebene, inhaltlich genau festgelegte Reaktion auf bestimmte Reize ("fixed response to defined stimuli"⁵⁴). Der Effizienzgewinn ist somit weitgehend im Bereich der Anwendung vorab bestimmter Mittel, nicht jedoch im Bereich der Wahl dieser Mittel selbst angesiedelt. Dieser Aspekt wird im Anschluß an die Diskussion der Substituierbarkeit derartiger Routinen noch einmal aufgegriffen.

Im Hinblick auf das Kriterium der *(Nicht-)Substituierbarkeit* - als vierte Anforderung an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen bzw. Kernkompetenzen - erscheinen Routinen im Sinne bewußtseinsunabhängiger Reaktionen weitaus gefährdeter, als die zwei anderen Routineformen. Als primäre Bedrohung im Hinblick auf den Ersatz einer bestimmten Kompetenz wurden ja oben bereits neuere technologische Entwicklungen herausgestellt. Hier dürften Routinen in Form automatisierter Reaktionen aufgrund des ihnen zugrundeliegenden "Mechanistischen Menschenbildes"⁵⁵ weitaus einfacher zu ersetzen sein, als Routinen, in denen - wie z.B. bei Routinen als Ausdruck aktiver Bemühungen - der "Menschliche Faktor" in Form situationspezifischer Interpretationen und Anpassungsleistungen eine gewichtige Rolle spielt.

Ein noch weitaus schwerwiegenderer Nachteil eines derartigen Routineverständnisses läßt sich allerdings im Hinblick auf die doppelten Erfordernisse des Strategischen Managements feststellen, wie sie oben⁵⁶ herausgearbeitet wurden. Während gedankenloses Verhalten einerseits unter bestimmten Rahmenbedingungen durchaus *effizienzfördernd* wirken mag, schließt es andererseits die im Hinblick auf die *Effektivitätsfrage*⁵⁷ erforderliche kritische Überwachung und Hinterfragung von Zielen und Mitteln völlig aus. Auf einen bestimmten Stimulus wird immer in der gewohnten bzw. antrainierten Art und Weise reagiert, ohne daß die Zweckmäßigkeit des damit verfolgten Zieles oder auch der gewählten Mittel noch einmal hinterfragt wird bzw. werden kann. Damit wird eine Thematisierung der Effektivitätsfrage, die laut Drucker für das strategische Management letztendlich noch bedeutender ist, als die Frage

⁵³ Vgl. hierzu auch Sandner/Meyer (Verhandlung), S. 201.

⁵⁴ Vgl. hierzu noch einmal die Beschreibung dieses Routineverständnisses oben S. 135ff.

⁵⁵ Im mechanistischen Menschenbild, wie es z.B. der klassischen Organisationstheorie zugrundeliegt, werden Organisationsmitglieder weitgehend als einer Maschine vergleichbare, passive Instrumente angesehen. Hierzu sowie zu weiteren Menschenbildern in der Organisations- und der Managementtheorie vgl. z.B. Stahle (Management), S. 176ff. Vgl. hierzu auch die Ausführungen unten S. 259ff.

⁵⁶ Vgl. hierzu die Darstellung des strategischen Managementprozesses oben S. 114ff., insbes. 122ff.

⁵⁷ Gemeint ist die Frage: "Are we doing the right things?", vgl. hierzu oben S. 122.

nach der Effizienz,⁵⁸ vollständig ausgeblendet. So besteht insbesondere die Gefahr, daß Routinen durch Marktveränderungen oder Substitution entwertet werden, ohne daß dies vom Unternehmen rechtzeitig bemerkt wird.

Als eine Möglichkeit, dieser Gefahr zu begegnen, wurde oben das Konzept der *strategischen Kontrolle* vorgestellt: Durch die strategische Wachsamkeit möglichst aller Organisationsmitglieder sollen potentielle Gefährdungen der Strategie - in diesem Fall der Nutzenstiftung der aktuell verfolgten Kernkompetenzen bzw. der dabei eingesetzten Routinen - möglichst frühzeitig erkannt und entsprechende Gegenmaßnahmen eingeleitet werden. Dies setzt allerdings das kritische Mitdenken aller Mitarbeiter voraus. Sie sollen die ihnen vorgegebenen Ziele nicht nur unreflektiert umsetzen, sondern sie immer wieder auf ihre gegenwärtige und auch ihre zukünftige Erfolgsträchtigkeit hinterfragen. Genau dieser strategisch wichtige Beitrag der Mitarbeiter - der auch im Zentrum der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens steht - wird aber durch einen bewußten Aufbau unreflektierten Verhaltens im Sinne von automatischen, quasi-mechanistischen Reaktionen unterbunden. Damit wird offensichtlich, daß Routinen, die primär auf die Schaffung konditionierter Reaktionen abstellen, für unsere Zielsetzung nicht geeignet sind. Auch dieser Aspekt kann mit Hilfe der Überlegungen von Ashforth/Fried verdeutlicht werden.⁵⁹ Sie weisen nämlich neben den bereits geschilderten positiven, d.h. funktionalen Wirkungen einer unreflektierten, geistlosen Ausführung von Skripten auch auf u.U. damit verbundene *dysfunktionale Effekte* hin. Dabei unterscheiden sie - wie oben bereits angedeutet - zwischen operativen Routinen auf der einen und kognitiven Routinen der Entscheidungsfindung auf der anderen Seite. Im Hinblick auf die operativen (skriptdeterminierten) Routinen führen sie einen Mangel an Wachsamkeit sowie an "Echtheit" oder Authentizität beim Aufgabenvollzug als Problemaspekte an. Die Ausführenden skriptdeterminierter Routinen lösen sich kognitiv und emotional von ihrer Arbeitsaufgabe und vollziehen sie weitgehend automatisch.⁶⁰ Es kommt zu Abstumpfung und psychischer Ermüdung sowie zu einer stark eingeschränkten Wahrnehmung u.U. wichtiger Krisen- bzw. Warnsignale:

"Thus, as illustrated by ethnographic studies of production workers ... and waiters, this habituation and fatigue induces workers to 'go on automatic' and cognitively detach themselves from their work. At that point, they are less receptive to action signals or are likely to interpret such stimuli not as (nonscripted) crisis, but as more script-consistent momentary and minor malfunctions As organizational catastrophes such as Three Mile Island and Bhopal amply illustrate, this can have grave consequences in occupations requiring vigilance, e.g., quality control inspector, console monitor, nurse, air traffic controller, and truck driver Given

⁵⁸ Vgl. Hofer/Schendel (Strategy), S. 2, sowie FN 311 oben S. 123.

⁵⁹ Zum folgenden vgl. Ashforth/Fried (Mindlessness), S. 315ff.; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

⁶⁰ Der Authentizitätsverlust kann in diesem Zusammenhang z.B. in einem stereotypen, aufgesetzten Lächeln beim Umgang mit Kunden zum Ausdruck kommen.

*the nature of human information processing, 'efficiency' in such occupations may be bought at the price of organizational effectiveness and societal welfare.*⁶¹

Hier klingen bereits die negativen Konsequenzen automatisierter Reaktionen an, die von Ashforth/Fried im Hinblick auf 'automatisierte' Entscheidungs routinen angeführt werden. So können derartige Routinen zu Verzerrungen bzw. zu einer Einengung des Blickfeldes bei der Problemwahrnehmung⁶² sowie zu unreflektiertem Festhalten an bewährten Lösungsmustern ohne Offenheit für andere, ggf. effektivere oder effizientere Handlungsalternativen führen. Signale werden nur im gewohnten Denkmuster wahrgenommen, interpretiert und analysiert, andere - u.U. existenzgefährdende - Hinweise werden nicht beachtet oder skriptkonform uminterpretiert.⁶³

Insgesamt kann festgehalten werden, daß Routinen in Form einer automatischen, quasi-mechanistischen Reaktion auf bestimmte Reize mit den Erfordernissen des strategischen Managements nicht vereinbar sind. Sie stellen trotz der damit ggf. erzielbaren Effizienzvorteile keine sinnvolle Orientierungshilfe für die Managementpraxis dar, da sie eine kritische Hinterfragung von derart aufgebauten Kernkompetenzen ausschließen und dadurch eine Behandlung der Effektivitätsfrage unmöglich machen. Diese Fragestellung ist jedoch - insbesondere in einem von Wandel geprägten Umfeld - für das strategische Management von zentraler Bedeutung. Insofern wird auf eine kritische Diskussion der weiteren Anforderungen verzichtet.

zu (2): *Routinen als Ausdruck aktiver Anstrengungen ("routines as effortful accomplishments")*: Mit einem Verständnis von Routinen als Ausdruck oder Ergebnis aktiver Bemühungen können u.E. die Defizite des vorgehenden Routineverständnisses vermieden werden, ohne daß man auf die in diesem Zusammenhang ebenfalls aufgezeigten Effizienzpotentiale verzichten müßte. Denn auch im Rahmen dieser Sichtweise werden durch Routinen bewährte Handlungsabfolgen ausgezeichnet und die damit verbundenen Entscheidungsprozesse habitualisiert, so daß dadurch die betreffenden Aktivitäten oder Entscheidungen in der Regel schneller und reibungsloser ausgeführt werden können, als dies ohne eine derartige Routinisierung möglich wäre. Durch die Bindung der Routinen an die aktive kognitive Mitwirkung der Organisationsmitglieder wird zudem der Gefahr vorgebeugt, daß Routinen auch bei geänderten Rahmenbedingungen einfach unreflektiert wiederholt werden, obwohl unter diesen (neuen) Umständen andere Handlungsvollzüge u.U. weitaus effizienter wären. Routinisiertes Agieren beschränkt sich gemäß diesem Routineverständnis ja nicht auf die schlichte Wiederholung inhaltlich genau fixierter Verhaltensmuster, sondern impliziert aktive Bemühungen der Akteure auf der Grundlage ihres praktischen Bewußtseins. Diese müssen insbesondere willens und fähig sein, bewährte Handlungen in verschiedenen Kontexten situa-

⁶¹ Ashforth/Fried (Mindlessness), S. 316. Eigene Hervorhebungen.

⁶² Ashforth/Fried sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer durch "Scheuklappen" eingeengten Wahrnehmung ("blinkered perceptions").

⁶³ Vgl. Ashforth/Fried (Mindlessness), insbes. S. 315-319.

tionsspezifisch richtig anzupassen und auszuführen.⁶⁴ Durch diese konzeptionelle Bindung der Routinen an das "Nadelöhr des [praktischen, C.H.] Bewußtseins"⁶⁵ besteht - im Gegensatz zu bewußtseinsunabhängig ablaufenden, automatischen Reaktionen - die prinzipielle Möglichkeit zur kritischen Hinterfragung und Überprüfung einer Routine.⁶⁶ Damit ist dieser Routinebegriff nicht nur offen für die Erfordernisse einer effizienten Strategieumsetzung, sondern er ist darüber hinaus auch kompatibel mit den Erfordernissen der Strategiesicherung.⁶⁷ Es scheint hier somit ein an den Bezugsrahmen des strategischen Managementprozesses anschließfähiges Routineverständnis vorzuliegen.

Darüber hinaus gilt es jetzt allerdings noch zu prüfen, inwieweit ein derartiges Verständnis von Routinen auch den Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen bzw. an *Kernkompetenzen* genügen kann. Der Wert einer derartigen Routine könnte z.B. - ebenso wie bei Routinen in Form automatischer Reaktionen - in dem damit erzielbaren Effizienzgewinn bei der Koordination unternehmensweiter Aktivitäten liegen. Durch die Bindung des Routinevollzugs an das Situationswissen der einzelnen Akteure dürfte eine derartige Routine zudem auch unternehmensspezifisch und damit *selten* sein. Im Hinblick auf die Anforderung der (*Nicht-Imitierbarkeit*) sind zwei gegenläufige Aspekte zu beachten: Zum einen erscheinen derartige Routinen aufgrund ihrer Bindung an das praktische Bewußtsein der Akteure insofern leichter imitierbar, als hier das routinespezifische "Wissen" weniger implizit ist, als bei unreflektierten Reaktionen. Kausale Ambiguität - als eine der im Rahmen des "Resource-based view" diskutierten Imitationsbarrieren - ist somit nur in eingeschränkterem Maße gegeben, als bei bewußtseinsunabhängig vollzogenen Routinen.⁶⁸ Deshalb besteht z.B. die Gefahr, daß sich andere Unternehmen das im praktischen Bewußtsein der Mitarbeiter verankerte Wissen verfügbar machen; auf dessen prinzipielle Artikulationsfähigkeit wurde ja bereits hingewiesen. Andererseits ist jedoch eine derartige Routine aufgrund der ggf. durchgeführten, situationspezifischen Anpassungen u.U. für Außenstehende weitaus schwerer zu erkennen, als eine immer gleichbleibende Reaktion auf bestimmte Stimuli. Darüber hinaus kann hier die soziale Komplexität als Imitationsbarriere wirken. Sie dürfte in diesem Fall weitaus höher sein, als

⁶⁴ Giddens verweist in diesem Zusammenhang auf das Regelwissen bei Wittgenstein oder das Rezeptwissen bei Schütz, vgl. Kießling (Interview), S. 291. Vgl. hierzu auch Kießling (Kritik), S. 118ff. Dort wird dieses praktische Regelwissen mit Widdershoven (Handlungstheorie), S. 188, wie folgt erläutert: Dieses Wissen oder Verständnis "ist praktischer Natur; es besteht nicht in dem Vermögen allgemeine Prinzipien angeben zu können, sondern in der Fähigkeit, die Prinzipien im richtigen Moment auf die richtige Weise anzuwenden. Die Erkenntnis der Regel ist implizites Wissen, das nur durch Beispiele erläutert und durch Erfahrung erworben werden kann."

⁶⁵ Vgl. hierzu nochmals Giddens in Kießling (Interview), S. 290, sowie die Ausführungen oben S. 140.

⁶⁶ Dementsprechend nimmt Giddens auch für routinisiert handelnde Individuen die Fähigkeit in Anspruch, "mit den Beweggründen für das, was sie tun, 'auf Tuchfühlung zu bleiben', und zwar so, daß sie, falls sie von anderen danach gefragt werden, Gründe für ihr Handeln angeben können", Giddens (Konstitution), S. 431.

⁶⁷ Dieser Aspekt wird im folgenden Abschnitt (Abschnitt c) noch genauer untersucht.

⁶⁸ Zu den unterschiedlichen Meinungen im Hinblick auf eine strategisch sinnvolle Verteilung kausaler Ambiguität zwischen dem einen ressourcenbasierten Wettbewerbsvorteil innehabenden Unternehmen und seinen Konkurrenten bzw. potentiellen Imitatoren vgl. oben S. 80ff.

bei automatischen Reaktionen, da die Akteure in doppelter Weise gefordert werden: Sie müssen nicht nur die jeweiligen Handlungen vollziehen, sondern sie müssen darüber hinaus auch über ein entsprechendes Regelwissen im oben beschriebenen Sinne verfügen.⁶⁹ Diese soziale Komplexität kann zudem der (vollständigen) *Substitution* derartiger Routinen entgegenwirken. Denn hier sind - ähnlich wie bei der Unternehmenskultur⁷⁰ - kognitive und operative Aspekte eng miteinander verwoben. Es genügt nicht, bestimmte bewährte Handlungsmuster zu kennen und sie ausführen zu können, sondern man muß darüber hinaus auch dazu in der Lage sein, dieses Handlungswissen situationsspezifisch anzupassen. Dennoch kann auch hier die Gefahr der Substitution nicht vollständig ausgeschlossen werden, so daß die oben ange-deutete prinzipielle Möglichkeit zu einer kritischen Hinterfragung und Überprüfung dieser Routinen durchaus gezielt genutzt werden sollte.⁷¹

Hier scheint somit - von der Konstruktionslogik her - ein mit den Erfordernissen strategischen Managements vereinbarer Routinebegriff vorzuliegen, den es im Hinblick auf die oben formulierten Anforderungen (zur Ebenenbetrachtung und zum Lerninhalt) noch weiter aufzubereiten gilt. Zuvor soll allerdings zunächst noch kurz auf das dritte Verständnis von Routinen eingegangen werden.

Zu (3): Routinen als Handlungsgrammatiken ("routines as grammars of action"): Dieses Routineverständnis abstrahiert, wie oben dargestellt, vom aktuellen Handlungsvollzug in der konkreten Situation. Routinen werden - ähnlich einer Grammatik - als abstrakte handlungs-anleitende Regeln verstanden, die dann in der jeweiligen Situation entsprechend aktiviert werden. Hierfür werden abstrakte Einheiten - z.B. in Form der vorgestellten Unterscheidung zwischen "Gesprächseröffnung", "Lösungssuche" und "Gesprächsabschluß" - gebildet, die dann eine raum- und zeitunabhängige Strukturierung und Systematisierung der jeweiligen Handlungsvollzüge ermöglichen.⁷² Durch diese Dekontextualisierung des Routinebegriffs kann - wie Pentland/Rueter gezeigt haben - eine Reihe von an sich sehr unterschiedlichen Handlungsvollzügen dem gleichen Muster, der gleichen "Regel" zugeordnet werden. So können die gleichen Handlungsmuster in verschiedenen Bereichen eines Unternehmens oder aber auch in ähnlichen Bereichen verschiedener Unternehmen durch ein gemeinsames Handlungsmuster auf höherer Ebene zusammenfaßt und verglichen werden.⁷³ Darüber hinaus kann die Entstehung neuer sowie die Änderung bestehender Handlungsgrammatiken genauer untersucht und dargestellt werden.

⁶⁹ Vgl. hierzu FN 64, S. 148.

⁷⁰ Vgl. hierzu die Überlegungen von Barney oben S. 105.

⁷¹ Dieser Aspekt ist Gegenstand von Abschnitt D.I.2. (S. 163ff.), in dem es um die kritische Überwachung von Kernkompetenzen (und damit um die zweite grundlegende Aufgabe organisatorischen Lernens im Rahmen der lernenden Organisation) geht.

⁷² Vgl. Pentland/Rueter (Routines), S. 506: "By introducing abstract constituents (e.g. 'opening', 'search', and 'closing') to represent parts of a routine, it allows routines that differ in their details to be compared in terms of their constituents."

⁷³ Vgl. ebd., S. 505f.

Allerdings impliziert eine derartige Abstraktion vom jeweiligen Handlungsvollzug in der konkreten Situation zugleich einen Verzicht auf situations- oder unternehmensspezifische Aspekte. Erfahrungen werden auf eine Sequenz abstrakter Symbole reduziert:

"The disadvantage [of this approach, C.H.] is that the experiences of participants are reduced to strings of coded symbols."⁷⁴

Durch diese kontextunabhängige Konzeptionalisierung von Routinen können jedoch einige wichtige Aspekte im Zusammenhang mit Kernkompetenzen und ihrem Aufbau nicht berücksichtigt werden: Zum einen wird die jeweils *unternehmensspezifische* Ausprägung von Routinen zugunsten einer abstrakteren Darstellung von Handlungsmustern ausgeblendet. Gerade die Möglichkeit einer (dauerhaften) unternehmensspezifischen Ressourcenausstattung von Unternehmen, sowie deren jeweilige Ausprägung, sind jedoch für die Erzielung von ressourcenbasierten Wettbewerbsvorteilen von großer Bedeutung.⁷⁵ Zum anderen geht durch die Dekontextualisierung der für den Aufbau von Kernkompetenzen überaus bedeutsame Aspekt einer *beständigen Einübung von Routinen in der konkreten Situation* verloren. Insofern soll und kann hier auf eine weitere Untersuchung und Diskussion der Anschlußfähigkeit dieses Routineverständnisses an unsere Überlegungen verzichtet werden. Statt dessen wird das im Zuge dieser Diskussion ausgezeichnete Routineverständnis noch weiter ausgebaut.

c. Weitere Konkretisierung des ausgewählten Routinebegriffs

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, daß ein Verständnis von Routinen als Ausdruck aktiver Bemühungen aufgrund seines Situationsbezuges und seiner prinzipiellen Offenheit für eine kritische Überwachung und Hinterfragung der Routinen am besten dazu geeignet ist, Kernkompetenzen und ihren Aufbau durch organisationales Lernen zu konzeptionalisieren. Dieses Routineverständnis zeichnet sich - wie die Diskussion in Abschnitt b gezeigt haben sollte - durch Anschlußfähigkeit an die Aufgabenstellung strategischen Managements und damit durch einen hohen Problembezug aus. Die Aufgabe organisationalen Lernens beim Aufbau von Kernkompetenzen besteht somit aus strategischer bzw. problembezogener Sicht weder im Herstellen weitgehend bewußtseinsunabhängiger Reiz-Reaktions-Verknüpfungen (etwa im Sinne einer klassischen Konditionierung von Mitarbeitern) noch im Identifizieren von raum- und zeitunabhängigen Handlungsmustern. Vielmehr gilt es, durch Ermöglichung und Initiierung entsprechenden Handelns, den Aufbau von Routinen zu fördern, die sich durch aktive Bemühungen der Akteure auszeichnen und durch diese aufrecht erhalten werden. Diese Aufgabenstellung wird im folgenden durch eine genauere Klärung des

⁷⁴ Pentland/Rueter (Routines), S. 507.

⁷⁵ So stellt ja z.B. die Möglichkeit einer dauerhaft heterogenen Ressourcenausstattung von Unternehmen eine wichtige Basisannahme des "Resource-based view" dar, die diese Perspektive grundlegend vom sog. "Market-based view" unterscheidet. Die vier Anforderungen an nachhaltige Ressourcen dienen dann darüber hinaus der kritischen Überprüfung der jeweiligen Ressourcenausstattung im Hinblick auf ihre Eignung zur Generierung eines dauerhaften Wettbewerbsvorteils; vgl. hierzu die Darstellung des "Resource-based view" in Kapitel C, insbes. S. 68ff. und S. 73ff

(Lern-)Inhalts derartiger Routinen sowie ihrer Ausprägung bzw. ihrer Erfordernisse auf der Ebene des Individuums und der Gruppe bzw. der Organisation konkretisiert. Dadurch wird zugleich die Betrachtung der oben aufgezeigten Anforderungen an ein (begründetes) Verständnis organisationalen Lernens abgeschlossen⁷⁶.

(1) Betrachtung des Lerninhalts: Darstellung und Diskussion des Verständnisses von Routinen als Ausdruck aktiver Bemühungen dürften bereits deutlich gemacht haben, daß derartige Routinen sowohl verhaltensbezogene als auch kognitive Aspekte beinhalten. Es geht ja gerade nicht um ein unreflektiertes Abspulen eingeübter Tätigkeitsvollzüge, sondern um deren (praktisch) bewußte und situationsspezifisch angepaßte Ausübung. Insofern sind neben operativen auch kognitive Lerninhalte - z.B. in Form des oben angesprochenen (praktischen) Regel- oder Rezeptwissens - erforderlich⁷⁷.

Den Inhalt dieses Rezept- oder Regelwissens kann man am besten durch eine genauere Betrachtung seiner Entstehung, d.h. der zu seinem Aufbau bzw. Erwerb erforderlichen Lern- und Übungsprozesse verdeutlichen. Im folgenden soll gezeigt werden, daß es sich bei diesem Regelwissen um eine Form (praktischen) Könnens handelt, das letztendlich nur durch Erfahrung im mannigfachen Umgang mit den jeweiligen Situationen, Handlungen und/oder Gegenständen - und nicht etwa durch das Studium abstrakter Regeln oder Handlungsprinzipien - erworben werden kann.⁷⁸

Beim Erwerb dieses Könnens bzw. Regelwissens geht es im Kern um den Aufbau von "Erfahrenheit" oder "Erfahrensein" als einem "Geübtsein in, ... Vertrautsein mit"⁷⁹ einer bestimmten Aufgabe oder Tätigkeit, das dann situationsspezifisch adäquates (gekonntes) Handeln in einer Vielzahl von jeweils leicht unterschiedlichen Situationen ermöglicht. Lerninhalt ist also nicht die situationsunabhängig richtige Darstellung des Inhalts einer Routine (etwa in Form der Formulierung allgemeiner Prinzipien), sondern vielmehr deren kontextspezifisch

⁷⁶ Zur Erinnerung: Als Problemfelder im Zusammenhang mit den Forschungsbereichen "Organisationales Lernen" und "Lernende Organisation" wurden oben (vgl. Kapitel B, S. 8ff.) neben dem Fehlen einheitlicher Definitionen sowie dem bislang ungeklärten Verhältnis von organisationalem Lernen und lernender Organisation auch die kontrovers diskutierten Fragen nach den Trägern und nach den Inhalten organisationalen Lernens herausgestellt. Für alle vier Problemfelder wurden - in Form von sog. Standortbestimmungen - entsprechende Positionsbestimmungen für diese Arbeit vorgenommen. Hierzu zählen neben der bereits intensiv thematisierten Anforderung der Praxisorientierung bzw. der Problembezogenheit eines (begründeten) Verständnisses organisationalen Lernens u.a. auch ein Plädoyer für eine differenzierte Betrachtung von Inhalt und Zusammenhang verschiedener Ebenen organisationalen Lernens (wie z.B. der Ebene des Individuums und der Organisation) sowie für ein integratives Verständnis des Lerninhalts, das sowohl kognitive als auch verhaltensbezogene Aspekte umfaßt.

⁷⁷ Zum Rezeptwissen vgl. z.B. Schütz (Collected), S. 4ff.; er spricht dort von "Common-sense constructs", bzw. von "Knowledge at hand". Zum Regelbegriff bei Wittgenstein vgl. Wittgenstein (Philosophische), insbes. die Abschnitte 53, 85 und 199.

⁷⁸ Insofern kann man dieses handlungspraktische Wissen auch als "Alltagswissen" bezeichnen; vgl. hierzu Kießling (Kritik), S. 121.

⁷⁹ Die wortwörtlich zitierten Begriffe stammen aus Kambartel (Physik), S. 354. Kambartel spricht in diesem Zusammenhang auch von einem lebensweltlichen oder Aristotelischen Erfahrungsbegriff, vgl. ebd., S. 353.

richtige Anwendung.⁸⁰ Mit Brown/Duguid könnte man auch sagen, daß es nicht um den Erwerb von situationsunabhängigem Wissen über eine bestimmte Praxis geht, sondern darum, selbst zum Praktiker zu werden:

"The central issue in learning is *becoming* a practitioner not learning *about* practice. This approach draws attention away from abstract knowledge and cranial processes and situates it in the practices and communities in which knowledge takes on significance. Learning about new devices ... is best understood (and best achieved) in the context of the community in which the devices are used and that community's particular interpretive conventions."⁸¹

Zum geübten Praktiker kann man somit nach Brown/Duguid nur durch die aktive Teilnahme an der jeweiligen Praxis werden. Denn nur in konkreten Situationen können auch all die Feinheiten und Besonderheiten einer Praxis kennengelernt werden, wie sie für deren umfassendes Verständnis oder auch für deren Verbesserung erforderlich sind. In abstrakten, situationsunabhängigen Anweisungen, Handlungsregeln oder Beschreibungen werden derartige Feinheiten oder Besonderheiten demgegenüber notwendigerweise ausgeblendet:

⁸⁰ Vgl. hierzu Ryle (Begriff), S. 4. Er veranschaulicht diesen wichtigen Unterschied unter Bezug auf die (richtige) Anwendung von Begriffen: "Es besteht ein großer Unterschied zwischen der Fähigkeit, solche Begriffe [als Beispiele nennt er u.a. Wörter wie "sorgfältig", "methodisch", "originell", "dumm", C.H.] anzuwenden und der Fähigkeit, ihre Beziehung miteinander oder mit Begriffen anderer Art ans Licht zu bringen. Viele Leute können *mit* diesen Begriffen, aber nicht *über* sie Sinnvolles sagen. Sie wissen durch den täglichen Gebrauch, wie sie mit diesen Begriffen umgehen müssen, zumindest innerhalb der üblichen Grenzen, aber sie können nicht die logischen Regeln formulieren, die den Gebrauch dieser Begriffe bestimmen. Sie sind wie Leute, die sich wohl in ihrem eigenen Ort auskennen, aber nicht imstande sind, eine Landkarte davon anzufertigen oder zu lesen, geschweige denn eine Landkarte der Gegend oder des Kontinents, in dem der Ort liegt."; Hervorhebungen im Original. Diese Unterscheidung, die Ryle mit dem Wortpaar '*Knowing how*' vs. '*Knowing that*' auf den Begriff bringen möchte, wurde - mit zum Teil etwas abweichenden Bezeichnungen - auch von anderen Philosophen getroffen. So differenziert z.B. der amerikanische Philosoph William James zwischen einem abstrakten '*Knowledge about*' und einem persönlichen, intimen '*Knowledge of acquaintance*'. Während '*Knowledge about*' durch Reflektion entsteht, ist '*Knowledge of acquaintance*' das Produkt konkreter Erfahrungen, vgl. Spender (Knowing), S. 392. Er bezieht sich dabei auf James (Principles), S. 221. Spender selbst unterscheidet ähnlich zwischen "*practical knowledge*, which shapes particular experience, and *theoretical knowledge*, which is the product of reflecting on and abstracting from experience" vgl. Spender (Knowing), S. 392, eigene Hervorhebungen. Vgl. hierzu auch die Darstellung des Modells des Erfahrungslernens nach Kolb oben S. 38. Vgl. darüber hinaus die Unterscheidung zwischen "*Declarative knowledge*" und "*Procedural knowledge*". Während ersteres in Form von Aussagen ("propositions") zum Ausdruck kommt, handelt es sich beim zweiten um eine Art "Verfahrenswissen", das beim Vollzug von Tätigkeiten wie z.B. Fahrradfahren oder Klavierspielen Verwendung findet, vgl. Nonaka (Dynamic), S. 18. Er bezieht sich dabei auf Anderson (Architecture). Zur Unterscheidung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen vgl. auch Cohen/Spruill (Introduction), S. X.

⁸¹ Brown/Duguid (Communities), S. 48. Hervorhebungen im Original. Vgl. hierzu ausführlich Lave/Wenger (Situating). Vgl. ferner das von Blackler propagierte Konzept des "Knowing". Mit diesem Konzept möchte Blackler die abstrakte, situationsunabhängige Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen des Wissens ("knowledge") zugunsten einer prozeß- bzw. handlungsbezogenen Betrachtung der aktiven "Wissensanwendung" in konkreten Situationen ("knowing") überwinden. "Knowing" kommt nach Blackler in verschiedenen Medien wie z.B. Sprache, Technologie oder bestimmten Formen der Zusammenarbeit zum Ausdruck ("mediated") und zeichnet sich zudem durch seinen Situationsbezug ("situated"), seine Zweckorientierung ("pragmatic") und seinen vorläufigen, durch beständige Weiterentwicklung gekennzeichneten Charakter ("provisional") aus; vgl. hierzu ausführlich Blackler (Knowledge), S. 1038ff.

"We ... suggest that practice is central to understanding work. Abstractions *detached from practice* distort or obscure intricacies of that practice. Without a clear understanding of those intricacies and the role they play, the practice itself cannot be well understood, engendered (through training), or enhanced (through innovation)."⁸²

Als Grundlage - und zugleich empirische Bestätigung - für diese Überlegungen ziehen Brown/Duguid ethnographische Studien von Orr heran. Orr hat den Arbeitsalltag von Servicetechnikern im Außendienst bei Xerox untersucht und dabei eine gravierende Divergenz zwischen der tatsächlichen Reparaturpraxis und deren Darstellung in den entsprechenden Stellenbeschreibungen oder Handbüchern des Unternehmens festgestellt. Während offizielle Dokumentationen und insbesondere auch offizielle Arbeitsanweisungen - von Orr auch als die offiziell vertretene Praxis ("espoused practice") bezeichnet - mehr oder weniger implizit von der Möglichkeit einer eindeutigen, stringenten Problemdiagnose und -lösung ausgehen, zeichnet sich die tatsächliche Arbeitspraxis ("actual practice") durch eine Vielzahl unvorhersehbarer und komplexer Probleme aus. Die eigentliche Schwierigkeit liegt - wie die Studien von Orr zeigen - in der Herstellung einer *Verbindung* zwischen *abstrakten Überlegungen* auf der einen Seite und *situativen Erfordernissen* auf der anderen. Die dabei zu bewältigenden Probleme und Aufgabenstellungen bleiben in abstrakten, auf relativ allgemeingültige Aussagen abstellenden Dokumentationen zwangsläufig unberücksichtigt. Die Mechaniker behelfen sich deshalb u.a. durch einen intensiven Prozeß des "Geschichtenerzählens" ("a long story telling procedure"). Dieser findet nicht nur direkt beim Kunden statt, sondern umfaßt darüber hinaus auch die gesamte Gruppe der Servicetechniker im Unternehmen. Direkt vor Ort fließen dabei neben vergangenen Erfahrungen - z.B. in Form von Anekdoten - auch die Informationen der Kunden sowie die aktuellen Beobachtungen an der defekten Maschine ein. Zielsetzung ist dabei die (sprachliche) Erarbeitung eines gemeinsamen Problemverständnisses. Die hierbei entstehenden Erfahrungen werden wiederum zu einer Geschichte, die dann den restlichen Mechanikern im Unternehmen erzählt wird und dadurch eine (mögliche) Grundlage für die Bearbeitung anderer Reparaturen bildet. Diese Art der Problemdiagnose und -lösung verweist deutlich auf die soziale Eingebundenheit bzw. Bedingtheit dieser Form des Lernens. Zum einen zielt das Erzählen von Geschichten explizit auf die Erarbeitung eines *gemeinsamen* Problemverständnisses ab und zum anderen ist auch das Weitererzählen von Geschichten und ihre Diskussion mit anderen ein notwendigerweise kollektiver Prozeß. Letztendlich kann man - so Orr - nur durch die *aktive Teilnahme* an diesen Reparatur- und Erzählprozessen die Arbeitspraxis der Servicetechniker kennenlernen und selbst ein Mitglied dieser Gemeinschaft werden.⁸³

⁸² Brown/Duguid (Communities), S. 40, Hervorhebung im Original.

⁸³ Vgl. Brown/Duguid (Communities), S. 41-47. Vgl. hierzu auch Blackler (Knowledge), S. 1036. Er unterscheidet insgesamt drei Funktionen dieses Prozesses des Geschichtenerzählens: (1) eine Informationsfunktion ("informational function") in Form eines Bewahrens und Distribuierens wichtiger Informationen über ausgewählte Probleme, (2) eine Erziehungs- oder Bildungsfunktion ("educational function") in Form des Erwerbs von Problemdiagnose- und Problemlösungsfähigkeiten und (3) eine identitätsstiftende Funktion

Lernen - im Sinne des Erwerbs von Können - kann demzufolge nicht durch die Aufnahme abstrakten, situationsunabhängigen Wissens erfolgen, sondern ist auf die Teilnahme an der entsprechenden Übungs- bzw. Erfahrungsgemeinschaft ("community of practice") angewiesen:⁸⁴

"Learning ... essentially involves becoming an 'insider'. Learners do not receive or even construct abstract, 'objective' individual knowledge; rather they learn to function in a community - be it a community of nuclear physicists, cabinet makers, high school classmates, street-corner society, or ... service technicians. ... Learners are acquiring not explicit, formal 'expert knowledge', but the embodied ability to behave as community members."⁸⁵

Diese positive Auszeichnung der *konkreten Arbeitspraxis* als Träger und Lieferant situationspezifischer Besonderheiten und Erfordernisse ist u.E. gerade für den Aufbau organisationaler Routinen von zentraler Bedeutung. Denn hier ist die Erfordernis situationspezifischen Agierens besonders wichtig. So kann z.B. - wie Cook/Yanow sehr deutlich gezeigt haben - die Fähigkeit einer "Arbeitsgemeinschaft" zum gemeinsamen (arbeitsteiligen) Produzieren eines Automobils oder die Fähigkeit der Mitglieder eines Orchesters zur gemeinsamen Aufführung einer Symphonie letztendlich nur durch gemeinsames Aus- und Einüben der jeweiligen Praxis erworben werden. Nur so kann jedes Mitglied die jeweils erforderlichen Denk- und Handlungsweisen kennenlernen und einüben.⁸⁶

Bislang wurde gezeigt, daß praktisches Können oder "Regelwissen" im hier beschriebenen Sinne am besten durch konkrete Erfahrungen im Umgang mit etwas, insbesondere durch die aktive Mitwirkung an den entsprechenden "Arbeits- und Übungsgemeinschaften", erworben werden kann. Dabei wurde zudem deutlich, daß situationsunabhängiges Wissen über die jeweils zu bewältigende Aufgabe für den Erwerb praktischen Könnens weder erforderlich noch hinreichend ist.

Im folgenden soll nun noch genauer untersucht werden, welche Rolle dem Wissen beim *Vollzug des Könnens* zukommt. Hierzu werden die diesbezüglichen Ausführungen Ryles herangezogen und in einen größeren Kontext eingebettet. Mit der Differenzierung von Können

durch die beim und durch das Geschichtenerzählen gegebene Möglichkeit, in der Arbeitsgemeinschaft der Servicetechniker seine ganz persönliche Identität zu finden bzw. aufzubauen.

⁸⁴ Vgl. hierzu Brown/Duguid (Communities), S. 47f.

⁸⁵ Brown/Duguid (Communities), S. 48. Brown/Duguid betonen, daß diese "Communities of practice" keineswegs mit formal gebildeten Arbeitsgruppen gleichgesetzt werden sollten. Vielmehr handelt es sich hierbei in der Regel um informelle "Arbeitsgemeinschaften", die beim Vollzug einer Aufgabe entstehen. Vgl. hierzu auch Galagan (Search), S. 35. Dort wird "Community of practice" in Anlehnung an Linde definiert als "a naturally occurring and evolving collection of people who together engage in particular kinds of activity, and who come to develop and share ways of doing things - ways of talking, beliefs, values, and practices - as a result of their joint involvement in their activity." Insofern könnte man "Communities of practice" u.a. auch als Handlungs- oder Arbeitsgemeinschaften bezeichnen.

⁸⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 29f. sowie Cook/Yanow (Culture), insbes. S. 377ff. Durch diese Bindung an eine ganz spezifische Arbeits- und Übungsgemeinschaft kann dann auch die oben geforderte unternehmensspezifische Ausprägung der organisationalen Routinen entstehen.

("knowing how") und Wissen ("knowing that") möchte Ryle die - wie er sagt - "Intellektualistische Legende" enttarnen bzw. widerlegen, dergemäß intelligentes oder gekonntes Handeln immer "das Einhalten von Regeln oder die Anwendung von Kriterien [und damit die Anwendung von "Wissen", C.H.] verlange"⁸⁷. Diese Legende - die nach Ryle primär in einer getrennten Sichtweise von Körper und Geist bzw. einer falschen Sichtweise des Geistes im Gefolge der Theorien von *Descartes* wurzelt⁸⁸ - stehen eine Reihe von grundlegenden Erfahrungen in der Lebens- oder der Alltagspraxis gegenüber. Dort könne man insbesondere immer wieder beobachten, daß Menschen Handlungen gekonnt ausführen, ohne für ihre (gekonnten) Handlungsvollzüge Regeln oder Standards formulieren zu können. So könnten Leute z.B. richtig argumentieren bzw. Fehlschlüsse erkennen und vermeiden, ohne in der Lage zu sein, Regeln für richtiges Argumentieren aufstellen zu können:

"Regeln für richtiges Argumentieren wurden zuerst von Aristoteles ausgearbeitet, aber Leute konnten Fehlschlüsse vermeiden und aufdecken, lange bevor sie seine Lehren darüber gelernt hatten, geradeso wie Leute seit Aristoteles und Aristoteles selbst ihre Schlüsse normalerweise ohne inneres Nachschlagen dieser Formeln ziehen können."⁸⁹

Ebenso könne etwa ein Witzbold Witze gut ausdenken und beurteilen, ohne hierfür Regeln oder Maximen formulieren zu können. *Gekonntes Handeln setzt also nach Ryle keineswegs die Kenntnis und die Anwendung entsprechenden theoretischen Wissens voraus*,⁹⁰ vielmehr ist

⁸⁷ Vgl. Ryle (Begriff), S. 32. Entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

⁸⁸ Vgl. hierzu Ryle (Begriff), S. 7f. Dort paraphrasiert er die offizielle Lehre bzw. "Descartes' Mythos" wie folgt: "Die offizielle Lehre stammt hauptsächlich von Descartes und lautet ungefähr so: Jedes menschliche Wesen, mit der möglichen Ausnahme von Schwachsinnigen und kleinen Kindern, hat sowohl einen Körper als auch einen Geist. ... Menschliche Körper existieren im Raum und sind den mechanischen Kausalgesetzen unterworfen, welche alle Körper im Raum beherrschen. Körperliche Vorgänge und Zustände können von äußeren Beobachtern wahrgenommen werden. Ja das körperliche Leben eines Menschen ist eine sehr öffentliche Angelegenheit Aber der Geist ist nicht im Raum, und sein Tun ist nicht den Gesetzen der Mechanik unterworfen. Andere Beobachter können nicht Zeugen dessen sein, was in jemandes Geist vorgeht; seine Vorgänge sind privat. Nur ich selbst kann von den Zuständen und Vorgängen meines eigenen Geistes direkt Kenntnis nehmen. Ein Mensch durchläuft also zwei parallele Lebensläufe" Aus diesem "Doppelweltmythos" (ebd., S. 24) resultiert nach Ryle u.a. die Annahme, daß Intelligenz und auch intelligentes bzw. gekonntes Handeln primär der "Welt des Geistes" zuzuschreiben sind und nur durch diese möglich werden. Auch Wahrheitskenntnis wurde im wesentlichen als eine Eigenschaft des Geistes angesehen. "Andere menschliche Fähigkeiten konnten nur dann als geistig angesehen werden, wenn sich zeigen ließ, daß sie irgendwie durch das verstandesmäßige Begreifen von wahren Sätzen gelenkt seien." Die intelligente Praxis wird somit zum "Stiefkind der Theorie", vgl. ebd.; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

⁸⁹ Ryle (Begriff), S. 33.

⁹⁰ Ähnlich charakterisiert und kritisiert Schön in seinen Überlegungen zum reflektierten Praktiker ("The reflective practitioner") ein Modell technischer Rationalität, das professionelle Praxis nur als Anwendung streng wissenschaftlicher Theorien oder Techniken versteht [vgl. hierzu insbes. Schön (Practitioner), S. 21ff.]. Schön zeigt demgegenüber auf, daß Praktiker in den verschiedensten Berufen (wie z.B. Architektur, Psychotherapie, Maschinenbau, Forschung oder Management) über ein handlungsge- bzw. -verbundenes Wissen, ein "Knowing-in-action" verfügen, das sich von wissenschaftlichen Theorien und Techniken deutlich unterscheidet und dennoch für erfolgreiches praktisches Handeln von großer Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang verweist er auch auf das "Knowing how" bei Ryle, die "Non-logical processes" bei

es umgekehrt so, daß gekonnte, "erfolgreiche Praxis ihrer eigenen Theorie voraus(geht)."91

Intelligentes oder gekonntes Handeln erfordert somit keineswegs die vorhergehende Aktualisierung und/oder die gezielte Anwendung von Wissen.⁹² Dennoch handelt es sich hierbei nicht um ein mehr oder weniger "geistloses Agieren", wie es etwa oben im Zusammenhang mit Routinen als konditionierten Reaktionen auf bestimmte Reize beschrieben wurde. So zeichnet sich gekonntes bzw. - in der Diktion Ryles - intelligentes Handeln u.a. durch das Erkennen und das Ausmerzen von Fehlern beim Handlungsvollzug, durch das Wiederholen und Vergrößern von Erfolgen sowie das Lernen aus Beispielen anderer aus:

"Was heißt das also, wenn wir von jemandem sagen, er könne Witze machen und verstehen, grammatikalisch richtig sprechen, Schach spielen, fischen oder argumentieren? Teilweise heißt dies: wenn er diesen Beschäftigungen nachgeht, dann führt er sie meistens gut aus, d.h. also richtig oder tüchtig oder erfolgreich. Seine Verrichtungen erreichen ein gewisses Niveau, oder sie genügen gewissen Kriterien. Aber das ist nicht alles. Die gut gehende Uhr zeigt die genaue Zeit an und der gut dressierte Seehund gibt fehlerlose Vorführungen seiner Kunst, und dennoch bezeichnen wir sie nicht als 'intelligent'. Wir heben uns diese Bezeichnung für diejenigen auf, die für ihre Handlungen verantwortlich sind. Intelligentsein heißt ... seine Handlungen gut regeln, nicht bloß geregelt sein. Jemandes Handeln wird als ... gekonnt bezeichnet, wenn er fähig ist, in seinem Vorgehen Fehler zu entdecken und auszumerzen, Erfolge zu wiederholen und zu vergrößern, aus den Beispielen anderer zu lernen und so weiter."⁹³

Ryle spricht in diesem Zusammenhang auch davon, daß man bei intelligentem oder gekonntem Handeln seine "Gedanken bei der Sache hat"⁹⁴, und zwar so, daß man seine Tätigkeit weniger gut ausführen würde, wenn man die Gedanken nicht bei der Sache hätte. D.h. es geht nicht darum, bestimmte Verhaltensmuster in blinder Gewohnheit "abzuspulen", sondern man sollte Sorgfalt und Achtung in seine Tätigkeiten legen, um Fehler rechtzeitig entdecken und

Barnard, das "Tacit knowledge" bei Polanyi und das "Tacit everyday know-how" bei Schütz, vgl. ebd., S. 50ff.

- 91 Ryle (Begriff), S. 33. Dieser Gedanke wurde von Lucken vertieft. Er stellt Können im Sinne einer primären, vortheoretischen Praxis als die Grundlage, das Fundament jeglicher Wissensbildung heraus, vgl. hierzu Lucken (Inkommensurabilität), insbes. S. 176ff., sowie unsere Überlegungen unten S. 320ff.
- 92 Vgl. hierzu auch Lucken (Inkommensurabilität), S. 177. Eine empirische Bestätigung erfährt diese Aussage durch die Forschungen der Anthropologin Jean Lave, vgl. hierzu Feinstein (Learning), S. 3.
- 93 Ryle (Begriff), S. 31.
- 94 Vgl. Ryle (Begriff), S. 31 und S. 35.

verhindern oder die Tätigkeit gegebenenfalls sogar verbessern zu können.⁹⁵ Derartiges Handeln bezeichnet er dann als "*Heedful performance*".⁹⁶

Somit kann man - die Diskussion des (Lern-)Inhaltes abschließend - festhalten, daß es bei den hier zu konkretisierenden Routinen primär um den *Aufbau von praktischem Können bzw. von "Knowing how"* durch entsprechende *Erfahrungen geht*. Dieses Können beinhaltet in erster Linie die Fähigkeit zum gekonnten Handeln und darf nicht mit *situationsunabhängigem, abstraktem Wissen über eine Tätigkeit, einen Gegenstand oder eine Situation gleichgesetzt werden*. Es kann demzufolge nur durch Mitwirkung in den entsprechenden Arbeits- und Übungsgemeinschaften erworben werden.⁹⁷

(2) *Mehrebenenbetrachtung*: Bei den Überlegungen zum Lerninhalt wurde bisher *schwerpunktmäßig* die Ebene des Individuums betrachtet. Gleichwohl wurde bereits einige Male - insbesondere im Zusammenhang mit den Arbeits- und Übungsgemeinschaften - auf die Ebene der Organisation oder Gruppe bzw. den Zusammenhang zwischen beiden Ebenen verwiesen. Im letzten Teil der hier angestrebten Konkretisierung eines geeigneten Routinebegriffs sollen nun Inhalt und Zusammenhang dieser beiden Ebenen noch einmal systematisch betrachtet werden. Damit wird nach der Untersuchung von Problembezug und Lerninhalt ein weiteres Problemfeld im Zusammenhang mit der Bestimmung eines Begriffs organisationalen Lernens angesprochen. Es wurde oben - in Anbetracht der hier vertretenen Perspektive⁹⁸ - als "*Mehrebenenbetrachtung*" bezeichnet. Dabei kann und soll auf diesbezüglich relevante Ausführungen aus den vorhergehenden Überlegungen zurückgegriffen werden.

So wurden ja z.B. die Inhalte auf der *Ebene des Individuums* bereits relativ ausführlich unter dem Stichwort des (praktischen) Könnens beleuchtet. Der einzelne muß demzufolge die für die jeweilige organisationale Routine relevante Arbeits- und Übungsgemeinschaft kennen und in ihr den situationspezifischen Erfordernissen entsprechend seinen Beitrag zur Erreichung der routinisierten Aufgabenstellung leisten können. D.h. er muß dazu in der Lage sein, seine

⁹⁵ Vgl. Ryle (Begriff), S. 50. Hier zeigen sich noch einmal große Parallelen zum Konzept der "Reflection-in-action" bei Schön, das ebenfalls für bewußtes und "reflektiertes" Handeln steht. Durch "Reflection-in-action" können laut Schön z.B. auch durch Gewohnheit bzw. Routine verinnerlichte und damit uninterfragt angewandte Denk- und Handlungsweisen wieder vergegenwärtigt und ggf. durch andere Problemsichten ersetzt werden, vgl. Schön (Practitioner), S. 54ff. in Verbindung mit S. 60ff.

⁹⁶ Vgl. Ryle (Concept), S. 42.

⁹⁷ Der Gedanke einer stärkeren Integration von Lernen und Arbeiten im Sinne eines "Lernens am Arbeitsplatz" wird aktuell auch vom "Institute for Research on Learning" (IRL) in Palo Alto, Californien vertreten. Dieses 1987 gegründete Forschungsinstitut bemüht sich durch interdisziplinäre, praxisorientierte (Aktions-) Forschung um eine Förderung des Lernens in Schulen, Unternehmen und sonstigen Arbeitsgemeinschaften. Im Rahmen ihrer Arbeit haben sie u.a. die folgenden sieben Prinzipien des Lernens formuliert: "1) Learning is fundamentally social. ... 2) Knowledge is integrated in the life of communities. ... 3) Learning is an act of membership. ... 4) Knowing is engagement in practice. ... 5) Engagement is inseparable from empowerment. ... 6) "Failure" to learn is the normal result of exclusion from participation. ... 7) We already have a society of lifelong learners.", Institute for Research on Learning (Agenda), S. 3-5. Vgl. auch Galagan (Search).

⁹⁸ Vgl. hierzu die Standortbestimmung zu Problemfeld 3 oben S. 31ff.

Aufgabe anforderungsgerecht auszuführen und sie mit den Arbeitsbeiträgen der anderen Mitglieder der "Community" entsprechend zu verknüpfen. Dazu kann u.a. auch die Aufgabe zählen, Arbeitsleistungen anderer Gruppenmitglieder, die die Grundlage des eigenen Handlungsvollzuges darstellen, entsprechend beurteilen - und ggf. verbessern oder reklamieren zu können.⁹⁹

Dieses Können kann nun - auch darauf wurde bereits hingewiesen - nur durch die längerfristige aktive Teilnahme an der jeweiligen Arbeits- und Übungsgemeinschaft erworben werden. Insofern ist der einzelne beim Erwerb der Routine unabdingbar auf die Mitgliedschaft in der entsprechenden Gruppe angewiesen. Nur wenn er hier mitarbeiten darf, offenen Einblick in alle wichtigen Arbeitsvollzüge erhält, ihm schwierige Arbeitsvollzüge ggf. entsprechend gezeigt werden und er (zumindest am Anfang) eine entsprechende Beurteilung seines Handelns erfährt, kann er das für eine erfolgreiche Mitarbeit in einer organisationalen Routine erforderliche Können erwerben. Damit ist bereits ein wichtiger *Zusammenhang* zwischen der *Ebene des Individuums* und der *Ebene der Gruppe* bzw. *der Ebene der Organisation* angesprochen. Eine grundlegende Voraussetzung für den Aufbau von organisationalen Routinen liegt somit (auf der Ebene der Organisation) in der Möglichkeit, Arbeitsgemeinschaften im Sinne von "Communities of practice" bilden zu können bzw. (aus der Perspektive des einzelnen) in der Möglichkeit der aktiven Teilnahme an ihnen. Nur so kann das eingespielte Miteinanderarbeiten aufgebaut werden, das den Kern von organisationalen Routinen ausmacht. Darüber hinaus ist es erforderlich, daß das einzelne Individuum nicht nur einen bestimmten, eingeschränkten Part dieser Routinen kennt, sondern es sollte auch einen Einblick in die Aufgaben und Handlungen der anderen sowie die Erfordernisse des Endergebnisses (z.B. des gemeinsam fertiggestellten Automobils oder der gemeinsam aufgeführten Symphonie etc.) haben. Sonst besteht die Gefahr eines mehr oder weniger blinden Agierens. In diesem Zusammenhang kann es z.B. hilfreich sein, selbst andere Aufgaben ausgeführt oder sie zumindest von anderen vorgeführt bekommen zu haben. Auch sollte eine gewisse Kenntnis der Probleme anderer Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft hergestellt werden.¹⁰⁰

Damit ist dann auch bereits das Schlüsselproblem auf der *Ebene der Organisation* bzw. *der Gruppe* angesprochen, nämlich die erfolgreiche Koordination der einzelnen Handlungsbeiträge. Es wurde bereits gezeigt, daß hierfür ganz spezifische Beiträge der einzelnen Individuen erforderlich sind, die letztendlich nur in der relevanten Arbeits- und Übungsgemeinschaft selbst aufgebaut und auch weitervermittelt werden können. Dabei geht es insbesondere um den Aufbau einer genau aufeinander abgestimmten Art und Weise des Denkens und Handelns. Zur genaueren Darstellung und Erklärung derartiger Formen einer minutiös aufeinander abgestimmten - und somit weitestgehend fehlerfreien - Zusammenarbeit wurde von

⁹⁹ Vgl. hierzu Cook/Yanow (Culture), S. 379ff.

¹⁰⁰ Dies könnte etwa durch einen ausgeprägten Prozeß des Geschichtenerzählens gewährleistet werden, wie er oben (S. 153) in Anlehnung an Orr geschildert wurde.

Weick/Roberts das Konzept des "*Kollektiven Geistes*" ("collective mind"¹⁰¹) entwickelt. Es steht für spezifische Formen der achtsamen Handlungskoordination in einem Sozialsystem:

"The concept of collective mind is developed to explain organizational performance in situations requiring nearly continuous operational reliability. Collective mind is conceptualized as pattern of heedful interrelations of actions in social systems."¹⁰²

Weick/Roberts beziehen sich dabei explizit auf das von Ryle entwickelte "Concept of mind"¹⁰³ und wollen dieses auf die Handlungen in Gruppen und Organisationen übertragen.¹⁰⁴ Dies zeigt sich auch in der Übernahme des Begriffs "Heedful" (achtsam), der von Ryle primär für die achtsame Durchführung individueller Handlungen geprägt wurde ("heedful performance"). Um dieses Konzept auf die Ebene der Gruppe oder der Organisation zu übertragen, rekurrieren Weick/Roberts auf Überlegungen zur Gruppenleistung von Asch. Nach Asch ist erfolgreiche Gruppenleistung u.a. maßgeblich dadurch gekennzeichnet, daß der einzelne seine Handlungen als Teil eines Handlungsverbunds sieht und sie entsprechend ausführt.¹⁰⁵ Dementsprechend stellen Weick/Roberts - anders als Ryle - auch nicht die achtsame Durchführung *individueller* Handlungen ("heedful performance"), sondern die achtsame Koordination *mehrerer* Handlungen ("heedful interrelations of actions") ins Zentrum ihres Konzepts. Es geht ihnen also - vereinfacht gesprochen - um achtsam hergestellte Verbindungen, bei denen die jeweiligen Akteure ihre "Gedanken bei der Sache haben". Genauer beschreiben sie den Inhalt dieses Prozesses wie folgt:

"Actors in the system construct their actions (contributions), understanding that the system consists of connected actions by themselves and others (representation), and interrelate their actions with the system (subordination)."¹⁰⁶

¹⁰¹ Mit der Bezeichnung "Collective mind" wollen sie einem Analogiedenken vorbeugen, wie es z.B. durch Termini wie "Group mind" oder "Organization mind" angeregt werden könnte: "... we avoid the phrases 'group mind' and 'organizational mind' in favor of the phrase 'collective mind'. The word 'collective', unlike the words 'group' or 'organization', refers to *individuals who act as if they were a group*. People who act in if they are a group interrelate their actions with more or less care, and focusing on the way this interrelating is done reveals collective mental processes that differ in their degree of development. Our focus is once at the individual and the collective, since only individuals can contribute to a collective mind, but a collective mind is distinct from an individual mind because it inheres in the pattern of interrelated activities among many people.", Weick/Roberts (Collective), S. 360. Hier wird deutlich, daß Weick/Roberts ebenfalls einer Mehrebenenbetrachtung im oben beschriebenen Sinne (vgl. S. 25f. sowie S. 31ff.) verhaftet sind. Zum Konzept des "Kollektiven Geistes" vgl. ferner Weick (Prepare).

¹⁰² Weick/Roberts (Collective), S. 357.

¹⁰³ Vgl. hierzu die Ausführungen zu Ryle oben S. 155ff. Dort wurde auf die deutsche Übersetzung ("Der Begriff des Geistes") zurückgegriffen, die entsprechend mit Ryle (Begriff) zitiert wurde.

¹⁰⁴ Vgl. Weick/Roberts (Collective), S. 360ff.

¹⁰⁵ Weick/Roberts (Collective), S. 363: "... people construct their actions (contribute) while envisaging a social system of joint actions (represent), and interrelate that constructed action with the system that is envisaged (subordinate)." Sie beziehen sich dabei auf Asch (Social).

¹⁰⁶ Weick/Roberts (Collective), S. 357.

Ähnlich wie sich Können erst in seinem Vollzug zeigt, offenbart sich auch der "Kollektive Geist" im achtsamen, aufeinander abgestimmten Handeln mehrerer Akteure. Er existiert nicht losgelöst von diesen Handlungen und kann auch nicht von einem einzelnen Individuum besessen werden. Vielmehr hat jedes Individuum in der Regel nur einen begrenzten Ausschnitt des Handlungsverbundes "im Kopf", an dem es sich bei seinen Handlungen orientiert:

"The collective mind is 'located' in the process of interrelating just as the individual mind for Ryle was 'located' in the activities of lorry driving, chess playing, or article writing. Collective mind exists potentially as a kind of capacity in an ongoing activity stream and emerges in the style with which activities are interrelated. ... We portray collective mind in terms of method rather than content, structuring rather than structure, connecting rather than connections."¹⁰⁷

Weick/Roberts zeigen nun eine Reihe von Vorteilen des "Kollektiven Geistes" gegenüber einem "Individuellen Geist" auf: So ermöglicht die Beteiligung mehrerer Personen nicht nur die Berücksichtigung längerer Zeitspannen, sondern auch das Aufgreifen und Verknüpfen eines breiteren Spektrums an Aktivitäten. Darüber hinaus können dadurch - etwa durch eine Zusammenarbeit von "Newcomern" und "Insidern" - auch verschiedene Stufen der Erfahrung einfließen.¹⁰⁸ Mit Cook/Yanow kann man zudem darauf hinweisen, daß ein derart kollektiv verankertes Können - anders als etwa das Expertenwissen bzw. die Speerspitzenkompetenz einzelner Fachkräfte¹⁰⁹ - unabhängig vom Austausch oder Verlust einzelner Mitglieder aufrechterhalten werden kann.¹¹⁰ Das schließt nun allerdings keinesfalls die Möglichkeit aus, daß neue Mitglieder einer Gruppe oder Organisation im Rahmen ihrer Sozialisation bereits vorhandene Routinen oder einen bereits vorhandenen "Kollektiven Geist" zumindest teilweise verändern.¹¹¹ Zumindest können "Newcomer" "Insider" dazu veranlassen, sich bereits weitgehend verinnerlichte und damit mehr oder weniger unhinterfragt angewandte Denk- und Handlungsweisen wieder zu vergegenwärtigen:

"Newcomers are often pretext for insiders to reconstruct what they knew but forgot. Heedful know-how becomes more salient and more differentiated when insiders see what they say to newcomers and discover that they thought more than they thought they did."¹¹²

¹⁰⁷ Weick/Roberts (Collective), S. 365. Vgl. auch ebd., S. 374: "... we conceptualized mind as action that constructs mental processes, rather than as mental processes that construct action."

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 366.

¹⁰⁹ Vgl. hierzu die Kompetenzfiguration nach von Krogh/Roos oben S. 90ff.

¹¹⁰ Vgl. Cook/Yanow (Culture), S. 385. Als markantes Beispiel führen sie das "Duke Ellington Orchestra" an, das es trotz wechselnder Mitglieder und sogar trotz Wechsel an der Spitze geschafft hat, die für dieses Orchester typische Art des Spielens beizubehalten. Hier spiegelt sich der von Weick/Roberts angeführte Vorteil eines Überdauerns längerer Zeitspannen wider.

¹¹¹ Vgl. Cook/Yanow (Culture), S. 385.

¹¹² Weick/Roberts (Collective), S. 367.

Faßt man die Überlegungen zu Inhalt und Zusammenhang der Ebenen des Individuums und der Organisation noch einmal zusammen, so kann man zunächst eine *enge Verknüpfung* feststellen. Einerseits müssen Individuen durch achtsame Handlungsbeiträge zum Aufbau und zum Erhalt organisationaler Routinen beitragen. Nur wenn jeder seine Handlungen als Teil einer übergeordneten organisationalen Routine versteht und entsprechend agiert, kann es zu dem angestrebten, eingespielten Miteinanderdenken und -handeln kommen. Andererseits kann der einzelne die von ihm geforderten Handlungsbeiträge nur in einem geeigneten Kontext bzw. in der jeweiligen Arbeitsgemeinschaft erlernen. Nur dort können die für eine organisationale Routine so bedeutsamen Koordinationsinhalte und -erfordernisse erfahren und eingeübt werden. Denn diese Koordinationsaufgabe stellt ein Spezifikum der organisationalen Ebene dar.

(3) *Zusammenfassung*: Die durch organisationales Lernen aufzubauenden *organisationalen Routinen* können somit zusammenfassend wie folgt charakterisiert werden:

- Es geht um ein *kollektives Können*, das letztendlich nur durch ausreichende gemeinsame Erfahrung bzw. Übung im Zusammenarbeiten aufgebaut und erhalten werden kann.
- Dieses kollektive Können auf der Ebene der Organisation bzw. der Ebene einer Gruppe erfordert ein *Können*¹¹³ auf der Ebene der beteiligten Individuen. Diese müssen dazu bereit und in der Lage sein, ihre individuellen Handlungsbeiträge entsprechend an der Gesamtroutine auszurichten. Dabei sollen sie *achtsam* ("heedful") vorgehen und ihre Gedanken im oben beschriebenen Sinne "bei der Sache haben". In Analogie zu dem als geistlos ("mindless") charakterisierten Verhalten im Rahmen von Routinen in Form automatischer Reaktionen auf bestimmte Reize ("routines as automatic responses") könnte man in diesem Zusammenhang auch von einem geistvollen ("mindful") Agieren sprechen.
- Trotz der Anforderung der Achtsamkeit kann dieses Können weder auf der individuellen noch auf der kollektiven Ebene mit der (schlichten) Anwendung von explizitem, situationsunabhängigem Wissen gleichgesetzt werden. So finden sich in der Alltags- und auch in der Berufspraxis eine Reihe von Beispielen für gekonntes Handeln, die allein auf einem durch Erfahrung gewonnenen, in der Regel situationsbezogenem und (zunächst) eher implizitem Können beruhen. Es zeigt sich, daß Menschen Handlungen beständig erfolgreich ausführen und zudem immer weiter verbessern können, ohne hierfür allgemeingültige Handlungsregeln oder -prinzipien formulieren zu können. Auf der Ebene der Organisation bzw. der betreffenden Arbeitsgruppe kommt noch hinzu, daß das für den erfolgreichen Vollzug einer organisationalen Routine erforderliche Koordinationswissen¹¹⁴ in der Regel nicht von ei-

¹¹³ In Anlehnung an Ryle könnte man hier auch von "Knowing-how" bzw. - unter Bezugnahme auf Schütz - von *Regelwissen* sprechen. Auch die Begriffe "*Knowledge of acquaintance*" bei James bzw. "*Practical knowledge*" bei Spender bezeichnen letztendlich dasselbe Phänomen, vgl. hierzu die Ausführungen in FN 80 oben S. 152. Im folgenden soll jedoch der Einfach- und Verständlichkeit halber nur noch von Können gesprochen werden.

¹¹⁴ Genauerhin müßte man eigentlich von Koordinations*können* sprechen.

nem einzelnen Individuum erfaßt und expliziert bzw. artikuliert werden kann. Es ist - um mit Weick/Roberts zu sprechen - nur im "Kollektiven Geist" verortbar. Aufgrund dieser multipersonalen Verankerung sowie der vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten mit ihren je situationsspezifischen Anpassungserfordernissen kann man derartige Koordinationsprozesse noch weniger auf die Anwendung allgemeingültiger Handlungsregeln reduzieren. Auch hier geht es also um ein in vielfältigen Situationen der Zusammenarbeit erworbenes kollektives Können.

- Andererseits zeichnet sich das diesen Routinen zugrundeliegende Können durch eine *prinzipielle Reflektions- und Diskussionszugänglichkeit* aus. Es handelt sich ja gerade nicht um antrainiertes, geistloses Verhalten, sondern um eine im praktischen Bewußtsein verankerte Form des achtsamen Handlungsvollzugs, in der z.B. auf Fehler und Erfolge geachtet und entsprechend reagiert wird. Zudem zeigt sich in der Alltags- oder der Berufspraxis immer wieder, daß Menschen - insbesondere dann, wenn gewohntermaßen erfolgreiche Handlungsvollzüge (im Sinne eines Könnens) nicht zu den gewünschten oder erwarteten Ergebnissen führen - innehalten und nach Gründen für dieses Mißlingen suchen.¹¹⁵ Wenn auch die diesbezüglich angestellten Überlegungen in der Regel nicht sofort zu eindeutigen Aussagen und Urteilen führen dürften, so besteht damit doch die grundsätzliche Möglichkeit, über sein Können bzw. dessen Mißlingen auch laut und zusammen mit anderen nachzudenken.
- Schließlich entspricht diese Art von Routinen in Form eines kollektiven Könnens weitgehend den Anforderungen, wie sie an nachhaltige Ressourcen bzw. an Kernkompetenzen gestellt werden.¹¹⁶ Zunächst zeichnen sie sich aufgrund ihres erfahrungsbasierten Entstehungsprozesses durch eine gewisse Einzigartigkeit bzw. *Seltenheit* aus. Diese resultiert primär aus der Tatsache, daß das hierfür erforderliche Können - wie mehrfach herausgestellt - nur in der jeweiligen Arbeits- und Übungsgemeinschaft erworben werden kann. Da es darüber hinaus nicht auf ein situationsunabhängig formulierbares und damit leicht transferierbares Wissen reduziert werden kann, ist dieses unternehmensspezifische Know-how anderen Unternehmen nur schwer zugänglich. Hinzu kommt noch, daß einzelne Individuen in der Regel immer nur Ausschnitte des kollektiven Könnens beherrschen und damit

¹¹⁵ Vgl. hierzu noch einmal die diesbezüglichen Ausführungen zu Ryle oben S. 156f. Ähnlich hat auch Schön gezeigt, daß gerade erfahrene Praktiker in der Lage sind, ihre Handlungen quasi im Vollzug zu überdenken. Er hat hierfür den oben bereits erwähnten Ausdruck der "Reflection-in-action" geprägt; vgl. Schön (Practitioner), insbes. S. 49ff. und S. 267ff. Schön beschreibt derartige Prozesse reflektierten Handelns u.a. wie folgt: "... both ordinary people and professional practitioners often think about what they are doing, sometimes even while doing it. Stimulated by surprise, they turn thought back on action and on the knowing which is implicit in action. They may ask themselves for example, 'What features do I notice when I recognize this thing? What are the criteria by which I make this judgement? What procedures am I enacting when I perform this skill? How am I framing the problem that I am trying to solve?' Usually reflection on knowing-in-action goes together with reflection on the stuff at hand. There is some puzzling, or troubling, or interesting phenomenon with which the individual is trying to deal. As he tries to make sense of it, he also reflects on the understandings which he surfaces, criticizes, restructures, and embodies in further action."

¹¹⁶ Vgl. hierzu die Vorstellung dieser Anforderungen oben S. 73ff.

auch immer nur ausgewählte Aspekte artikulieren können. Somit können sich potentielle Konkurrenzunternehmen eine Routine auch nicht durch Abwerbung einzelner Unternehmensmitglieder verfügbar machen. Die multipersonale Verankerung der organisationalen Routine kann zudem durch die damit verbundene kausale Ambiguität als wirksame *Imitationsbarriere* fungieren. Wenn schon einzelne Insider nicht dazu in der Lage sind, organisationale Routinen vollends zu überblicken und zu beschreiben, so dürfte dies für Außenstehende um so schwieriger, ja sogar weitgehend unmöglich sein. Hinzu kommt noch, daß selbst eine gedankliche Durchdringung der Routine keineswegs umstandslos zu ihrer Nachahmung befähigt. Denn derart erworbenes Reflektionswissen kann die für ein kollektives Können erforderlichen zeitintensiven Erfahrungsprozesse nicht ersetzen. Im Hinblick auf die *nutzen- bzw. wertstiftende Funktion* derartiger Routinen wurden bislang primär die durch eine routinisierte und damit eingespielte und reibungslosere Koordination erzielbaren Effizienzvorteile angeführt. Weick/Roberts weisen allerdings in ihren Ausführungen zum "Kollektiven Geist" noch auf eine weitere potentiell nutzenstiftende Funktion hin. So haben sie als Vorteile eines "Kollektiven Geistes" angeführt, daß durch achtsam koordinierte Handlungen mehrerer Personen ein großes Zeit- und Aufgabenspektrum sowie verschiedene Erfahrungshintergründe berücksichtigt werden können. Dadurch wird - so Weick/Roberts - auch in komplexen, unsicheren Umweltzuständen weitgehend fehlerfreies gemeinsames Handeln ermöglicht.¹¹⁷ Im Zusammenhang mit dem Kriterium der *Nicht-Substituierbarkeit*, als vierter und letzter Anforderung an nachhaltige Ressourcen bzw. Kernkompetenzen, wurde ja bereits deutlich gemacht, daß hier im Prinzip von einer dauerhaft gegebenen Bedrohung ausgegangen werden muß, der nur durch eine beständige Wachsamkeit aller Organisationsmitglieder begegnet werden kann. Genau in diesem Bereich wurde ja deshalb auch die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens - nämlich die kritische Hinterfragung und Überprüfung von Kernkompetenzen - herausgestellt. Sie ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

2. Kritische Hinterfragung und Überwachung von Kernkompetenzen als zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens

Im Zentrum dieses Kapitels steht die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens: die kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen. Inhalt und Erfordernisse dieser Aufgabenstellung auf individueller und organisationaler Ebene sollen im folgenden ausführlicher beschrieben bzw. herausgearbeitet werden. Ausgangs- und Orientierungspunkt bildet auch hier wieder ein Problem aus der strategischen Managementpraxis, das durch diesen Aspekt organisationalen Lernens gelöst werden soll. Insofern werden die Ausführungen mit einer kurzen Charakterisierung dieser Problemstellung eröffnet (Abschnitt a). Hierbei kann an die Ausführ-

¹¹⁷ So veranschaulichen Weick/Roberts ihre Überlegungen zum "Kollektiven Geist" u.a. anhand des eingespielten Zusammenarbeitens verschiedener Personen im Cockpit von Flugzeugträgern; vgl. Weick/Roberts (Collective), insbes. S. 368ff. Vgl. hierzu auch Weick (Prepare).

rungen in Kapitel C angeknüpft werden. Aus dieser Problemskizze werden dann zugleich erste Anforderungen an den zu entwickelnden Lernbegriff abgeleitet. Mit Hilfe dieses Kriterienkatalogs kann dann - ähnlich wie bei der Konkretisierung eines geeigneten Routinebegriffs für die erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens - ein geeigneter Lernbegriff aus der Vielzahl an Ansätzen ausgewählt und ggf. entsprechend modifiziert bzw. ergänzt werden. Es wird sich zeigen, daß die Theorie organisationalen Lernens von Argyris/Schön eine Reihe von interessanten Inhalten und Anknüpfungspunkten zur Konkretisierung dieser zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens bietet. Sie soll deshalb in Abschnitt b genauer vorgestellt und dann in ausgewählten Punkten entsprechend ergänzt und vertieft werden (Abschnitt c).

a. **Kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen als Orientierungs- und Bezugspunkt**

Die Analyse ausgewählter Artikel zur Kernkompetenzperspektive hat gezeigt, daß Kernkompetenzen selbst bzw. gerade wenn sie durch entsprechende Lern- und Einübungsprozesse perfektioniert worden sind, auch immer wieder kritisch in Frage gestellt und weiterentwickelt werden müssen.¹¹⁸ Diese Forderung wird u.a. mit dem Hinweis auf die ggf. innovations- bzw. flexibilitäts-hinderliche Wirkung langfristig gepflegter und im Unternehmen intensiv forcierter Kernkompetenzen untermauert. Eine umfassende Begründung erfährt sie allerdings erst im strategischen Managementprozeß als übergeordnetem Bezugsrahmen.¹¹⁹ Mit Hilfe dieser prozessualen Konzeptionalisierung der Managementaufgabe kann gezeigt werden, daß die Auswahl bestimmter Kernkompetenzen - ebenso wie jede andere inhaltliche Entscheidung im Rahmen der strategischen Planung - einer beständigen Überwachung bedarf, da die ihr zugrundegelegten Annahmen über den Zustand und/oder die Entwicklung von Unternehmen und Umwelt falsch sein bzw. durch Veränderungen hinfällig gemacht werden können.¹²⁰ Ähnlich weisen auch Amit/Schoemaker darauf hin, daß Manager bei ihren Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl und Entwicklung wettbewerbsfördernder Ressourcen und Kompetenzen mit Unsicherheit und Komplexität sowie intraorganisationalen Konflikten konfrontiert werden:

"While empirical models may, ex post, point to a limited set of resources and capabilities that explain some of the firms past performance, ex ante models offer limited insight into the dimensions of competition that will prevail in the future. For managers the challenge is to identify, develop, protect, and deploy resources and capabilities in a way that provides the firm with a sustainable competitive advantage and, thereby, a superior return on capital.

Managerial decisions concerning such resources and capabilities are ordinarily

¹¹⁸ Vgl. hierzu insbes. die Überlegungen zu "Core rigidities" (Leonard-Barton) bzw. zum "Dynamic resource fit" (Itami), wie sie oben (S. 107ff.) vorgestellt wurden.

¹¹⁹ Vgl. hierzu unsere Überlegungen oben S. 126ff.

¹²⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen zu strategischer Planung und strategischer Kontrolle oben S. 118ff.

made in a setting that is characterized by : (1) **Uncertainty** about (a) the economic, industry, regulatory, social and technological environments, (b) competitors' behavior, and (c) customers' preferences; (2) **Complexity** concerning (a) the interrelated causes that shape the firm's environments (b) the competitive interactions ensuing from different perceptions about these environments; and by (3) **Intraorganizational conflicts** among those who make managerial decisions and those affected by them."¹²¹

Die Auswahl und der Aufbau von Kernkompetenzen sind somit in mehrfacher Weise risikobehaftet. Unter Bezugnahme auf die vier Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen, zu denen Kernkompetenzen als Sonderform wissensbasierter Ressourcen gezählt werden können, kann dieses Risiko inhaltlich wie folgt konkretisiert werden: zum einen besteht die Gefahr, daß Kernkompetenzen durch Marktveränderungen bzw. eine nicht vorhersehbare oder falsch eingestufte Entwicklung der Kundenwünsche an Wert verlieren. Daneben können sie aber auch durch andere Ressourcen *substituiert* werden, die z.B. zum Zeitpunkt der Kernkompetenzbildung noch gar nicht existent waren oder aber - etwa aufgrund ihres Einsatzes in (vermeintlich) kernkompetenzirrelevanten Bereichen - nicht als Substitutionsgefahr berücksichtigt wurden. Zudem können *Imitationsschutz* und *Seltenheit* einer Kernkompetenz falsch eingeschätzt oder durch geänderte Rahmenbedingungen in Frage gestellt werden.

Genau die Bewältigung derartiger Probleme bzw. der damit verbundenen Risiken ist die Aufgabe der hier zu entwickelnden, zweiten Orientierung organisationalen Lernens. Es gilt derartige Veränderungen oder falsche bzw. überholte Annahmen zu erkennen und entsprechend zu reagieren. Die Zielsetzung des Lernens liegt hier somit weniger im Aufbau bestimmter Handlungsvollzüge, als vielmehr im Erkennen und Durchführen ggf. erforderlicher *Kurskorrekturen*. An die Stelle routinisierten Handelns tritt die kritisch distanzierte Hinterfragung der dabei gewohnheitsmäßig verwendeten Denk- und Handlungsweisen.¹²² Diese kurze Problemskizze (für eine ausführliche Darstellung vgl. die Ausführungen oben S. 105ff.) kann zu den folgenden Anforderungen an ein geeignetes problembezogenes Verständnis organisationalen Lernens verdichtet werden:

- (1) Im Zentrum sollte die *kritische Hinterfragung* und ggf. entsprechende *Korrektur gewohnter Denk- und Handlungsmuster* stehen.

¹²¹ Amit/Schoemaker (Assets), S. 33; Hervorhebungen im Original. Interessanterweise entsprechen die von Amit/Schoemaker diesbezüglich unterbreiteten Lösungsvorschläge (vgl. ebd., S. 40ff.) an mehreren Stellen der oben vorgestellten Konzeptionalisierung der strategischen Kontrolle als multipersonalem und dezentralem Prozeß. So schlagen sie u.a. vor, möglichst viele Mitarbeiter bei der Auswahl der Kernressourcen und -fähigkeiten einzubeziehen. Damit könne man nicht nur ggf. einseitige oder subjektiv verzerrte Zukunftseinschätzungen relativieren, wie sie z.T. im Umgang mit *Unsicherheit* aufgebaut werden, sondern auch stark vereinfachte, der *Komplexität* nicht gerecht werdende, individuelle Gedankengebäude entsprechend korrigieren. Darüber hinaus könne eine möglichst umfassende Partizipation der Mitarbeiter an der Entscheidungsfindung und -kontrolle deren Widerstand gegen Veränderungen abbauen und damit intra-organisationalen *Konflikten* vorbeugen.

¹²² Diese Gegensatzpaare werden in der abschließenden Integration der zwei Aufgabenstellungen organisationalen Lernens in Abschnitt D.I.1.3., S. 202ff. noch einmal aufgegriffen.

- (2) Dabei sollten nicht nur Korrekturen auf der *Mittelebene* Berücksichtigung finden, wie sie z.B. auch zur Aufrechterhaltung einer organisationalen Routine erforderlich sind, sondern insbesondere auch Korrekturen auf der *Zweck- bzw. Zielebene*, etwa in Form einer Hinterfragung von Sinn und Zweck der Routine selbst. Nur so kann der bestehenden Substitutions- und Entwertungsgefahr von Kernkompetenzen auch wirkungsvoll begegnet werden.
- (3) Dies erfordert insbesondere die Fähigkeit, über sein *Denken und Handeln nachdenken* und ggf. auch mit anderen darüber *reden* zu können. Für diesen wichtigen Aspekt organisationalen Lernens (in Form eines spezifischen Lerninhaltes) sollte also idealerweise ein geeignetes Konzept bzw. ein geeigneter Begriff zur Verfügung gestellt werden.
- (4) Aufgrund der angestrebten Mehrebenenbetrachtung gilt es neben Inhalten und Erfordernissen auf der *individuellen* Ebene auch die *organisationale* Ebene sowie den *Zusammenhang* beider Ebenen zu berücksichtigen. In diesem Kontext sollte u.a. auch das Nachdenken und das Reden(können) über den sog. "Kollektiven Geist"¹²³ thematisiert und entsprechende Gestaltungsvorschläge unterbreitet werden.

Mit Hilfe dieser Anforderungen soll im folgenden Abschnitt für eine Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens auf der Grundlage des Ansatzes zum "Organisationales Lernen" von Argyris/Schön argumentiert werden.

b. Die Theorie organisationalen Lernens von Argyris/Schön als anschlussfähiger Ansatz

Argyris/Schön haben die bislang differenzierteste Theorie zum Organisationslernen vorgelegt.¹²⁴ Im folgenden soll gezeigt werden, daß ihr Ansatz den vorgestellten Anforderungen an ein problembezogenes Verständnis organisationalen Lernens im oben beschriebenen Sinne in weiten Zügen gerecht werden kann. Hierzu werden relevante Inhalte dieser Theorie - soweit möglich - den vier Anforderungen zugeordnet. Insgesamt wird dabei eine doppelte Zielsetzung verfolgt: das Lernverständnis von Argyris/Schön soll vorgestellt und zugleich seine Anschlußfähigkeit an die oben skizzierte Problemstellung aufgezeigt werden.

zu (1): *Kritische Hinterfragung und ggf. Korrektur gewohnter Denk- und Handlungsweisen als zentraler Lerninhalt*: Argyris/Schön stellen die Entdeckung und Korrektur von Fehlern ins Zentrum ihres Lernbegriffs.¹²⁵ Als Bezugspunkt dienen ihnen dabei die sog. "Theories-in-use". Hierbei handelt es sich um "Alltagsweltliche Handlungstheorien"¹²⁶ (kurz:

¹²³ Vgl. hierzu die Darstellung dieses Konzeptes oben S. 159ff.

¹²⁴ Zu dieser Einstufung vgl. Geißler (Hrsg.) (Organisationslernen), S. 76.

¹²⁵ Vgl. auch Argyris (Single-loop), S. 365: "Learning is here defined as the detection and correction of errors as any feature of knowledge or knowing that makes action ineffective."

¹²⁶ Klimecki u.a. (Systementwicklung), S. 130.

"Alltagstheorien") auf individueller und/oder organisationaler Ebene.¹²⁷ Nach Argyris/Schön orientieren sich Individuen bei allen bewußt ausgeführten Handlungen an einer individuellen "Alltagstheorie" in Form von gewissen Normen, Strategien und Annahmen.¹²⁸ Ähnlich beruht auch das gemeinsame Handeln in Organisationen auf (organisationalen) *Normen* (hinsichtlich der zu erreichenden Ziele), *Strategien* zur Erreichung dieser Normen sowie *Annahmen*, die diese Normen und Standards verbinden.¹²⁹ Diese werden dann entsprechend als organisationale Handlungstheorie ("organizational theory-in-use") bezeichnet.¹³⁰ Lernen findet nun nach Argyris/Schön immer dann statt, wenn Fehler im Zusammenhang mit diesen (alltagsweltlichen) Handlungstheorien entdeckt und entsprechend korrigiert werden:

"Organizational learning occurs when members of the organization act as learning agents for the organization, responding to changes in the internal and external environments of the organization by detecting and correcting errors in the organizational theory-in-use, and embedding the results of their inquiry in private maps and shared maps of the organization."¹³¹

Versteht man die "Theories-in-use" als Platzhalter für gewohnte Denk- und Handlungsweisen, so scheint hiermit bereits die erste Anforderung an einen problembezogenen Begriff organisationalen Lernens erfüllt.

Zu (2): *Berücksichtigung von Korrekturen auf der Mittel- und auf der Zweckebene*: Darüber hinaus unterscheiden Argyris/Schön - je nach Stellenwert und Bedeutung der umstrukturierten Elemente in der Handlungstheorie - zwischen einem "Single-loop learning" und einem "Double-loop-learning". "Single-loop learning" findet in der Regel dann statt, wenn lediglich zielerreichende Maßnahmen oder Strategien sowie entsprechende Annahmen korrigiert werden, die grundlegenden Normen und Standards der Handlungstheorie jedoch unverändert bleiben. Argyris/Schön beschreiben diesen Lerntypus wie folgt:

"... members of the organization respond to changes in the internal and external environments of the organization by detecting errors which they correct as to maintain the central features of the organizational theory-in-use. These are learning episodes which function to preserve a certain kind of constancy. ... There is a single feedback loop which connects detected outcomes of action to organizational strategies and assumptions which are modified so as to keep organizational performance within the range set by organizational norms. The

¹²⁷ Für eine genauere Klärung dieses Begriffs vgl. auch die Ausführungen unter Abschnitt (3) und (4) dieses Unterkapitels, S. 170ff.

¹²⁸ Vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 10. Vgl. hierzu auch Argyris (Education), S. 6. Dort bezeichnet er die "Theories-in-use" auch als ein "Master program", das Denken und Handeln der Akteure prägt: "These master programs, or theories-in-use 'told' individuals how to design their actions and implement their designs. All insights, understandings, attitudes had to 'pass through' the theory-in-use in order to become actionable."

¹²⁹ Vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 14f.

¹³⁰ Eine ausführlichere Erläuterung dieser organisationalen Handlungstheorien erfolgt unten S. 173ff.

¹³¹ Argyris/Schön (Organizational), S. 29. Vgl. hierzu auch ebd., S. 18.

norms themselves - for product quality, sales, or task performance - remain unchanged."¹³²

"Single-loop learning" dient somit letztendlich der Stabilisierung der jeweils gültigen Handlungstheorie, d.h. ihrer Aufrechterhaltung trotz Veränderungen in der internen oder der externen Umwelt.¹³³ Demgegenüber stellt das "Double-loop learning" auf eine Modifikation von Normen oder Zielen und damit auf eine grundlegende Änderung der "Theories-in-use" selbst ab. Beide Lerntypen werden von Argyris auch wie folgt charakterisiert und unterschieden:

"Two types of learning are necessary in all organizations. The first is single-loop learning: learning that corrects errors by changing routine behavior. It is incremental and adaptive, something like a thermostat that is set to turn the heat if the room temperature drops below 68 degrees. The second is double-loop learning: learning that corrects errors by examining the underlying values and policies of the organization. Picture, if you will, an 'intelligent' thermostat that can evaluate whether or not 68 degrees is the right temperature for optimum efficiency."¹³⁴

Da eine Änderung (grundlegender) Normen, wie sie für das "Double-loop learning" charakteristisch ist, in der Regel auch eine entsprechende Modifizierung der jeweiligen (Handlungs-) Strategien und Annahmen - und damit von Kernelementen des "Single-loop learning" - erfordert, kann man nach Argyris/Schön in diesem Zusammenhang von einer doppelten Rückkopplung ("feedback") sprechen. Genau dies soll durch den Zusatz "Double-loop" zum Ausdruck gebracht werden:

"We call this learning double-loop. There is in this sort of episode a double feedback loop which connects the detection of error not only to strategies and

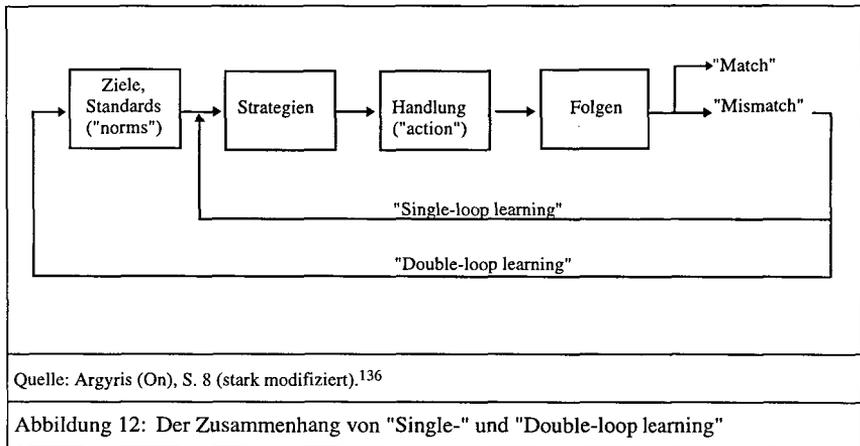
¹³² Argyris/Schön (Organizational), S. 18f. Im Original mit Hervorhebungen. Vgl. hierzu ferner Stachle (Management), S. 866. Er unterscheidet vier Phasen des "Single-loop learning": Fehlersuche ("discovery"), Suche nach neuen Lösungen ("invention"), Umsetzung der Lösungen ("production") und Bewertung und Verallgemeinerung der Ergebnisse ("generalization"). Sehr ähnliche Formen des Lernens wurden - wenn auch unter anderen Bezeichnungen - auch von einer Reihe von anderen Autoren beschrieben. So sprechen z.B. Duncan/Weiss (Organizational) von einem "Matching-Prozeß", Hedberg (How) von "Adjustment learning" oder Garratt (Creating) von "First-order change". Vgl. hierzu auch Pawlowsky (Betriebliche), S. 206f. Er faßt diese Lernformen unter der übergreifenden Bezeichnung "Idiosynkratische Adaptation" zusammen. Reinhardt (Modell), S. 59ff., verwendet hierfür die Bezeichnung "Interne Anpassungsprozesse".

¹³³ Vgl. Reinhardt (Modell), S. 61. Vgl. hierzu auch Argyris/Schön (Organizational), S. 17. Dort weisen sie im Zusammenhang mit der oben angedeuteten Aufrechterhaltung einer organisationalen Handlungstheorie durch deren kontinuierliche kritische Überprüfung ("inquiry") und ggf. (!) Bestätigung durch die Unternehmensmitglieder darauf hin, daß nicht nur organisationale Veränderungen, sondern auch organisationale Kontinuität eine nicht unbeträchtliche Leistung darstellen. Hier zeigt sich eine gewisse Parallele zu den achtsamen Handlungen, wie sie zur Aufrechterhaltung organisationaler Routinen erforderlich sind. Vgl. hierzu auch Cook/Yanow (Culture), insbes. S. 377 und S. 381f.

¹³⁴ Argyris (Education), S. 5. Eine Kurzcharakteristik dieser beiden Lernniveaus findet sich auch in Argyris (Single-loop), S. 367ff.; Klimecki u.a. (Systementwicklung), S. 131ff., oder Reinhardt (Modell), S. 57ff. Vgl. ferner Pawlowsky (Betriebliche), S. 206ff.

assumptions for effective performance but to the very norms which define effective performance."¹³⁵

Abbildung 12 veranschaulicht die unterschiedliche Reichweite beider Lerntypen. Dabei steht "Match" für eine Übereinstimmung und "Mismatch" für eine Divergenz zwischen den tatsächlichen und den erwarteten Handlungskonsequenzen.



Quelle: Argyris (On), S. 8 (stark modifiziert).¹³⁶

Abbildung 12: Der Zusammenhang von "Single-" und "Double-loop learning"

¹³⁵ Argyris/Schön (Organizational), S. 22, Hervorhebung im Original. Vgl. hierzu auch Argyris/Schön (Organizational), S. 25f. Dort weisen sie darauf hin, daß der Unterscheidung zwischen "Single-" und "Double-loop learning" eher eine fließende, situationsspezifisch ausdifferenzierende Grenze, denn eine strikte Trennung zugrunde liegt. So mag es z.B. durchaus Normen und Standards geben, die für eine organisationale Handlungstheorie von nur untergeordneter Bedeutung sind und ohne allzu große Auswirkungen für die "Theory-of-action" geändert werden können. In diesem Falle kommt eine Normänderung somit eher einem "Single-", denn einem "Double-loop learning" gleich. Denkbar ist demgegenüber aber auch, daß bestimmte Strategien, etwa zur Erfolgsmessung in Divisionen, die Handlungstheorie derart umfassend prägen, daß ihre Änderung eine umfassende Umstrukturierung der gesamten Theorie und somit ein "Double-loop learning" erfordert. Insofern sollte man die Unterscheidung zwischen "Single-" und "Double-loop learning" nicht sklavisch an bestimmten Bezeichnungen festmachen, sondern sich primär an der Tragweite der jeweiligen Änderungen orientieren. Grundlegende Veränderungen sollten als "Double-loop", eher periphere Veränderungen als "Single-loop learning" bezeichnet werden. Da allerdings auch letztere in der Regel eine gewisse (wenn auch nur geringfügige) Änderung der Handlungstheorie beinhalten, sind letztendlich alle Lernprozesse "more or less double-loop. In place of the binary distinction [between single- and double-loop learning, C.H.] we have a more continuous concept of depth of learning", ebd., S. 26.

¹³⁶ Vgl. hierzu auch Argyris/Schön (Organizational), S. 29: "In organizational *single-loop learning*, the criterion for success is effectiveness [as measured by the achievement of espoused purposes and norms, ebd., S. 42]. Individuals respond to error by modifying strategies and assumptions *within constant organizational norms*. In *double-loop learning*, response to detected error takes the form of *joint inquiry into organizational norms themselves*, so as to resolve their inconsistency and make the new norms effectively realizable. In both cases, organizational learning consists of restructuring organizational theory of action.", eigene Hervorhebungen.

Vergegenwärtigt man sich noch einmal die Lerninhalte von "Single-" und "Double-loop learning" - nämlich übergeordnete Ziele und Standards ("norms") im Falle des "Double-loop learning" und der Zielerreichung dienende Strategien und Maßnahmen im Falle des "Single-loop learning" -, so kann festgehalten werden, daß durch die Unterscheidung dieser zwei Lern-typen weitgehend der oben geforderten Möglichkeit entsprochen werden kann, sowohl Korrekturen bzw. Veränderungen auf der Ziel- als auch auf der Mittelebene konzeptionell erfassen zu können.¹³⁷

zu (3): *Thematisierung des Problemfeldes "Nachdenken und Reden über eigenes Denken und Handeln"*: Im Hinblick auf die ebenfalls als wünschenswert erachtete Möglichkeit, im Rahmen des Lernverständnisses die Fähigkeit zum Nachdenken und Reden über gewohntes Denken und Handeln thematisieren zu können, stellen sich die sog. "Theories-in-use" als interessantes und anschlussfähiges Konzept dar. Dabei handelt es sich, wie bereits gesagt, um "Alltagsweltliche Handlungstheorien", die Individuen ihrem täglichen Handeln zugrundelegen. Konkret geht es hierbei um "Erwartungen über Konsequenzen bestimmter Verhaltensweisen unter spezifischen Bedingungen ..., etwa nach dem Muster - Wenn in Situation A das Ergebnis C erzielt werden soll, so bietet das Verhalten B die größte Wahrscheinlichkeit eines Eintretens von C."¹³⁸ Mit "Theories-in-use" bezeichnen Argyris/Schön den *tatsächlich* handlungswirksamen bzw. handlungsleitenden Aspekt der allgemeinen Handlungstheorien in Form der sog. "Theories of action"¹³⁹. Hiervon unterscheiden sie die sog. "*Espoused theories*" als

¹³⁷ Vgl. hierzu auch Argyris/Schön (Organizational), S. 42. Dort bezeichnen sie eine gleichermaßen hohe Ausprägung von "Single-" und "Double-loop learning" in Verbindung mit einem je adäquaten Einsatz dieser beiden Lerntypen als "Good dialectic".

¹³⁸ Pawlowsky (Betriebliche), S. 202 bzw. Argyris/Schön (Organizational), S. 10f. Für eine umfassende Darstellung vgl. Argyris/Schön (Theory). Vgl. hierzu auch Staehle (Management), S. 866. Der Kerngedanke des Konzepts der "Theories-in-use" findet sich - unter anderen Bezeichnungen - auch bei anderen Autoren wieder. So wird er z.B. von Schein im Rahmen seines Kulturansatzes unter der Bezeichnung "*Basisannahmen*" ("basic assumptions") aufgegriffen; vgl. hierzu Schein (Culture), S. 21ff. Auch das aktuelle Schlagwort der "*Mental models*" entspricht letztendlich diesem Konzept; vgl. hierzu z.B. Senge (Fifth), S. 174ff. oder Senge (Mental). Senge [Senge (Mental), S. 5] beschreibt "Mental models" als "deeply held internal images of how the world works ... that shape how we act ... because they affect what we see."; vgl. ferner Kim (Link), S. 39f. Auch in der kognitiven Psychologie finden sich entsprechende Konzepte: so bezeichnet z.B. Piaget die Interpretation von Erfahrungen im Umgang mit der Umwelt innerhalb bereits vorhandener kognitiver Strukturen oder Schemata als "*Assimilation*", Bandura spricht von "*subjektiven Theorien*" als "*handlungsleitenden Kognitionen*" [vgl. Edelmann (Lernpsychologie), S. 244] und Neisser von *Wahrnehmungsschemata*, die unsere Wahrnehmung steuern: "Ein Schema ist jener Teil des ganzen Wahrnehmungszyklus, der im Inneren der Wahrnehmenden ist, durch Erfahrung veränderbar und irgendwie spezifisch für das, was wahrgenommen wird." [Neisser (Kognition), S. 50]. Vgl. hierzu ferner auch das nach dem Soziologen W.I. Thomas benannte *Thomas-Theorem*, das besagt: Wenn Menschen eine Situation als real definieren, dann ist sie für diese in ihren Konsequenzen auch real, vgl. Staehle (Management), S. 182. Als korrespondierendes Paradigma in den Sozialwissenschaften kann schließlich der *Symbolische Interaktionismus* genannt werden, vgl. hierzu z.B. Berger/Luckmann (Konstruktion). Zum Konzept der "Theories-in-use" vgl. auch das Konzept des Orientierungssystems bei Lueken (Inkommensurabilität). Er definiert *Orientierungssystem* als "einen zusammenhängenden Komplex von Vorstrukturierungen des Wahrnehmens, Redens und Handelns" (ebd., S. 291), die durch praktische Erfahrungen und Handlungen entstehen und zugleich unser Denken und Handeln anleiten (vgl. ebd., S. 133).

¹³⁹ Nach Argyris/Schön wird erfolgreiches menschliches Handeln erst durch "Theories of action" ermöglicht. Diese Handlungstheorien werden durch entsprechende Erfahrungen konstruiert, getestet und ggf. entspre-

diejenigen Handlungstheorien ("theories of action"), die von Individuen - z.B. auf Nachfrage hin - dargelegt werden:

"When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance and which, upon request, he communicates to others."¹⁴⁰

Die begriffliche Differenzierung dieser beiden Handlungstheorien ("theories-of-action") deutet darauf hin, daß Argyris/Schön eine Differenz zwischen den offiziell verlaublichen Handlungstheorien ("espoused theories") und den tatsächlich angewendeten Alltagstheorien ("theories-in-use") durchaus für möglich halten. Derartige Divergenzen treten nach Argyris insbesondere beim Umgang mit als bedrohlich oder peinlich empfundenen Themen in Streß-situationen auf.¹⁴¹

Worin besteht nun die oben postulierte Anschlußfähigkeit des Konzepts der "Alltagsweltlichen Handlungstheorie" an unsere Überlegungen bzw. an unsere Problemstellung? Da Argyris/Schön organisationales Lernen als Änderung von "Theories-in-use" definieren, gehen sie auch ausführlich darauf ein, wie man derartige Änderungen fördern kann bzw. wo ggf. diesbezügliche Barrieren liegen.¹⁴² In diesem Zusammenhang stellen sie neben entsprechenden Instrumenten zur Vergegenwärtigung der eigenen "Theories-in-use"¹⁴³ auch ein (Ideal-)Modell lernförderlicher Rahmenbedingungen zur Verfügung.¹⁴⁴ In dessen Zentrum steht u.a. eine möglichst offene, umfassende und machtfreie Diskussion über die das eigene Denken und Handeln prägenden Normen, Standards und Annahmen, wie sie in der "Theory-in-use" verankert sind.¹⁴⁵ Die dabei ggf. zu überwindenden Lernbarrieren auf individueller und organisationaler Ebene wurden darüber hinaus von Argyris unter den Schlagworten des "Defensiven Argumentierens" ("Defensive reasoning") oder der "Defensiven Routinen" ("Defensive routines") intensiv diskutiert.¹⁴⁶ Es finden sich somit eine Reihe von Ansatz-

chend verändert; vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 10f., sowie ausführlich Argyris/Schön (Theory), S. 3ff.

¹⁴⁰ Argyris/Schön (Theory), S. 7f.; vgl. auch Argyris (Single-loop), S. 367.

¹⁴¹ Vgl. Argyris (Communication), S. 80; vgl. auch Argyris (Teaching), S. 103. Kritisch hierzu äußert sich Geißler (Grundlagen), S. 83ff. Er bemängelt insbesondere eine mangelnde Differenzierung zwischen "Theory-in-use" und "Theory of action".

¹⁴² Vgl. hierzu auch Argyris/Schön (Organizational), S. 4f.

¹⁴³ Hierbei handelt es sich um eine sog. "Methode der zwei Spalten" ("Two column research method"). Vgl. hierzu ausführlich Argyris/Schön (Theory), S. 37ff., sowie (für praktische Beispiele) Argyris/Schön (Organizational), S. 66ff., 72ff., S. 79ff. Diese Methode wird aktuell auch von Senge et al. zur Reflektion und zur kritischen Weiterentwicklung von "Mentalen Modellen" empfohlen, vgl. hierzu Senge u.a. (Fieldbook), S. 246ff., sowie S. 346ff. dieser Arbeit.

¹⁴⁴ Vgl. hierzu die Darstellung dieses Modells unten S. 178ff.

¹⁴⁵ Zum Teil sprechen sie in diesem Zusammenhang auch von einer "Kollektiven Überprüfung" ("Collective inquiry"), vgl. z.B. Argyris/Schön (Organizational), S. 20 und S. 22.

¹⁴⁶ Vgl. hierzu z.B. Argyris (Strategy); Argyris (Overcoming); Argyris (Teaching); Argyris (Education) sowie Argyris (Communication).

punkten für die von uns geforderte Thematisierung des Problemfeldes "Nachdenken und Reden über eigenes Denken und Handeln". Auf die hier nur kurz angesprochenen Maßnahmen und Instrumente wird im Laufe der Arbeit noch zurückzukommen sein. Zuvor gilt es jedoch zunächst die Anschlußfähigkeit des Lernverständnisses von Argyris/Schön an unsere Überlegungen noch anhand der vierten Anforderung zu überprüfen.

zu (4): *Differenzierte Betrachtung der individuellen und der organisationalen Ebene sowie ihrer Verknüpfung*: Auch zu diesem vierten und letzten Aspekt finden sich bei Argyris/Schön interessante Überlegungen. Die Tatsache, daß sie ihre Ausführungen zum organisationalen Lernen im ersten Kapitel mit Überlegungen zu der Frage "What Is an Organization that It May learn?" eröffnen, weist darauf hin, daß sie dieser Fragestellung grundlegende Bedeutung zuschreiben.¹⁴⁷ In diesem Zusammenhang wenden sie sich explizit gegen eine Personifizierung von Organisationen. Eine Organisation kann ihrer Meinung nach nur durch Individuen bzw. genauerhin durch ihre Mitglieder handeln.¹⁴⁸ Allerdings stellt nicht jedes individuelle Handeln im Rahmen einer Gruppe oder Organisation automatisch zugleich "organisationales Handeln" bzw. ein Handeln für die Organisation dar. Voraussetzung hierfür ist die Existenz gewisser (formeller oder informeller) Regeln, in denen längerfristig festgelegt wird, wer zur Organisation gehört, wer für sie Entscheidungen treffen und wer - qua Autoritätsdelegation - für sie handeln darf:

"The decisions and actions carried out by individuals are organizational insofar as they are governed by collective rules for decision and delegation. These alone are decisions and actions taken in the name of the organization."¹⁴⁹

Handeln mehrere Personen längerfristig auf einer derartigen Grundlage, so kann man - im übertragenen Sinne - vom "Handeln einer Organisation" sprechen:

"If a collection of people begins to decide and act on a continuing basis, it becomes an instrument for continuing collective action, an *agency*."¹⁵⁰

Nach Argyris/Schön entwickelt jede Organisation im Laufe der Zeit eine bestimmte instrumentelle Handlungstheorie ("instrumental theory of action") zur Bestimmung und Bewäl-

¹⁴⁷ Vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 28ff. Bereits im Vorwort sprechen sie diese Fragestellung an und stellen sie letztendlich als Anlaß für das ganze Buch heraus. In diesem Zusammenhang plädieren sie zugleich für ein anwendungsorientiertes, interdisziplinäres Verständnis organisationalen Lernens, das Aspekte aus verschiedenen Disziplinen wie etwa der Sozialpsychologie, der Soziologie, der Informationstheorie, der Anthropologie oder der Politologie integriert; vgl. hierzu auch den Anhang ebd., S. 319ff.

¹⁴⁸ Vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 11.

¹⁴⁹ Argyris/Schön (Organizational), S. 13.

¹⁵⁰ Argyris/Schön (Organizational), S. 14, Hervorhebung im Original.

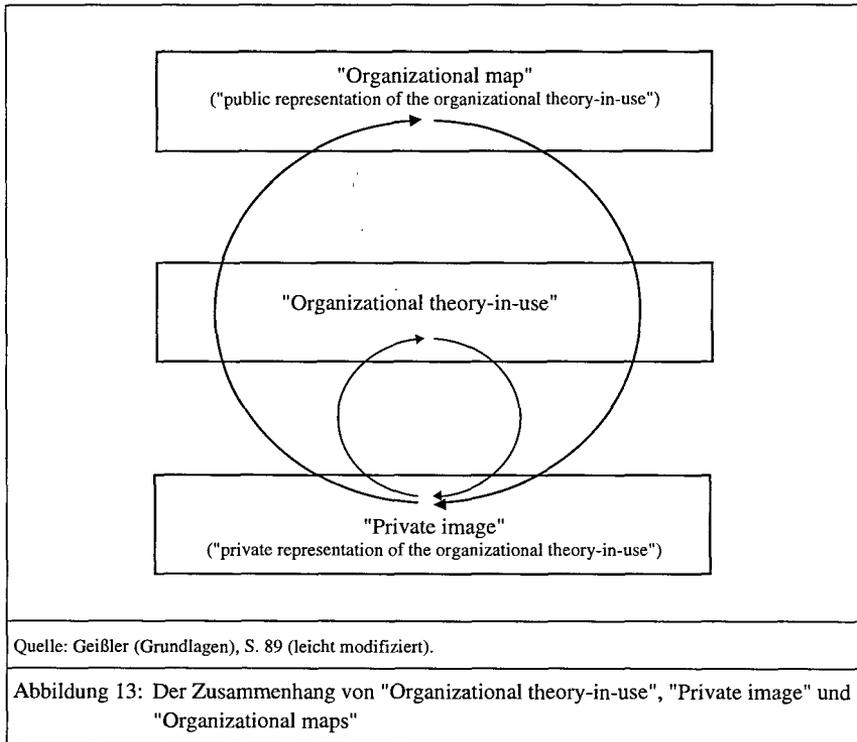
tigung ihrer jeweiligen Aufgabe. Diese globale Handlungstheorie beinhaltet neben Leistungszielen in Form von Normen auch bestimmte Strategien zur Erreichung dieser Normen sowie gewisse Annahmen, die Normen und Strategien verbinden.¹⁵¹ Bei derartigen organisationalen Handlungstheorien kann man nun - ebenso wie bei individuellen Handlungstheorien - zwischen den offiziell verlautbarten "Espoused theories" (z.B. in Form von Leitlinien oder Führungsgrundsätzen) auf der einen, und den tatsächlich angewendeten Alltagstheorien ("theories-in-use") auf der anderen Seite unterscheiden. Grundlage der Entstehung und auch der Aufrechterhaltung oder Veränderung einer organisationalen Handlungstheorie sind die Beiträge der Organisationsmitglieder, die diese organisationalen Handlungstheorie beständig kritisch überprüfen und sie - je nach dem Ergebnis ihrer Überprüfung - bestätigen oder weiterentwickeln. Als Orientierungspunkt dienen ihnen dabei öffentliche Beschreibungen dieser Handlungstheorie - die sog. "Organizational maps"¹⁵² - sowie ihr individuelles Verständnis der in der Organisation (tatsächlich) praktizierten Handlungstheorie, das sog. "Private image"¹⁵³. Abbildung 13 (S. 174) veranschaulicht den Zusammenhang von "Organizational maps", "Private images" sowie "Organizational theory-in-use".

Demzufolge wird sowohl das offizielle Bild der Organisation (in Form der "Organizational map") als auch die praktisch wirksame organisationale Handlungstheorie (in Form der "Organizational theory-in-use") durch die individuellen Vorstellungen der einzelnen Unternehmensmitglieder, insbesondere durch ihre Sichtweise der organisationalen Handlungstheorie (in Form der "Private map" oder des "Private images") gestaltet und konstituiert. Andererseits wird eben diese individuelle Sichtweise der organisationalen Handlungstheorie maßgeblich durch das vorherrschende Organisationsverständnis sowie durch die in der Organisation praktizierten Handlungstheorien geprägt. Es besteht somit ein *wechselseitiger Beeinflussungs- und Gestaltungszusammenhang* zwischen den "Private images" der einzelnen Organisationsmitglieder und den Handlungstheorien und dem Organisationsverständnis auf der Ebene der Organisation.

¹⁵¹ Vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 14.

¹⁵² Derartige Beschreibungen werden in der Regel gemeinsam hergestellt. Hierzu zählen z.B. "Work flow" Diagramme oder Richtlinien zur Vorgehensweise, vgl. ebd., S. 17.

¹⁵³ Argyris/Schön gehen davon aus, daß sich jedes Organisationsmitglied sein Abbild der organisationalen Handlungstheorie konstruiert und sich im Rahmen seines Handelns in der Organisation beständig um dessen Weiterentwicklung und Vervollständigung bemüht, vgl. ebd., S. 16. Vgl. hierzu auch Kim (Link), insbes. S. 43-46. Kim stellt das Wechselspiel zwischen individuellen mentalen Modellen ("individual mental models") und organisationsweit verankerten mentalen Modellen ("shared mental models") ins Zentrum seines Modells organisationalen Lernens. Durch individuelles Erfahrungslernen erweitern und verändern Individuen ihre individuellen mentalen Modelle. Organisationales Lernen findet dann statt, wenn diese individuellen mentalen Modelle zu organisationsweit geteilten mentalen Modellen werden.



Organisationales Lernen findet - wie bereits angedeutet - nach Argyris/Schön nur dann statt, wenn die praktisch wirksame Handlungstheorie auf organisationaler Ebene, die "Organizational theory-in-use", geändert bzw. korrigiert wird. Beschränkt sich die Entdeckung und Beseitigung von Fehlern auf die individuelle Alltagstheorie eines einzelnen Akteurs, so kann man nur von individuellem, nicht aber von organisationalem Lernen sprechen:

"... for *organizational* learning to occur, learning agents' discoveries, inventions, and evaluations must be embedded in organizational memory. They must be encoded in the individual images and the shared maps of organizational theory-in-use from which individual members will subsequently act. If this encoding does not occur, individuals will have learned but the organization will not have done so."¹⁵⁴

¹⁵⁴ Argyris/Schön (Organizational), S. 19. Als mögliche Hindernisse beim Übergang vom individuellen zum organisationalen Lernen nennen Argyris/Schön z.B. die Furcht einzelner Akteure, Informationen über Feh-

Hier zeigt sich u.E. eine deutliche Parallele zum Konzept des "Kollektiven Geistes", wie es oben (S. 159ff.) vorgestellt wurde. Auch der "Kollektive Geist" zeigt sich letztendlich in einem achtsamen, an einem übergreifenden Gesamtverständnis der zu erfüllenden Aufgabe orientierten Handeln *aller* beteiligten Organisationsmitglieder. Durch den damit verbundenen Fokus auf die Koordination individueller Handlungen stehen somit auch bei diesem Konzept nicht einzelne "Individual minds", sondern deren individuenübergreifendes Zusammenspiel auf organisationaler Ebene im Vordergrund.

(5) *Fazit*: Die vorhergehenden Ausführungen dürften bereits hinreichend deutlich gemacht haben, daß sich der Ansatz von Argyris/Schön für eine Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens in mehrfacher Hinsicht anbietet. Darüber hinaus dürfte ebenfalls deutlich geworden sein, daß in diesem Zusammenhang insbesondere das sog. "Double-loop learning" von Interesse ist. Denn hier geht es ja genau um die geforderte kritische Hinterfragung verfolgter Ziele bzw. - bezogen auf die erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens - um eine kritische Überprüfung eingespielter Handlungsrouitinen, die man als wettbewerbsvorteilgenerierende Kernkompetenzen einstuft. Insofern soll auf diese Form des Lernens im folgenden Abschnitt (Abschnitt c) noch genauer eingegangen werden.

Das "Single-loop learning" kann zwar vom *Ergebnis* her in etwa mit den Erfordernissen für den Aufbau und den Erhalt von organisationalen Routinen und damit mit der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens gleichgesetzt werden. Allerdings sind - insbesondere im Hinblick auf den Lernprozeß - durchaus wichtige Unterschiede festzustellen: So beschränkt sich das für organisationale Routinen erforderliche (individuelle und kollektive) Können in Form von achtsamen Handlungsvollzügen keineswegs nur auf die Korrektur von Fehlern. Vielmehr geht es hier in erster Linie darum, Erfahrungen im Umgang mit *erfolgreichen* Handlungsvollzügen zu sammeln und dadurch sein Können sukzessive auszubauen und zu festigen. Zudem bringen Argyris/Schön das "Single-loop learning" oft mit einem als "Model I" bzw. "Model O-I" bezeichneten Lernkontext in Verbindung.¹⁵⁵ Dieser Lernkontext zeichnet sich nach Argyris/Schön u.a. durch ein Bestreben nach einseitiger Kontrolle und nach der Durchsetzung der eigenen Ziele aus.¹⁵⁶ Demgegenüber erfordert der Aufbau und der Erhalt organisationaler Routinen, wie oben dargelegt, eine möglichst umfassende Orientierung der einzelnen Akteure an einem übergeordneten Gesamtziel. Hier besteht also ebenfalls ein wichtiger Unterschied; der Aufbau und der Erhalt kollektiven Könnens erfordert - wie sich zeigen wird - eher einen Lernkontext nach Art des sog. "Model O-II", der - wie wir sehen

ler publik zu machen oder die mangelnde Bereitschaft anderer Organisationsmitglieder, derartige Informationen entsprechend aufzunehmen und ggf. einer gemeinsamen Untersuchung zu unterziehen, vgl. ebd. Vgl. hierzu auch noch einmal das oben [FN 100, S. 30] geschilderte Fallbeispiel, in dem es trotz individueller Fehlerkenntnis nicht zu organisationalem Lernen gekommen ist.

¹⁵⁵ Vgl. hierzu z.B. Argyris/Schön (Organizational), S. 46ff., sowie Argyris/Schön (Theory), S. 63ff., insbes. Abb. 1, S. 68f. und S. 79. Vgl. ferner die Ausführungen unten S. 179ff.

¹⁵⁶ Vgl. hierzu z.B. Argyris/Schön (Organizational), S. 62f.; Argyris (Teaching), S. 103. Vgl. ferner Argyris/Schön (Theory), S. 66ff.

werden - u.a. durch umfassende Information und freie und informierte Entscheidungen geprägt ist. Das "Single-loop learning" soll deswegen nicht weiter untersucht werden.

c. "Double-loop learning" als zentrale Lernform der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens

Da dem "Double-loop learning" bei der Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens entscheidende Bedeutung zukommt, soll diese spezifische Form des Lernens im folgenden anhand einer Darstellung und Diskussion ausgewählter Problemfelder noch genauer beschrieben werden. Im Zentrum stehen dabei neben dem Lerninhalt auch Erfordernisse bzw. Förderungsmöglichkeiten des "Double-loop learning" sowie ggf. zu überwindende Lernhindernisse. Beleuchtet werden dabei - mit zunehmendem Detaillierungsgrad - insgesamt drei Aspekte: (1) die grundlegende Änderung der "Theories-in-use" durch eine kollektive Problembestimmung und Problemlösung ("collective inquiry"¹⁵⁷) als zentrales Merkmal dieser Lernform, (2) das "Model O-II" als ein von Argyris/Schön vorgeschlagener idealtypischer Kontext zur Förderung des "Double-loop learning" und (3) der Dialog als wichtiges Medium im Rahmen derartiger Lernprozesse.

In diesem Zusammenhang werden zum Teil bereits Umsetzungs- bzw. Gestaltungsaspekte angesprochen und damit ein Thema aufgegriffen, das eigentlich erst in Kapitel F genauer beleuchtet werden soll. Da das "Double-loop learning" jedoch in hohem Maße durch spezifische Umfeldbedingungen und Formen des Miteinanderredens bestimmt wird, wie sie in entsprechenden Umsetzungsvorschlägen definiert werden, ist die Präzisierung seines Inhalts von einer Betrachtung einschlägiger Instrumente oder Gestaltungsvorschläge nur schwer zu trennen. Die diesbezüglich formulierten Anforderungen stellen - wie wir im folgenden sehen werden - einen elementaren Bestandteil des "Double-loop learning" dar.

(1) *Durch gemeinsame Problembestimmung und -lösung ("collective inquiry") begründete Umstrukturierung oder Änderung der "Organizational theory-in-use" als spezifisches Element des "Double-loop learning"*

Ein hervorstechendes Charakteristikum des "Double-loop learning", das diese Lernform zugleich vom "Single-loop learning" unterscheidet, ist die kritische Auseinandersetzung mit den grundlegenden, zielbestimmenden Normen der in einer Organisation praktizierten Handlungstheorie. Während das "Single-loop learning" durch entsprechende Korrekturen auf der Mittelebene letztendlich einer Stabilisierung bzw. einer Aufrechterhaltung des jeweils verfolgten Ziel- bzw. Normensystems dient, steht dieses System beim "Double-loop learning" selbst auf dem Prüfstand. Hier geht es um eine Überprüfung bzw. eine Korrektur grundlegender Ziele und Normen sowie der damit verbundenen Annahmen und Einschätzungen.

¹⁵⁷ Vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 42. Dort stellen sie Problembestimmung und Problemlösung als Hauptelemente einer "Organizational inquiry" heraus.

Allerdings kann und soll nun keineswegs jede Änderung dieser Parameter der organisationalen Handlungstheorie als "Double-loop learning" bezeichnet werden. Zum einen sind - ebenso wie beim "Single-loop learning" - solche Prozesse auszuklammern, die zu einer Verschlechterung der organisationalen Handlungstheorie etwa in Form einer Aushöhlung der Normen führen.¹⁵⁸ Neben diesen primär inhaltsbezogenen Anforderungen kommt darüber hinaus auch dem *Prozeß* der Normenänderung entscheidende Bedeutung zu. Hier stellen Argyris/Schön eine *gemeinsame* Hinterfragung der Normen als wichtiges Erfordernis eines "Double-loop learning" heraus. Werden unterschiedliche Auffassungen einfach im Rahmen eines Machtkampfs "beseitigt", in dem der mächtigere Akteur bzw. die einflußreichere Gruppe ihre Position durchsetzt, so soll ebensowenig von Lernprozessen gesprochen werden, wie im Falle eines halbherzigen Kompromisses, der (z.B. bei gleich starken Parteien) mangels Einigungsmöglichkeit von beiden Seiten mehr oder weniger unwillig akzeptiert wird:

"In both cases, the conflict is settled for the time being, but not by a process that could be appropriately described as learning. The conflict is settled not by inquiry but by fighting it out. Neither side emerges from the settlement with a new sense of the nature of the conflict, of its causes and consequences, or of its meaning for the organizational theory-in-use."¹⁵⁹

"Double-loop learning" erfordert also eine gemeinsame Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen, in der individuelle Standpunkte zur Diskussion gestellt und aufgrund gemeinsamer Überlegungen bzw. daraus resultierender Meinungsänderungen längerfristig modifiziert werden. Hierfür sollten die Diskussionssteilnehmer z.B. darüber nachdenken bzw. offenlegen, auf welchen Gründen und Annahmen ihre Meinung beruht. Nur durch diese Form der kollektiven Problembestimmung und -behandlung kommt es zu der geforderten dauerhaften Änderung der Normen und Standards.¹⁶⁰

Argyris/Schön beziehen sich bei den hier referierten Ausführungen schwerpunktmäßig auf den Fall *gegensätzlicher bzw. unvereinbarer Normen*. Als Beispiel führen sie ein Unternehmen an, in dem in verschiedenen Bereichen unterschiedliche Orientierungen vertreten werden: Während man den F&E-Bereich ganz gezielt mit der Suche nach neuen Technologien zur Förderung des Wachstums des Unternehmens beauftragt hat und er demzufolge unter einem "Imperativ des Wachstums" ("imperative of growth") steht, dominiert in anderen Bereichen das Streben nach kontrolliertem und vorhersehbarem Agieren und damit ein "Imperativ der Vorhersehbarkeit bzw. der Berechenbarkeit" ("imperative of predictability").¹⁶¹ Beide Normen führen nun auf Gesamtunternehmensebene zu Konflikten, die man nach Argyris/Schön am be-

¹⁵⁸ Vgl. hierzu auf allgemeiner Ebene Argyris/Schön (Organizational), S. 17. Als Beispiele nennen sie z.B. ein Nachlassen der Arbeitsmoral oder einen Wissensverlust durch den Weggang von Mitarbeitern etc.

¹⁵⁹ Argyris/Schön (Organizational), S. 23.

¹⁶⁰ Vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 20-24. Vgl. hierzu auch Argyris (Communication), S. 79: "... double-loop learning asks questions not only about objective facts but also about the reasons and motives behind those facts."

¹⁶¹ Für ein im Kern ähnliches Beispiel vgl. auch "The Mercury Story"; ebd., S. 30ff.

sten durch organisationales Lernen lösen sollte. Hierbei kann man entweder in einer kollektiven Untersuchung eine konfliktlösende Gewichtung der zwei unterschiedlichen Imperative vereinbaren, oder aber gemeinsam neue Normen (mit entsprechenden Strategien und Annahmen) entwickeln.¹⁶²

Diese Perspektive ist u.E. - wie von Argyris/Schön selbst in einem Fallbeispiel zur Eröffnung ihres Buches angedeutet - um die Möglichkeit eines *kritischen Umgangs mit vorhandenen Normen - auch ohne das Vorliegen konkurrierender Gegenvorschläge oder aktueller Konflikte* - zu ergänzen. In diesem Fallbeispiel schildern Argyris/Schön ein Unternehmen, in dem normen- bzw. zielkritische Informationen oder Erkenntnisse einzelner Mitarbeiter mehrere, für das Unternehmen überaus verlustreiche Jahre zurückgehalten bzw. nicht öffentlich diskutiert wurden, so daß die eigentlich erforderlichen Korrekturen der Normen und Ziele in der organisationalen Handlungstheorie nicht bzw. erst mit großer Verspätung vorgenommen werden konnten.¹⁶³ Gerade die lernende Verarbeitung derartiger, die gegenwärtige strategische Orientierung des Unternehmens kritisch hinterfragender Informationen ist allerdings für die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens von entscheidender Bedeutung. Sie stellt ja explizit auf eine kritische Überprüfung der Richtigkeit und Tragfähigkeit weithin akzeptierter und befürworteter Denk- und Handlungsweisen (z.B. in Form von organisationalen Routinen) ab. So gilt es z.B. immer wieder zu fragen, ob die aktuell favorisierten Kernkompetenzen auch in Zukunft noch wertvoll, selten und für andere schwer imitier- und substituierbar sind. Der offene und sorgsame Umgang mit solchen Fragen kann für das Überleben des Unternehmens von zentraler Bedeutung sein. Insofern sollte sich "Double-loop learning" nicht auf den Umgang mit konfliktären Ziel- bzw. Normenvorstellungen beschränken, sondern ganz allgemeinen einer offenen und umfassenden Überprüfung und ggf. Weiterentwicklung der gegenwärtig verfolgten Normen und Standards dienen. In diesem Fall können dann z.B. schon von einzelnen Akteuren festgestellte Defizite, Gefährdungen oder Bedenken bezüglich der aktuellen Normen oder Orientierungen als Auslöser der Lernprozesse fungieren, ohne daß bereits konkurrierende Gegenvorschläge in Stellung gebracht werden müßten. Die folgenden Ausführungen werden zeigen, daß eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabenstellung ganz bestimmte Rahmenbedingungen erfordert.

(2) *Das "Model O-II" als idealtypischer Lernkontext zur Förderung von "Double-loop learning"*

Nach Argyris/Schön gibt es in jeder Organisation eine ganz charakteristische "Verhaltenswelt" ("Behavioral world"), die z.B. in einer spezifischen Sprache, spezifischen Verhaltensweisen

¹⁶² Vgl. hierzu auch Argyris/Schön (Organizational), S. 24: "We will give the name 'double-loop learning' to those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms by setting new priorities and weightings of norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions." Im Original kursiv.

¹⁶³ Vgl. hierzu FN 100 oben S. 30.

oder spezifischen Formen des Umgangs miteinander und damit letztendlich in ganz spezifischen alltagsweltlichen Handlungstheorien der Organisationsmitglieder zum Ausdruck kommt:

"Organizations are not only theories of action. They are also small societies composed of persons who occupy roles in the task system. ... These societies have their own characteristic behavioral worlds. These enable us to recognize a person as 'an army man', 'a government man', 'a General Electric man'. Within these societies, members tend to share characteristic languages, styles, and models of *individual theory-in-use* for interaction with others."¹⁶⁴

Diese "Verhaltenswelten" - mit den für sie charakteristischen alltagsweltlichen Handlungstheorien - beeinflussen nicht nur in hohem Maße den Inhalt der jeweils praktizierten Handlungstheorien, sondern auch die Möglichkeiten und Grenzen ihrer lernenden Veränderung. Von ihnen hängt es z.B. ab, worüber in einer Organisation diskutiert wird und worüber nicht oder welche individuellen Erfahrungen und Beobachtungen kollektiviert werden und welche demgegenüber bei verschiedenen Individuen verstreut bleiben. Darüber hinaus bestimmen sie auch das Ausmaß, in dem eine öffentliche, von allen geteilte Repräsentation der organisationalen Handlungstheorie in Form einer "Organizational map" konstruiert und mit anderen geteilt und getestet wird. Schließlich haben sie auch noch großen Einfluß darauf, ob und in welchem Umfang Unstimmigkeiten und Widersprüche in einer organisationalen Handlungstheorie entdeckt und behoben werden. Deshalb bezeichnen Argyris/Schön diese "Verhaltenswelt" auch als das Lernsystem einer Organisation.¹⁶⁵

Argyris/Schön stellen nun unter den Bezeichnungen "Model O-I" und "Model O-II"¹⁶⁶ zwei unterschiedliche *organisationale Lernsysteme* vor. Mit dem "Model O-I" charakterisieren sie ein empirisch oft anzutreffendes "System beschränkten Lernens" ("limited-learning system"), in dem sich Lernprozesse weitgehend auf "Single-loop learning" beschränken und "Double-loop" oder gar "Deutero-learning"¹⁶⁷ kaum möglich sind. Demgegenüber handelt es sich beim

¹⁶⁴ Argyris/Schön (Organizational), S. 28, Hervorhebung im Original. Die "Behavioral world" nach Argyris/Schön weist starke Parallelen zu dem erst in den 80er Jahren populär gewordenen Begriff der Unternehmenskultur auf. Vgl. hierzu z.B. die Ausführungen zum Begriff der Unternehmenskultur bei Schein (Culture), S. 7ff. Als häufig angeführte Elemente einer (Unternehmens-)Kultur nennt er u.a. von allen geteilte Verhaltensweisen, wie z.B. eine gemeinsame Sprache, gemeinsame Bräuche und/oder Gewohnheiten, gemeinsame Normen, Werte, Denk- und Redeweisen. Vgl. hierzu auch das Verständnis von Organisationskultur bei Cook/Yanow (Culture), insbes. S. 379.

¹⁶⁵ Vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 40f. Hervorhebung im Original. Klimecki/Probst/Eberl (Systementwicklung), S. 133, sprechen in diesem Zusammenhang von "Lernkontext".

¹⁶⁶ Das "O" in diesen Bezeichnungen steht dabei jeweils für "Organizational". Die mit diesen *organisationalen* Lernsystemen korrespondierenden *individuellen* Handlungstheorien heißen dementsprechend "Model I theory-in-use" und "Model II theory-in-use"; vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 112 unten.

¹⁶⁷ Bei dieser Lernform, von Argyris/Schön auch als "Second-order learning" bezeichnet, geht es - vereinfacht gesprochen - um ein Lernen des Lernens. Lerninhalt oder Lerngegenstand sind hier Prozesse des "Single-" und/oder des "Double-loop learning". In diesem Zusammenhang gilt es z.B. vorhergehende Lernprozesse zu reflektieren und genauer zu untersuchen, wodurch Lernen jeweils gefördert oder auch behindert wurde, um auf dieser Grundlage neue, verbesserte Lernstrategien zu entwickeln und in der Organisation zu verankern,

"Model O-II" - ebenso wie bei den korrespondierenden individuellen Handlungstheorien in Form der sog. "Model II theories-in-use" - um idealtypische Orientierungsvorschläge für die gemeinsame Herstellung möglichst umfassender Lernsysteme, in denen neben "Single-" auch "Double-loop" und "Deutero-learning" gut möglich sind.¹⁶⁸

Ansatz- bzw. Ausgangspunkt für beide Modelle sind bestimmte, gerade in großen Organisationen häufig anzutreffende, fehlerverursachende bzw. fehlerfördernde Umstände ("conditions of error") wie z.B. schwer zugängliche, in der Organisation verstreute, mehrdeutige, inkonsistente oder widersprüchliche Informationen.¹⁶⁹ Von entscheidender Bedeutung ist nun, wie mit diesen (potentiellen) Fehlerquellen umgegangen wird. Hierin liegt dann auch der zentrale Unterschied zwischen "Model O-I" und "Model O-II". Während die für das "Model O-I" charakteristischen individuellen Handlungstheorien aufgrund ihrer Basiswerte¹⁷⁰ oder "Verhaltensimperative"¹⁷¹ ("governing variables") und den daraus resultierenden Handlungsstrategien langfristig zu einer Verstärkung dieser potentiellen Fehlerquellen führen, sollen die Handlungstheorien des "Model O-II" zu deren konstruktiver, lernförderlicher Überwindung beitragen.

Abbildung 14 gibt einen ersten Überblick über die Basiswerte und die damit verbundenen Handlungsstrategien dieser zwei Handlungstheorien. Diese werden anschließend noch genauer dargestellt und im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die Möglichkeiten des "Double-loop learning" im jeweiligen Lernsystem diskutiert.

vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 27. Auch diese Form des Lernens wird - unter z.T. anderen Bezeichnungen - von anderen Autoren thematisiert. So spricht z.B. Garratt von "Integrated learning", Senge von "Generative learning", Klimeck/Probst/Eberl von "Entwicklungslernen" und Pawlowsky von "Problemlösungslernen", vgl. hierzu Pawlowsky (Betriebliche), S. 209, sowie unsere Erläuterung der drei Lernebenen oben S. 42ff.

¹⁶⁸ Vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 130f.

¹⁶⁹ Vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 39 und Abb. 5.2., S. 112. Für einen umfassenden Überblick über mögliche fehlerverursachende oder -befördernde Umstände vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 54ff., insbes. Abb. 3.1., S. 59. Dort führen sie drei Gruppen möglicher Fehlerursachen an. Die *erste Gruppe* bezieht sich auf Mängel in der organisationalen Handlungstheorie. Sie beinhaltet u.a. falsche Annahmen, absurde, aufgrund von Widersprüchen zwischen der "Espoused theory" und der "Theory-in-use" nur schwer einzuordnende Informationen sowie unvereinbare Zielsetzungen. Die *zweite Gruppe* ist mit "Obscurity" überschrieben. Hierzu zählen u.a. vage, mehrdeutige und nicht nachprüfbare Informationen. Die *dritte Gruppe* schließlich beinhaltet Probleme wie z.B. in der Organisation verstreute, von einzelnen Akteuren zurückgehaltene oder auch als indiskutabel erachtete Informationen.

¹⁷⁰ Hiermit wird die Bezeichnung "Basic values" oder "Values" aufgegriffen, wie sie in neueren Veröffentlichungen von Argyris im Zusammenhang mit den vier Steuerungsvariablen ("governing variables") verwendet wird, vgl. hierzu Argyris (Teaching), S. 103, sowie Argyris (Education), S. 10.

¹⁷¹ Zu diesem Ausdruck vgl. Geißler (Hrsg.) (Organisationslernen), S. 106

"Model I theory-in-use"	"Model II theory-in-use"
<p>Basiswerte ("governing variables"):</p> <p>"Define goals and try to achieve them."</p> <p>"Maximize winning and minimize losing."</p> <p>"Minimize generating or expressing negative feelings."</p> <p>"Be rational."</p>	<p>Basiswerte ("governing variables"):</p> <p>"Valid information."</p> <p>"Free and informed choice."</p> <p>"Internal commitment to the choice and constant monitoring of the implementation."</p>
<p>Handlungsstrategien ("action strategies"):</p> <p>"Advocacy coupled with unilateral coercion."</p> <p>"Avoidance of threatening issues."</p> <p>"Non-disconfirmable assertions."</p> <p>"Private testing."</p>	<p>Handlungsstrategien ("action strategies"):</p> <p>"Advocacy coupled with inquiry."</p> <p>"Surfacing of threatening issues."</p> <p>"Sanction of disconfirmable statements."</p> <p>"Public testing of statements."</p>
<p>Abbildung 14: Die individuellen Handlungstheorien ("theories-in-use") in "Model O-I" und "Model O-II"¹⁷²</p>	

Mit dem "Model O-I" wollen Argyris/Schön die von ihnen im Rahmen ihrer Untersuchungen häufig festgestellten Lernbedingungen in Organisationen charakterisieren. Aufgrund einer Vielzahl von Untersuchungen haben sie für die dazugehörigen Handlungstheorien ("theories-in-use Model I") die folgenden Basiswerte rekonstruiert:¹⁷³ Ziele sollen möglichst selbständig definiert und umgesetzt werden ("*define goals and try to achieve them*"). Da nachträgliche Zieländerungen als ein Zeichen von Schwäche angesehen werden, sind sie nach Möglichkeit zu vermeiden: Gewonnen hat nur, wer einmal gesetzte Ziele auch (unverändert) verwirklichen

¹⁷² Diese Tabelle integriert ausgewählte Inhalte aus verschiedenen Abbildungen in Argyris/Schön (Organizational). Zu den "Governing variables" vgl. Abb. 3.2, S. 62f. (Model I) und Abb. 6.1, S. 137 (Model II); zu den "Action strategies" vgl. Abb. 5.2., S. 122f. (Model I) und Abb. 6.3, S. 142f. (Model II). Für eine ausführliche Beschreibung beider Modelle vgl. auch Argyris/Schön (Theory), S. 63ff. und S. 85ff.

¹⁷³ Vgl. hierzu auch Argyris (Education), S. 6: "Since 1974, my colleagues and I have studied some 6000 individuals varying in age, sex, minority status, education, wealth, and position. This group contained predictable variations in terms of personality and leadership style. Among 6000 individuals, one might as well predict similar variance in learning competencies. Yet, they all seem to have the same difficulties in dealing effectively with double-loop problems." Als gemeinsame Ursache für diese Lernschwierigkeiten haben sie weitgehend ähnliche Handlungstheorien im Umgang mit Problemen herausgearbeitet, die sie mit den "Theories-in-use Model I" beschreiben wollen; vgl. ebd., S. 10. Dementsprechend beschreibt auch der größte Teil der von Argyris/Schön vorgestellten Fallstudien beschränkte Lernsysteme vom Typ "Model O-I" bzw. die dazugehörigen "Model I theories-in-use", vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 45-127.

kann ("*maximize winning and minimize losing*"). Zudem wird das Reden über oder auch das Hervorrufen von Unmut, Kritik oder anderen "negativen Gefühlen" als mangelnde Diplomatie, Ungeschicktheit oder Inkompetenz gedeutet und sollte deshalb ebenfalls vermieden werden ("*minimize generating or expressing negative feelings*"). Schließlich sollte man möglichst "rational" sein, d.h. man sollte im Umgang mit anderen möglichst "objektiv" bleiben und Gefühle ausgrenzen bzw. ausblenden ("*be rational*").¹⁷⁴

Aufgrund dieser Basiswerte favorisieren die Akteure nun ganz bestimmte Handlungsstrategien, die im "Model I" wie folgt beschrieben werden: Zunächst wollen die Akteure in erster Linie ihre eigenen Ziele durchsetzen und streben deshalb nach weitgehend von ihnen alleine bestimmten und kontrollierten Problemdefinitionen und -lösungen ("*advocacy coupled with unilateral coercion*"). Gleichzeitig meiden bzw. scheuen sie "bedrohliche", d.h. insbesondere konfliktträchtige Themenfelder ("*avoidance of threatening issues*").¹⁷⁵ In diesem Zusammenhang favorisieren sie u.a. möglichst abstrakte oder pauschale Aussagen, die wenig Angriffspunkte für Widersprüche oder Kritik bieten ("*non-disconfirmable assertions*").¹⁷⁶ Somit konstruiert sich letztendlich jeder Akteur sein eigenes, ganz privates Verständnis der zu behandelnden Probleme und sucht - ebenfalls im Alleingang - nach geeigneten Strategien, um diese Probleme möglichst ohne jegliche Auseinandersetzungen oder Konflikte mit anderen zu bewältigen ("*private testing*").¹⁷⁷ Dieses Bestreben nach Konfliktvermeidung bzw. nach der Vermeidung "negativer Gefühle" führt dann darüber hinaus auch dazu, daß diese Form der "Problembewältigung" zwar von allen praktiziert, jedoch von niemandem offen angesprochen wird. Denn dadurch würden ja potentiell konfliktträchtige Bereiche berührt und u.U. negative Gefühle geweckt.¹⁷⁸

Auch ohne genauere Darstellung der mit derartigen Denk- und Handlungsweisen verbundenen Konsequenzen¹⁷⁹ dürfte auf der Hand liegen, daß dadurch nicht nur die Entdeckung von Fehlern oder Unstimmigkeiten in der organisationalen Handlungstheorie, sondern auch deren Verbesserung im Rahmen einer kollektiven Problembestimmung und -lösung - und damit auch ein "Double-loop learning" - weitgehend verhindert werden. Denn mit einem derartigen Verhalten und den daraus resultierenden Interaktionen können die Akteure fragmentierte, vage oder auch widersprüchliche Informationen im Zusammenhang mit der von ihnen zu konstru-

¹⁷⁴ Vgl. hierzu die Erläuterungen dieser Basiswerte in Argyris/Schön (Organizational), S. 61. In neueren Veröffentlichungen wird der vierte Basiswert auch als Aufforderung interpretiert, Verhalten nur vor dem Hintergrund klar definierter Ziele und dem Ausmaß ihrer Erreichung zu beurteilen; vgl. Argyris (Teaching), S. 103, sowie Argyris (Communication), S. 180.

¹⁷⁵ Argyris (Education), S. 11 spricht hier auch von "Self-censorship".

¹⁷⁶ Vgl. hierzu auch Argyris (Education), S. 10, und Argyris (Teaching), S. 101f.

¹⁷⁷ Vgl. hierzu auch Argyris (Teaching), S. 103: "The purpose of all these values [of Model I, C.H.] is to avoid embarrassment or threat, feeling vulnerable or incompetent."

¹⁷⁸ Vgl. hierzu auch Argyris/Schön (Organizational), S. 85.

¹⁷⁹ Für eine ausführliche Darstellung des "Model O-I" vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 109-119. Eine detaillierte Beschreibung dieses komplexen und z.T. sehr analytischen Modells erscheint für unseren Diskussionszweck nicht erforderlich und würde zudem den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

ierenden und zu kontrollierenden organisationalen Handlungstheorie weder als potentielle Fehlerquellen erkennen (denn dazu fehlt ihnen z.B. eine entsprechend offene Gesamtschau) noch entsprechend beheben; vielmehr tragen sie durch ihr Verhalten sogar noch zu einer Verstärkung derartiger Fehlerquellen bei. So halten sie ja z.B. gerade solche Informationen, die auf Defizite oder Unstimmigkeiten im Zusammenhang mit grundlegenden Normen und Zielen hinweisen aufgrund ihrer Konfliktrichtigkeit zurück bzw. geben sie nur in stark abgeschwächter Form weiter. Denkbar wäre auch, daß derartige Informationen zur Verfolgung der eigenen Ziele genutzt werden. Eine von allen gemeinsam durchgeführte Überprüfung und Korrektur grundlegender Normen und Ziele der Organisation bzw. der korrespondierenden organisationalen Handlungstheorie, wie sie im Zentrum des "Double-loop learning" steht, ist demzufolge in einem Lernkontext vom Typ "Modell O-I" kaum möglich.

Wie sollte nun demgegenüber ein Lernsystem aussehen, in dem dieser wichtige Lerntyp gefördert wird? Als Antwort auf diese Frage schlagen Argyris/Schön das (idealtypische) "O-II Lernsystem" bzw. das "*Model O-II*" vor. Dieses Modell charakterisieren sie zunächst anhand einer Reihe von Negativbedingungen bzw. -anforderungen, die sich mehr oder weniger unmittelbar aus der Diskussion des "Models O-I" ergeben: So sollten in einem solchen Lernsystem z.B. keine unbegründeten bzw. unbegründbaren Behauptungen abgegeben werden. Ebenso wenig sollte versucht werden, andere einseitig zu kontrollieren, um seine eigene Meinung durchzusetzen. Denn durch derartige Verhaltensweisen wird - wie die Besprechung des "Model O-I" gezeigt haben dürfte - "Double-loop learning" verhindert. Positiv formuliert kann man für das "Modell O-II" die Schaffung von Rahmenbedingungen fordern, in denen die oben aufgezählten Fehlerquellen in lernförderlicher Art und Weise überwunden werden können:

"O-II learning systems require conditions ... under which mistaken assumptions can be reformulated, incongruities reconciled, incompatibilities resolved, vagueness specified, untestable notions made testable, scattered information brought together into meaningful patterns, and previously withheld information surfaced."¹⁸⁰

Die Herstellung derartiger Rahmenbedingungen kann nach Argyris/Schön mit Hilfe der folgenden (idealtypischen) Basiswerte im Rahmen der "Model II theory-in-use" erzielt werden: möglichst umfassende und fundierte Informationen ("*valid information*"), freie, informierte Entscheidungen ("*free and informed choice*") sowie die engagierte Umsetzung und Über-

¹⁸⁰ Argyris/Schön (Organizational), S. 131. Für eine umfassende Darstellung dieses Modells vgl. ebd., S. 136ff. Argyris/Schön warnen allerdings zugleich davor, das von ihnen vorgestellte Modell als unhinterfragbare, abgeschlossene Musterlösung zu verstehen. Vielmehr handle es sich dabei um einen ersten Vorschlag zur Förderung des "Double-loop learning", der natürlich gemäß diesem Lernverständnis auch selbst beständig kritisch überprüft und ggf. weiterentwickelt werden sollte, vgl. ebd., S. 131.

wachung einmal getroffener Entscheidungen ("*internal commitment to the choice and constant monitoring of the implementation*").¹⁸¹

Hiervon erhoffen sich Argyris/Schön insbesondere die folgenden Handlungsstrategien der Akteure. Zum einen sollen sie sich - ebenso wie in "Model I" - engagiert für bestimmte Ziele aussprechen und einsetzen ("*advocacy*"). Dies sollte allerdings nicht mit dem Streben nach einseitiger Machtausübung ("*unilateral coercion*"), sondern mit Offenheit und Diskussionsbereitschaft verbunden werden. Der eigene Standpunkt sollte von anderen hinterfragt und - im Falle entsprechender Informationen oder Argumente - entsprechend geändert werden ("*advocacy coupled with inquiry*");

"Model II couples articulateness and advocacy with an invitation to others to confront one's views: to alter them in order to produce the position that is based on the most complete valid information possible and to which people involved can be internally committed. This means that the actor (in Model II) is skilled at inviting double-loop learning on the part of other individuals."¹⁸²

Hierzu sollte im "Model O-II" jedem sachverständigen, kompetenten Mitarbeiter, der an der Entscheidungsfindung oder -umsetzung beteiligt ist, ein *gleichberechtigtes Mitspracherecht* eingeräumt werden. Insgesamt sollte sowohl die Aufgabenbestimmung als auch die Kontrolle der Umwelt als eine gemeinsame Aufgabe aller relevanten Akteure angesehen werden.¹⁸³

Im Zuge dieser gemeinsamen Problemdefinition und Problemlösung sollten zudem auch konfliktträchtige oder unangenehme Themen oder Informationen nicht von vornherein tabuisiert oder "schön geredet" werden, um dadurch Auseinandersetzungen oder Gesichtsverluste zu vermeiden. Vielmehr sind derartige Informationsverzerrungen oder Informationszurückhaltungen als defensive, lernhinderliche Aktivitäten anzusehen und sollten entsprechend bekämpft werden. Dabei sollten auch für einzelne Akteure ggf. "schmerzhaft" oder bedrohliche Aussprachen nicht vermieden werden.¹⁸⁴ Insgesamt fordern die Basiswerte zu einer offenen,

¹⁸¹ Argyris/Schön (Organizational), S. 136ff. Vgl. hierzu auch Argyris (Education), S. 12.

¹⁸² Argyris/Schön (Organizational), S. 138.

¹⁸³ Vgl. hierzu auch Pawlowsky (Betriebliche), S. 223. Er stellt in diesem Zusammenhang Frei-*"Räume"* für hierarchiefreie Dialogprozesse als wichtige Voraussetzung für umfassende Reflexions- und Lernprozesse in Organisationen heraus. Vgl. ferner Hirschhorn/Gilmore (Boundaries). Sie verweisen auf die Bedeutung "Psychologischer Barrieren", z.B. in Form von sog. "Autoritäts-" oder "Zuständigkeitsgrenzen", "Identitätsgrenzen", "Interessen-" und "Aufgabengrenzen". Diese psychologischen Barrieren können auch bzw. gerade bei einer Beseitigung formaler, struktureller Barrieren noch an Bedeutung gewinnen und müssen deshalb entsprechend berücksichtigt werden.

¹⁸⁴ Vgl. hierzu auch Argyris (Communication), S. 79. Argyris weist dort ausdrücklich auf die lernhinderlichen Konsequenzen von zu viel gut gemeinter Rücksichtnahme hin: "In the name of positive thinking ... managers often censor what everyone needs to say and hear. For the sake of 'morale' and 'considerateness', they deprive employees and themselves of the opportunity to take responsibility for their own behavior by learning to understand it. Because double-loop learning depends on questioning one's own assumptions and behavior, this apparently benevolent strategy is actually *antilearning*.", Hervorhebung im Original.

konstruktiven Auseinandersetzung auch mit konflikträchtigen Plänen, Einsichten oder Handlungsergebnissen und -konsequenzen auf ("*surfacing of threatening issues*").

Im Rahmen des "Modell II" streben die Akteure dann idealerweise auch nicht nicht mehr danach, andere "auszustechen" oder sie mundtot zu machen. Statt dessen werden die eigenen (handlungsleitenden) Annahmen, Normen und Standpunkte möglichst umfassend dargelegt, so daß andere Akteure hierzu kritisch Stellung beziehen und sie einer gemeinsamen Überprüfung unterzogen werden können ("*sanction of disconfirmable statements*", "*public testing of statements*"):

"Individuals in a Model II world seek to find the most competent people for the decision to be made. They seek to build viable decision-making networks in which the major function of the group is to maximize the contributions of each member so that when a synthesis is developed, the widest possible exploration of views has occurred."¹⁸⁵

Unter solchen Bedingungen ist dann sowohl "Single-" als auch "Double-loop learning" möglich. Fehler auf der Ebene der Strategien oder auch falsche Annahmen können relativ schnell erkannt und korrigiert werden. Aber auch Unstimmigkeiten oder Fehler auf der Ebene der Ziele oder der handlungsleitenden Variablen können durch den offenen Umgang miteinander und die multipersonal angelegten Prozesse der Entscheidungsfindung und -umsetzung gut erkannt und gemeinsam behoben werden.¹⁸⁶

¹⁸⁵ Argyris/Schön (Organizational), S. 138. Vgl. hierzu auch Argyris (Education), S. 12. Die Handlungsstrategien des "Model O-II" entsprechen in weiten Zügen den folgenden Handlungsweisen, die von Blickle zur Förderung eines offenen Betriebsklimas bzw. der Offenheit in Entscheidungssituationen vorgeschlagen werden: (1) kein Unterstellen einheitlicher Einschätzungen, sondern unterschiedlicher Meinungen, Bewertungen und Interessen; (2) Ermutigung anderer zur offenen Äußerung von abweichenden Meinungen, Fragen oder Kritik; (3) Vorgehen gegen Selbstzensur und Meinungswächtertum sowie (4) Kritische Hinterfragung vorläufig akzeptierter Alternativen durch einen "Advocatus diaboli", vgl. hierzu Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 188. Eine interessante Parallele zeigt sich zudem zu vier Kriterien, wie sie im Rahmen der Erlanger Schule für einen (gelungenen) Dialog bzw. für eine (gelungene) Argumentation formuliert werden. Denn dort fordert man (1) *Zwanglosigkeit*, d.h. die Bereitschaft, Ablehnung oder Zustimmung weder positiv noch negativ zu sanktionieren, oder z.B. durch Macht zu erzwingen. (2) *Unvoreingenommenheit*, d.h. die Bereitschaft, seinen Standpunkt ggf. zu ändern, seine Vororientierungen oder Meinungen zur Disposition zu stellen. (3) *Nicht-Persuasivität*, d.h. die Bereitschaft, auf unbegründete Appelle zu verzichten und (4) *Sachverständigkeit*, d.h. die Fähigkeit, der Form und dem Inhalt nach gute Gründe vorbringen zu können. Auch hierbei handelt es sich - ähnlich wie bei den handlungsleitenden Prinzipien bzw. Basiswerten des "Modell II" - nicht um Faktizitäten bzw. Beschreibungen realer Dialogsituationen, sondern um Ideale, die als Maßlatte oder Konstruktionsvorschriften für die "Herstellung" gelungener Dialoge zu verstehen sind. Sie stellen einen Versuch dar, lebenspraktische (Dialog-)Erfahrungen - wie z.B. den lebenspraktisch erfahrbaren Unterschied zwischen argumentierender und appellierender Rede - auf den Punkt zu bringen, vgl. hierzu Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 78ff. Vgl. hierzu auch Kambartel (Argumentieren), insbes. S. 66f. Für die Notwendigkeit einer situationspezifischen Interpretation dieser Regeln durch die jeweils am Dialog Beteiligten vgl. Scherer (Pluralismus), S. 341f., sowie Kambartel (Vernunft).

¹⁸⁶ Vgl. Argyris/Schön (Organizational), S. 142f. Vgl. hierzu auch Argyris/Schön (Organizational), S. 144ff. Sie formulieren dort einen Katalog von Fragen mit denen man Schlüsselprobleme im Hinblick auf diese "Doppelte Lernfähigkeit" erkennen an. Hierzu gehören u.a. die folgenden Fragen: Betrachten die Organisationsmitglieder organisationale Annahmen als überprüfbar und suchen sie nach kritischen Informationen,

Was kann nun ein solches Modell für die Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens leisten? Zunächst einmal kann es die *Bedeutung praktisch angewandter Handlungstheorien* ("theories-in-use") für eine Förderung - oder auch Behinderung - organisationalen Lernens verdeutlichen. Durch die Gegenüberstellung verschiedener Handlungstheorien und das Aufzeigen der damit normalerweise verbundenen Handlungsstrategien konnte verdeutlicht werden, daß diese Handlungstheorien nicht nur den Gegenstand bzw. den Inhalt organisationaler Lernprozesse ausmachen bzw. durch organisationales Lernen verändert werden,¹⁸⁷ sondern daß sie darüber hinaus auch Inhalt und Möglichkeit dieser Lernprozesse maßgeblich mitbestimmen. Insbesondere konnte gezeigt werden, daß die Handlungstheorien auch für das "Double-loop learning" von großer Bedeutung sind.¹⁸⁸

Durch die inhaltliche Konkretisierung der - zumindest laut Argyris/Schön - empirisch häufig anzutreffenden Handlungstheorien des "Model O-I" sowie das Aufzeigen der damit in der Regel verbundenen negativen Konsequenzen wurde zudem ein weiterer wichtiger Anhaltspunkt für eine Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens gewonnen. Denn diese Ausführungen lassen erkennen, daß eine Förderung in erster Linie einen *Abbau bestimmter Lernhemmnisse* erfordert. Dieser Aspekt wird in Abschnitt (3) noch einmal genauer betrachtet. Dabei wird deutlich werden, daß bereits dem Aufzeigen typischer Lernhemmnisse - etwa in Form einer Darstellung und Diskussion des "Model O-I" und seiner Konsequenzen - eine wichtige Aufklärungsfunktion zukommen kann. Denn dadurch kann z.B. eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungstheorien und das Erkennen sowie die Beseitigung und lernhinderlicher Auswirkungen angeregt werden.

Mit dem "Model O-II" wurde zudem eine Orientierung für die idealerweise zu verfolgende inhaltliche Stoßrichtung derartiger Aufklärungsprozesse vorgestellt. Die Ausführungen im folgenden Abschnitt werden zeigen, daß dieser Vorschlag (aus dem Jahre 1978) in aktuellen Forschungsprojekten zum organisationalen Lernen unter dem Schlagwort "Dialog" bzw. "Dialogcontainer" nach wie vor intensiv diskutiert und zudem erfolgreich praktisch angewandt und weiterentwickelt wird.

(3) *Der "Dialog" als wichtiges Medium für das "Double-loop learning"*

Die Bedeutung des Dialogs für das "Double-loop learning" soll im folgenden anhand von zwei verschiedenen, sich ergänzenden Aspekten weiter verdeutlicht werden. Zum einen wird mit

die diese Annahmen in Frage stellen? Können die Organisationsmitglieder verschiedene Interpretationen der organisationalen Handlungstheorie (z.B. beim Top-Management und bei den Mitarbeitern vor Ort) zu einem Gesamtbild (der "Organizational map") integrieren und die Zusammenhänge zwischen den jeweils vertretenen Werten und Annahmen erkennen? Überprüfen die Organisationsmitglieder die Übereinstimmung zwischen offiziell verkündeten Werten, Normen und Annahmen in der "Espoused theory" mit den Werten und Annahmen, die im tatsächlichen Handeln zum Ausdruck kommen? usw.

¹⁸⁷ Vgl. hierzu die Definition organisationalen Lernens oben S. 167.

¹⁸⁸ Vgl. hierzu auch Schein (Culture), S. 22.

dem bereits angesprochenen Dialogcontainer ein aktueller, dialogbasierter Ansatz zur Förderung organisationalen Lernens vorgestellt. Und zum anderen wird darüber hinaus die Leistungsfähigkeit des Dialogs im Hinblick auf die Überwindung der ebenfalls bereits erwähnten Lernhemmnisse noch einmal differenziert betrachtet.

(a) Der "Dialogcontainer" als aktuelle Weiterentwicklung des "Model O-II"

Aktuelle Überlegungen zum organisationalen Lernen deuten darauf hin, daß das "Model O-II", wie es bereits 1978 von Argyris/Schön vorgeschlagen wurde, nach wie vor als sinnvoller Orientierungsvorschlag zur Förderung organisationalen Lernens, insbesondere zur Förderung von "Double-loop learning", angesehen werden kann. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang die Forschungsprojekte des "Center for Organizational Learning" an der Sloan Management School des "Massachusetts Institute of Technology" (MIT).¹⁸⁹ Was dort unter der Bezeichnung "Dialogfeld" bzw. "*Dialogcontainer*" vorgestellt und zudem in einer Vielzahl von Praxisprojekten erfolgreich angewandt und weiterentwickelt wird, weist deutliche Parallelen zum "Model O-II" sowie zu einer von Argyris/Schön vorgeschlagenen Methode der umfassenden Intervention ("comprehensive intervention")¹⁹⁰ auf. Insofern kann man diese Forschungsaktivitäten als *Bestätigung* und - da sie stellenweise über die Ausführungen von Argyris/Schön hinausgehen - auch als *Weiterentwicklung* dieses Modells ansehen. Im folgenden soll deshalb das Dialogkonzept des "Center for Organizational Learning" kurz vorgestellt und die Parallelen zu den Ausführungen von Argyris/Schön sowie weiterführende Überlegungen aufgezeigt werden.

Beim sogenannten "Dialogcontainer" handelt es sich um einen durch gemeinsame Dialogpraxis hergestellten "*Schutzraum*", in dem Informationen und Meinungen offen und umfassend ausgetauscht und gemeinsam kritisch hinterfragt werden können. Dieses Lern- und Kommunikationsfeld soll insbesondere die Bewußtmachung und ggf. Korrektur der dem individuellen und kollektiven Denken zugrundeliegenden Annahmen ermöglichen und unterstützen:

"(T)he central purpose [of dialogue processes, C.H.] is ... to establish a field of genuine meeting and inquiry (which we will call container) - a setting in which people can allow a free flow of meaning and vigorous exploration of the collective

¹⁸⁹ Dieses Forschungsinstitut wurde 1990 kurz nach dem Erscheinen von "The Fifth Discipline" von Peter Senge, einem der meistbeachteten Bücher zur lernenden Organisation, gegründet. Es hat sich zum Ziel gesetzt, die Ideen dieses Buches in Kooperation mit einer Vielzahl von Unternehmen praktisch wirksam werden zu lassen und weiterzuentwickeln, vgl. hierzu Kofman/Senge (Heart), S. 7, sowie Senge/Scharmer (Infrastrukturen). Zum Verständnis der lernenden Organisation bei Senge vgl. die Rekonstruktion wichtiger Kerngedanken seines Ansatzes unten S. 246ff.

¹⁹⁰ Vgl. hierzu Argyris/Schön (Organizational), S. 167ff. Hierbei handelt es sich um einen mehrphasigen Prozeß der Organisationsentwicklung, der die Teilnehmer zum "Double-loop learning" befähigen soll. Zentrales Element ist dabei das (schrittweise) Erkennen und Überwinden von Lernhindernissen durch die Teilnehmer selbst sowie das gemeinsame Kennenlernen und Einüben relevanter Aspekte des "Double-loop learning". Diese Prozesse erfolgen in entsprechend moderierten Gruppensitzungen.

background of their thought, their personal predispositions, the nature of their shared attention, and the rigid features of their individual and collective assumptions."¹⁹¹

Im Unterschied zum "Double-loop learning", in dessen Zentrum die ein- oder auch mehrmalige Änderung bestimmter Annahmen oder Normen steht, geht es hier also in einer übergeordneten Perspektive um das *Erlernen der für das "Double-loop learning" erforderlichen Reflektionsprozesse* in Form eines offenen und kritischen Umgangs mit den unser Wahrnehmen, Denken und Handeln leitenden Annahmen. Isaacs spricht in diesem Zusammenhang deshalb auch von einem "*Triple-loop learning*", das durch den Dialog bzw. den Dialogcontainer ermöglicht werden soll.¹⁹²

Grundlegend für dieses Dialogverständnis ist somit die Annahme, daß menschliches Denken und Handeln von zum Teil unhinterfragten, unsicheren, inkonsistenten oder fragmentierten Annahmen oder Meinungen beeinflusst wird:

"What makes dialogue (as we are now defining it) unique is its underlying premise: that human beings operate most often within shared, living fields of assumptions and constructed embodied meaning, and that these fields tend to be unstable, fragmented and incoherent."¹⁹³

So kann etwa ein großer Teil der Mitglieder einer Organisation ihrem Denken und Handeln eine u.U. nicht (mehr) ganz zutreffende Annahme über ihr Unternehmen oder ihre Umwelt zugrunde legen und dadurch den langfristigen Bestand des Unternehmens gefährden.¹⁹⁴ Denkbar ist aber auch, daß verschiedene Gruppen oder Bereiche in einem Unternehmen eine gemeinsame Zielsetzung aufgrund gruppenspezifischer Annahmen unterschiedlich interpretieren und dadurch gemeinsames, koordiniertes Handeln erschwert wird.¹⁹⁵ Zum Teil können unhinterfragte (negativ belegte) Annahmen über andere Gruppen oder Bereiche auch zu entspre-

¹⁹¹ Isaacs (Dialogue), S. 25. Vgl. hierzu auch Senge (Fifth), S. 241. In Anlehnung an die Überlegungen von Bohm definiert er Dialog wie folgt: "The purpose of dialogue is to go beyond any one individual's understanding. We are not trying to win in a dialogue. We all win if we are doing it right.' In dialogue, individuals gain insights that simply could not be achieved individually. ... In a dialogue, a group explores complex issues from many points of view." Vgl. ferner Senge u.a. (Fieldbook), S. 360.

¹⁹² Vgl. hierzu Isaacs (Dialogue), S. 30, sowie ebd., S. 38.

¹⁹³ Vgl. Isaacs (Dialogue), S. 25, sowie ebd., S. 31; dort spricht er in diesem Zusammenhang von "Tacit programs", die unsere Wahrnehmung und unser Denken und Handeln prägen. Hier zeigt sich u.E. eine wichtige Parallele zum Konzept der "Theory-in-use" bei Argyris/Schön. Denn auch sie gehen davon aus, daß das Agieren der Akteure von bestimmten Basiswerten geleitet wird, vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 170ff.

¹⁹⁴ Vgl. hierzu auch Senge (Mental), S. 5f.

¹⁹⁵ Vgl. hierzu Isaacs (Dialogue), S. 30; vgl. auch Schein (Dialogue), S. 40f. Schein geht davon aus, daß sich im Zuge der zunehmenden Dezentralisierung von Verantwortung in weitgehend selbständige Untereinheiten ("subunits") immer mehr "Subkulturen" mit je eigenen Denk-, Sprach- und Handlungsweisen herausbilden. Vgl. hierzu auch Kofman/Senge (Heart), insbes. S. 7ff. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einem Problem der zunehmenden "Fragmentation".

chenden Konflikten führen.¹⁹⁶ Im Dialog (bzw. im Dialogcontainer) sollen nun diese unsicheren, bruchstückhaften oder inkonsistenten Annahmen vergegenwärtigt und damit einer Überprüfung zugänglich gemacht werden.¹⁹⁷ Dadurch wird zugleich die Basis für gemeinsames Denken und "Kollektive Intelligenz"¹⁹⁸ geschaffen:¹⁹⁹

"... dialogue seeks to have people learn how to think together - not just in the sense of analyzing a shared problem, but in the sense of surfacing fundamental assumptions and gaining insight into why they arise. Dialogue can thus produce an environment where people are consciously participating in the creation of shared meaning. Through this they begin to discern their relationship to a larger pattern of collective experience."²⁰⁰

Idealerweise sollen die z.T. unreflektierten, als selbstverständlich erachteten Annahmen, an welchen wir unser Denken und Handeln orientieren, nicht erst ex post, etwa in Anbetracht bereits aufgetretener Konflikte oder Probleme reflektiert werden, sondern bereits vorher, z.B. in handlungsvorbereitenden Dialogen, offengelegt und überprüft werden.²⁰¹

Das Erreichen dieser Zielsetzungen soll durch einen sog. "Dialogcontainer" bzw. durch ein mittels gemeinsamer Dialogpraxis aufgebautes "Dialogfeld" ermöglicht und unterstützt werden. Hierbei müssen in der Regel mehrere Stufen bzw. Phasen durchlaufen werden, die durch zunehmende Dialogfähigkeit und -bereitschaft auf individueller und kollektiver Ebene gekennzeichnet sind. Der Übergang zu einer nächsthöheren Stufe ist dabei meist durch bestimmte individuelle oder kollektive Krisen gekennzeichnet. Abbildung 15 stellt die Stufen der Dialogentwicklung im Überblick dar:

¹⁹⁶ Vgl. hierzu die Fallstudie zu einem Stahlwalzwerk, in dem Vertreter des Managements und der Arbeitnehmer aufgrund pauschaler, weitgehend unhinterfragter Meinungen und Annahmen über das Denken und Handeln der jeweils anderen Gruppe nicht mehr vernünftig miteinander reden konnten, sondern sich nur noch gegenseitig Vorhaltungen machten, vgl. Isaacs (Dialogue), S. 27 und S. 32ff. Vgl. auch Senge u.a. (Fieldbook), S. 362-373.

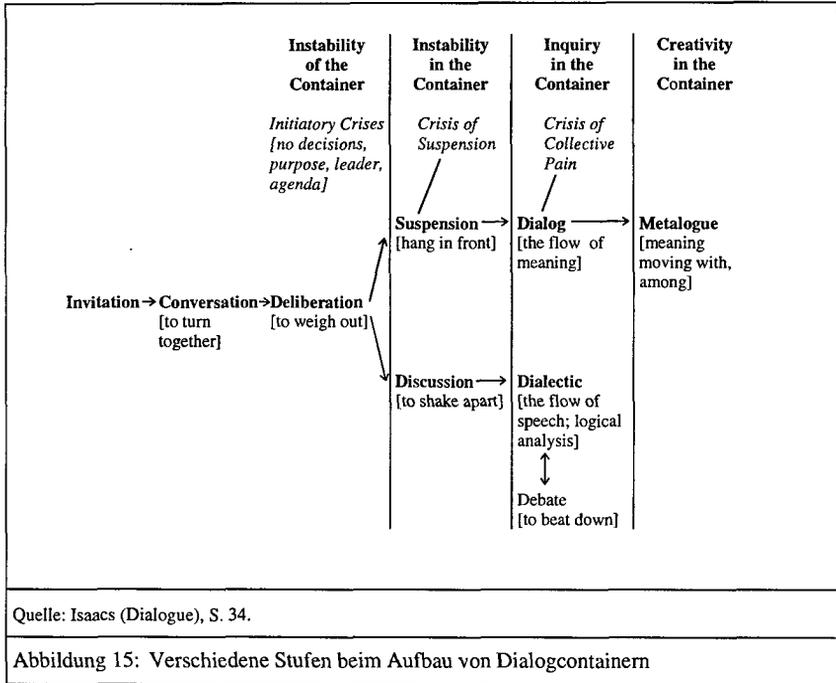
¹⁹⁷ Isaacs spricht hier auch - in Anlehnung an Bohm (Unfolding) - von einer "Tacit infrastructure of thought" [Isaacs (Dialogue), S. 30] oder von "Nature of tacit thought" [ebd., S. 31].

¹⁹⁸ Isaacs (Dialogue), S. 25.

¹⁹⁹ Demgegenüber sind sog. Diskussionen oder Debatten in der Regel durch einen Schlagabtausch verschiedener, nicht weiter hinterfragter Positionen gekennzeichnet, in dem in der Regel eine Seite gewinnt und die andere verliert, vgl. Isaacs (Dialogue), S. 24f. Vgl. auch Schein (Dialogue), S. 46.

²⁰⁰ Isaacs (Dialogue), S. 26f. Vgl. hierzu auch ebd., S. 35: "The core of the theory of dialogue builds on the premise that the effect of people's shared attention can alter the quality and level of inquiry possible at any particular time. People can gradually learn to refine their modes of collective awareness to promote increasingly more subtle and intelligent modes of interaction."

²⁰¹ Vgl. Isaacs (Dialogue), S. 31.



Die *erste Phase* ist mit "Instabilität des Containers" ("instability of the container") überschrieben.²⁰² Hier geht es primär um das gegenseitige Kennenlernen der (zukünftigen) Dialogteilnehmer sowie um das Erkennen und Akzeptieren unterschiedlicher Positionen, Meinungen und Ansichten ("paradigms and perspectives").²⁰³ Dies kann z.B. durch ein einleitendes Gespräch ("conversation") erzielt werden, in dem jeder seinen eigenen Standpunkt vorstellt und zudem die Positionen der anderen Gesprächsteilnehmer kennenlernt. Die derart (bewußt) erzeugte Meinungsvielfalt kann bzw. soll sogar eine gewisse Verunsicherung und Orientierungslosigkeit der Teilnehmer mit sich bringen. Man wird mit einer Vielzahl unterschiedlicher Positionen konfrontiert und eine Einigung oder der angestrebte Dialog scheinen zunächst trotz

²⁰² Zur Beschreibung dieser und der weiteren Phasen vgl. (soweit nicht anders angegeben) Isaacs (Dialogue), S. 34-38; vgl. auch Senge u.a. (Fieldbook), S. 357-364.

²⁰³ Vgl. hierzu auch das von Schreyögg vorgeschlagene Vorgehen im Rahmen einer Kulturentwicklung in Form eines offenen Prozesses. Auch Schreyögg empfiehlt als ersten Schritt eine Beschreibung und Bewußtmachung der bestehenden Kultur unter aktiver Beteiligung der Unternehmensmitglieder. Dabei kommt insbesondere den Basisannahmen (die ja oben bereits mit den "Theories-in-use" verglichen wurden) große Bedeutung zu. Auf dieser Grundlage können dann - ebenfalls unter Einbezug der Mitarbeiter - mögliche Kurskorrekturen diskutiert und eingeleitet werden; vgl. Schreyögg (Unternehmenskulturen), S. 211 ff.

guter Intentionen nur schwer erreichbar. Es kommt zur "Einstiegskrise" ("initiation crisis"). Gleichzeitig wird dadurch jedoch auch der Blickwinkel erweitert und den eigenen Meinungen oder Standpunkten der Status der Selbstverständlichkeit bzw. der Unhinterfragbarkeit genommen.

Hiermit wird zugleich der Boden bzw. die Voraussetzung für die *zweite Phase*, die "Instabilität im Container" ("instability in the container"), geschaffen. Den Teilnehmern wird bewußt, daß es hier nicht um normale Diskussionen in Form von "Meinungswettstreiten" geht, sondern um eine neue Form des Miteinanderredens. Vor diesem Hintergrund kann es im Umgang mit den vorgestellten Positionen zu unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Verhaltensweisen kommen. Sie reichen von einer umfassenden Infragestellung bisheriger Positionen bis hin zu einem Rückfall in gewohnte Denk- und Diskussionsmuster.²⁰⁴ Zielsetzung dieser zweiten Phase ist es insbesondere, die Teilnehmer für die Existenz und die Wirkungsweise derartiger Denk- und Gesprächsmuster zu sensibilisieren und dadurch bislang unhinterfragte und unausgesprochene Annahmen diskussions- und kritikzugänglich zu machen. Zur Unterstützung dieser Bewußtmachungsprozesse können z.B. häufig auftretende Gesprächs- oder auch Konfliktmuster in einer "Karte" (z.B. in Form bestimmter Ablaufschemata) visualisiert werden.²⁰⁵ Auch diese zweite Phase kann - bzw. sollte sogar - zu einer Verunsicherung der Teilnehmer führen. Durch die erkannte Perspektivität ihrer Position werden bislang als sicher erachtete Meinungen in Frage gestellt, so daß die Teilnehmer (zunächst) "in der Luft hängen" ("crisis of suspension").

Auf dieser Grundlage können nun diejenigen Teilnehmer, die weiterhin am Aufbau eines Dialogcontainers mitwirken wollen, in die *dritte Phase* eintreten. Sie wird von Isaacs als Untersuchungs- oder Erkundungsphase bezeichnet ("inquiry in the container"). Da die verschiedenen Denk- und Diskussionsmuster nun allen bekannt sind und zudem ggf. auch immer wieder hinterfragt werden können, besteht in dieser Phase die Möglichkeit, u.U. vorhandene Konfrontationsmuster abzulegen bzw. konstruktiv zu überwinden. Dadurch wird eine ganz neue Form des Miteinanderredens und des kollektiven Nachdenkens möglich. Idealerweise werden hier die ohne Dialogbemühungen häufig anzutreffenden Positionskämpfe durch das Bestreben nach einem möglichst umfassenden, ganzheitlichen, d.h. eine Vielzahl von Positionen berücksichtigenden Denken ersetzt. Wenn die Teilnehmer dabei erkennen (müssen), daß diesem Bestreben auch bei großen Bemühungen in der Regel gewisse Grenzen gesetzt sind,

²⁰⁴ Im zweiten Fall wird dann der untere Ast in Abbildung 15 beschriftet. Es kommt zu einem Meinungswettstreit, in dem jeder seine eigene Position vertritt und durchsetzen möchte, ohne sich für andere Meinungen oder Annahmen zu öffnen. Auf die hier nur angedeutete Unterscheidung von "Dialog" und "Diskussion"/"Debatte" bei Isaacs und Senge wird weiter unten (S. 254) noch einmal genauer eingegangen.

²⁰⁵ Vgl. hierzu Isaacs (Dialogue), S. 36. Die Visualisierung komplexer Zusammenhänge und Gedankengebäude mittels sog. Karten ("maps") hat in den letzten Jahren unter dem Stichwort des "Cognitive mapping" zunehmende Beachtung erfahren, vgl. hierzu z.B. Huff (Hrsg.) (Mapping), Journal of Management Studies (Maps) sowie European Journal of Operational Research (Modelling).

dann kommt es zu einer weiteren Krise, die durch das Erkennen eben dieses *gemeinsamen* Problems, dieser gemeinsamen Problemlage gekennzeichnet ist ("crisis of collective pain").

Wird auch diese schwierige Krise überwunden, so entsteht eine neue Bewußtseinsebene, die den Eintritt in die *vierte* und *letzte Phase*, die Phase der "Kreativität im Container" ("creativity in the container") ermöglicht. In dieser Phase erlebt die Gruppe eine ganz neue Form des Miteinanderredens und -denkens und es können neue, mit den bisher verwendeten Worten und Bezeichnungen zunächst nur schwer formulierbare Erkenntnisse gewonnen werden. Dies kann zeitweise zu einer gewissen "Sprachlosigkeit" führen, eröffnet aber auch die Chance, gemeinsam neue Wörter und Begriffe für die in kollektiven Untersuchungen gewonnenen Einsichten zu formulieren. Für diese, sehr seltene Formen des Dialogs schlägt Isaacs die Bezeichnung "*Metalog*" ("metalogue") vor:

"In this experience, the world is too full to talk about; too full to use language to analyze it. Yet words can also be evocative, creating narratives that convey richness of meaning. Though we may have few words for such experiences, dialogue raises the possibility of speech that clothes subtle meaning, instead of words merely pointing towards it. I call this kind of experience 'metalogue', or 'meaning flowing with'."²⁰⁶

Führt man sich die Kerngedanken dieses "Dialogcontainers" noch einmal vor Augen, so zeigen sich eine Reihe von *Parallelen zum "Modell O-II" von Argyris/Schön*. Auf einer allgemeinen Ebene kann zunächst festgehalten werden, daß beide Konzepte auf eine Förderung des "Double-loop learning" abstellen. Sowohl der Dialogcontainer als auch die Basiswerte und Handlungsstrategien des "Model O-II" wollen die Bewußtmachung, kritische Überprüfung und ggf. Änderung der unser Denken und Handeln leitenden Annahmen unterstützen und ermöglichen. Darüber hinaus sind die Basiswerte und Handlungsstrategien des "Modell O-II" mit den Zielsetzungen und Inhalten des Dialogcontainers gut vereinbar. Werte wie zuverlässige, begründete Information ("valid information") und freie, informierte Entscheidung ("free, informed choice") sind hier ebenso integrierbar, wie die Handlungsstrategien der öffentlichen Überprüfung von Aussagen ("public testing of statements") bzw. der Vermeidung oder Hinterfragung unbegründeter Behauptungen ("sanction of disconfirmable statements") oder der Thematisierung konfliktträchtiger, ansonsten weitgehend tabuisierter Themen ("surfacing of threatening issues").²⁰⁷

²⁰⁶ Isaacs (Dialogue), S. 38. Diese Form des Dialogs mag zunächst sehr obskur klingen. Dennoch finden sich bei genauerem Nachdenken auch eine Reihe von durchaus "lebenspraktischen" Fällen, in denen derartige Formen einer (zunächst) gemeinsamen Sprachlosigkeit mit anschließender Entwicklung einer neuen, gemeinsamen Sprache sinnvoll und notwendig sein können. So könnte man sich zum Beispiel Vertreter verschiedener Kulturen vorstellen, die - die hierfür erforderliche Offenheit und Sensibilität auf beiden Seiten vorausgesetzt -, nach einer Grundlage für eine gemeinsame Verständigung suchen. Vgl. hierzu auch die Überlegungen zu inkommensurabilitätsüberwindenden Situationsinszenierungen bei Lueken (Inkommensurabilität), S. 288ff. Er betont die Bedeutung gemeinsamen Handelns für den Aufbau einer gemeinsamen Verständigungsgrundlage.

²⁰⁷ Vgl. hierzu die Darstellung des "Model O-II" oben S. 178ff.

Während das "Modell O-II" allerdings von Argyris/Schön als zwar anstrebenswerter, aber nur selten realisierbarer Idealzustand bezeichnet und lediglich mit dem empirisch oft anzutreffenden Realzustand des "Model O-I" kontrastiert wird, stellen die Ausführungen zum Dialogcontainer eine Art "Marschroute" zur Erreichung eines Idealzustandes (z.B. in Form der vierten Phase des Dialogcontainers) dar. Somit gehen sie über die Ausführungen von Argyris/Schön zum "Model O-II" hinaus. Von nicht unbeträchtlicher Bedeutung ist zudem, daß Isaacs und seine Mitarbeiter durch ihre positiven praktischen Erfahrungen mit diesem Konzept einen gewissen *Beleg für die Möglichkeit von Dialogen bzw. Dialogcontainern in Organisationen* liefern. Sie dokumentieren dies auch anhand der Skizze entsprechend erfolgreicher Projekte.²⁰⁸ Demgegenüber finden sich bei Argyris/Schön ausschließlich Fallbeispiele zum lernhinderlichen "Model O-I".

(b) Der Dialog als Medium zur Überwindung kognitiver und emotionaler Barrieren

Die positive Auszeichnung des Dialogs als "Double-loop learning"-förderndes Medium soll mit den folgenden Ausführungen noch unterstrichen und vertieft werden. Es soll gezeigt werden, daß dem "Double-loop learning" in der Regel zwei Barrieren oder Hindernisse entgegenstehen, die beide letztendlich am besten durch einen Dialog im oben beschriebenen Sinne überwunden werden können. Hierbei handelt es sich zum einen um *kognitive* zum anderen um *emotionale Barrieren*. Die *kognitiven Barrieren* bestehen in Form von bewährten und als gültig erachteten Denk- und Wahrnehmungsmustern. Nur wenn diese von den jeweiligen Akteuren aufgebrochen und in Frage gestellt werden können, kann eine Änderung grundlegender Annahmen überhaupt als notwendig erkannt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, daß abweichende Informationen entweder in die vorherrschenden Wahrnehmungs- und Bewertungsraster gepreßt oder aber völlig ausgeblendet werden. Dieser Aspekt wird im folgenden (Abschnitt 1) unter dem Stichwort des "Ent-" oder "Verlernens" thematisiert. Darüber hinaus erfordert das Ansprechen bedrohlicher, d.h. von allgemein akzeptierten Annahmen, Werten oder Meinungen abweichender oder das eigene bzw. das Verhalten anderer Leute in Frage stellender Äußerungen auch eine Überwindung *emotionaler Barrieren*. Auch diesen Barrieren sollen kurz vorgestellt und im Hinblick auf Beitragsmöglichkeiten des Dialogs zu ihrer Überwindung untersucht werden (Abschnitt 2).

1. Gewohnte Denk- und Wahrnehmungsmuster als kognitive Barrieren

Die kritische Hinterfragung gewohnter und das Erlernen neuer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, wie es im Rahmen des "Double-loop learning" gefordert wird, setzt zu

²⁰⁸ Das Spektrum umfaßt dabei nicht nur Projekte in Unternehmen (z.B. Beziehungen zwischen Management und Arbeitnehmervertretern in einem Stahlwalzwerk), sondern auch in anderen Bereichen wie z.B. dem Gesundheitswesen oder der Politik, vgl. hierzu z.B. Isaacs (Dialogue).

allererst das Ent- bzw. Verlernen der aktuell praktizierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen voraus. Nur wer sich von gewohnten Formen des Denkens und Urteilens distanzieren kann und will und diese nicht als unhinterfragbare, einzig mögliche Alternativen betrachtet, kann auch neue Handlungstheorien - im Sinne neuer "Theories-in-use" - erlernen.²⁰⁹ Ansonsten besteht z.B. die Gefahr, daß gegenwärtige Handlungstheorien selbst im Falle kritischer, d.h. diese Handlungstheorien in Frage stellender Signale aufrechterhalten werden, indem derartige Krisensignale nicht als solche erkannt, geleugnet oder "schön geredet" werden.²¹⁰ Somit können bewährte Denk- und Wahrnehmungsmuster - wie sie in den jeweiligen alltagsweltlichen Handlungstheorien verankert sind - als eine Art *kognitive Barriere* die Entwicklung neuer Handlungstheorien verhindern. Jedes "Double-loop learning" - auch das in Zusammenhang mit einer kritischen Hinterfragung aktuell ausgezeichnetener und verfolgter Kernkompetenzen - setzt deshalb in der Regel immer ein vorgängiges Entlernen gewohnter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster voraus.²¹¹ In diesem Zusammenhang wurden von Nystrom/Starbuck drei verschiedene Ansatzpunkte zur Förderung eines aktiven Ent- oder Verlernens unterbreitet. Diese können - obwohl sich die beiden Autoren mit ihren Ausführungen primär an das (Top-)Management richten - u.E. durchaus auch als grobe Richtlinie für andere Organisationsmitglieder herangezogen werden:²¹²

- (1) *Hören auf Widersprüche ("listen to dissens")*: Manager sollten Beschwerden oder Warnungen sowie Hinweise auf Probleme, Schwierigkeiten oder Fehler ernst nehmen, sie aktiv aufgreifen und vor diesem Hintergrund ihre eigenen Überzeugungen und Praktiken kritisch überprüfen und gegebenenfalls revidieren. So haben sie die Chance, ihre eigenen Wahrnehmungsgrenzen zu erkennen und zu überwinden.²¹³ Voraussetzungen hierfür sind allerdings nicht nur aufmerksames Zuhören und die Bereitschaft zur Infragestellung und ggf. zur Revidierung des eigenen Standpunktes, sondern insbesondere auch ein entsprechender Umgang mit den Überbringern derart kritischer Botschaften. Nur wenn Zweifler oder Bedenkenräger für ihre kritisch-loyalen Äußerungen nicht bestraft, abgeschoben oder

²⁰⁹ Vgl. auch Klimecki u.a. (Systementwicklung), S. 133.

²¹⁰ Auf die mit einem unreflektierten Festhalten an gewohnten Denk- und Handlungsweisen verbundenen Gefahren für die Unternehmensführung haben insbesondere Nystrom/Starbuck hingewiesen, vgl. Nystrom/Starbuck (Avoid). Aber auch Hamel/Prahalad (Wettlauf), S. 89ff., betonen in ihren Überlegungen zum "Wettlauf um die Zukunft" die Bedeutung des "Vergessenlernens".

²¹¹ Vgl. hierzu auch Staehle (Management), S. 866.

²¹² Zu den folgenden drei Punkten vgl. - soweit nicht anders angegeben - Nystrom/Starbuck (Avoid), S. 59ff.

²¹³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu "Wahrnehmungsfiltren" und zur Problemwahrnehmung bei Hedberg (How), S. 7f. Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen weist er - unter dem Begriff der "Integrativen Komplexität" - auf Unterschiede in der Problemwahrnehmung zwischen verschiedenen Individuen sowie zwischen Individuen und Gruppen hin. So differiert insbesondere die Anzahl der Perspektiven aus denen ein Problem beleuchtet wird. Dabei stellt er ebenfalls die kognitive Struktur der jeweiligen Entscheidungsträger als einen wichtigen Einflußfaktor bei der Problemwahrnehmung und -lösung heraus. Für aktuelle Überlegungen zu diesem Thema vgl. auch Bettis/Prahalad (Dominant). Sie sprechen von einer sog. "Dominanten Logik" ("Dominant logic"), die - als eine Art Informationsfilter - die Auswahl der als relevant erachteten Informationen beeinflußt.

anderweitig "mundtot" gemacht werden, wird ein solcher lernförderlicher Dissenz auch auf Dauer bestehen können:

"Abweichende Meinungen in Organisationen, Dissenz über Ziele und Strategien ... ernstzunehmen und Ja-Sager zu meiden, ist der erste Schritt zum Verlernen."²¹⁴

- (2) *Ausnutzen von Lern- bzw. Entlernmöglichkeiten ("converting events into learning opportunities")*: Eine weitere Möglichkeit zur gezielten Förderung des Entlernens liegt in der bewußten Nutzung geeigneter Anlässe. So können z.B. neue Rahmenbedingungen in Form von Gesetzesänderungen, technologischen Innovationen, Nachfragerückgängen oder Beschaffungsproblemen ganz gezielt dazu verwendet werden, alternative Szenarien zu entwickeln und geeignete Handlungsmöglichkeiten für das Unternehmen zu durchdenken, um dadurch ein Entlernen anzuregen.²¹⁵ Derartige Szenarien kann man darüber hinaus auch auf der Grundlage möglicher, noch nicht eingetretener Ereignisse oder Entwicklungen konstruieren. Ein aktuelles Beispiel für eine *gezielte Schaffung von Entlernmöglichkeiten* findet sich bei ABB, wo man in regelmäßigen Abständen "Hypothetische Szenarien" entwickelt, um alte Denkmuster aufzubrechen und neue Ideen zu generieren:

"Lindahl [a member of ABB's top-level executive committee, C.H.] also routinely challenges his organization during bimonthly meetings with the dozen or so worldwide business heads who report to him. Instead of show-and-tell budget reviews, Lindahl uses the meetings for contingency planning exercises. He might, for instance, ask them to consider the opportunities or threats that could arise if certain environmental laws are enacted, the implications for ABB's investment in developing countries if North-South conflicts erupt, or the impact on the company's global supply network if trade negotiations reach some assumed resolution. Through such hypothetical scenarios, he hopes to prepare his executives, stimulate their thinking, and generate fresh ideas."²¹⁶

-
- ²¹⁴ Staehle (Management), S. 866. Vgl. hierzu auch Hedberg (How), S. 17. Auch er sieht in kritisch-loyalen Mitarbeitern einen wichtigen Lernauslöser: "Left without vivid opposition, an organization deteriorates rapidly and loses its ability to invent and implement new strategies." Gleichzeitig empfiehlt er die bewußte Förderung konkurrierender Weltansichten, z.B. in Form sog. "Dual-management groups", als hilfreiches Instrument zur Lernförderung, vgl. ebd., S. 22. Vgl. ferner Pawlowsky (Betriebliche), S. 219. Er stellt eine hohe Bereitschaft, widersprüchliche Informationen aus der Umwelt aufzunehmen und alternative Deutungsmuster in der internen Umwelt zuzulassen, als grundlegende Voraussetzung für "Double-" und auch "Triple-loop learning" heraus.
- ²¹⁵ Vgl. auch hierzu wiederum Hedberg (How), S. 16f. Wenn auch Probleme in der Regel einen höheren Lern- druck und damit auch eine höhere Lernbereitschaft erzeugen, als Erfolg oder positive Lernchancen, so sollten Unternehmen dennoch auch unproblematische Situationen bzw. Chancen zum Lernen nutzen, da sie in der Regel größere Lernspielräume bieten: "Low levels of organizational slack may trigger search, but slack resources may be needed in order to implement new strategies. Problems and crisis can force organizations to act, but problem-ridden organizations can often not afford to take risks."
- ²¹⁶ Ghoshal/Bartlett (Processes), S. 95. Auch andere Unternehmen, wie z.B. Kao, Intel oder 3M, bemühen sich um die bewußte Einrichtung von Entlernchancen. Top-Manager verstehen sich dort nicht nur als Beförderer einer strategiegerechten Organisationsgestaltung ("agents of alignment"), sondern darüber hinaus auch als bewußte Unruhstifter und Hinterfrager der gewohnten Ordnung ("agents of disturbance"), vgl. ebd., S. 94.

- (3) *Experimentieren mit alternativen Bezugsrahmen* ("adopting experimental frames of reference"): Schließlich kann des Entlernen alter bzw. der Erwerb neuer Denkmuster und Verhaltensweisen auch noch durch eine Art spielerisches Experimentieren mit anderen, fremden Perspektiven und Annahmen gefördert werden. So kann z.B. das relativ unverbindliche Ausprobieren neuer Bezugsrahmen oder Orientierungssysteme²¹⁷, wie es im Rahmen von Experimenten in der Regel möglich ist, durch die damit verbundene Distanz zu Handlungen und Ergebnissen eine erhöhte Bereitschaft für das Ausprobieren ansonsten ausgeblendeter Möglichkeiten sowie Offenheit und Akzeptanz für unerwartete, nicht ins eigene Weltbild passende Ergebnisse schaffen:

"Experimentation offers many benefits as a central frame of reference for top managers. People who see themselves as experimenting are willing to deviate temporarily from practices they consider optimal in order to test the validity of their assumptions. When they try out other people's ideas that they themselves expect to be suboptimal or foolish, they may create opportunities to surprise themselves."²¹⁸

Damit es auch wirklich zum gewünschten Entlernen kommt, sollte insbesondere ein ausreichendes Feedback in Form einer umfassenden Information über die jeweiligen Handlungskonsequenzen sichergestellt werden.²¹⁹

Die Darstellung dieser drei Ansatzpunkte dürfte deutlich gemacht haben, daß Entlernen - als eine wichtige Voraussetzung für "Double-loop learning" - am besten durch eine Konfrontation mit anderen Weltansichten, Situationsinterpretationen etc. erfolgen kann. Denn dadurch kann die Perspektivität der eigenen Wahrnehmungen, Einschätzungen oder Handlungsvorschläge nicht nur bewußt gemacht, sondern darüber hinaus auch durch neue Sichtweisen erweitert, modifiziert oder korrigiert werden. Da andere Weltansichten oder Situationsinterpretationen nur bedingt durch Beobachtung erschlossen werden können - denn diese wird ja wiederum von der eigenen Perspektive beeinflusst - stellt sich der Dialog im oben beschriebenen Sinne als wichtiges Medium zur Überwindung der kognitiven Barrieren dar.²²⁰

²¹⁷ Zu diesem Begriff vgl. Lueken (Inkommensurabilität), insbes. S. 16, sowie FN 138 oben S. 170.

²¹⁸ Nystrom/Starbuck (Avoid), S. 62. Zur lernförderlichen Wirkung des Spiels im Rahmen der Personalentwicklung vgl. z.B. auch Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 198ff., sowie Klaus/Müller-Steinfahrt (Diffusion), S. 149ff.

²¹⁹ Zur lernförderlichen Wirkung verschiedener Perspektiven vgl. auch Herriot/Pemberton (Diversity). Sie stellen eine Vielfalt an Standpunkten, Sichtweisen oder Wissensformen explizit als innovations- und kreativitätsförderliche Stärke eines Unternehmens heraus. Vgl. hierzu auch Pawlowsky (Betriebliche), S. 213ff.

²²⁰ Vgl. hierzu auch die Überlegungen zu kollektiven Lernprozessen bei Max Miller. Miller bezeichnet den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung der grundlegenden theoretischen Prämissen eines Wissenssystems (er spricht in diesem Zusammenhang auch von "Basistheorien") als fundamentales Lernen [Vgl. Miller (Antagonismen), S. 140]. Fundamentales Lernen ist nun nach Miller unabdingbar auf soziale Interaktionen und argumentative Auseinandersetzungen mit anderen Individuen angewiesen. Denn nur so können die strukturellen Grenzen des eigenen, bereits erworbenen Wissens systematisch überschritten werden, vgl. Miller (Einleitung), insbes. S. 17ff.

2. "Defensive Routinen" als Ausdruck emotionaler Barrieren

Neben kognitiven Barrieren stehen dem "Double-loop learning" allerdings auch noch *emotionale Barrieren* entgegen. Diese Barrieren wurden zum Teil schon im Zusammenhang mit den Basiswerten und Handlungsstrategien des "Model O-I" angesprochen. Sie wurzeln primär in einem durch entsprechende Sozialisationsprozesse erworbenen Bestreben, "negative Gefühle" (z.B. Peinlichkeit, Betroffenheit oder den Anschein von Inkompetenz) zu vermeiden, wie sie etwa durch das Ansprechen von Fehlern oder das offene Austragen von Konflikten entstehen können.²²¹

Die hieraus resultierenden *Abwehrmechanismen* auf individueller und organisationaler Ebene wurden von Argyris unter der Bezeichnung "Defensive Routinen" ("defensive routines") intensiv untersucht.²²² Diese Routinen stellen im Kern darauf ab, *sich selbst und andere vor als bedrohlich empfundenen Situationen zu schützen*.²²³ Schwächen, Fehler oder Irrtümer werden deshalb in der Regel wider besseren Wissens nicht offen angesprochen, sondern - wenn überhaupt - nur in stark abgemilderter oder verklausulierter Form zur Sprache gebracht. Dadurch soll u.a. das Bloßstellen anderer vermieden werden. Darüber hinaus wird aber oft auch das eigene Verhalten durch geeignete Abwehrmechanismen geschützt. Hierzu werden nicht nur eigene Aussagen möglichst so gehalten, daß sie wenig Ansatzpunkte für Widersprüche oder Kritik bieten,²²⁴ sondern es wird insbesondere durch geeignete Erklärungen versucht, bekannte Probleme oder Mißstände, deren Lösung Unannehmlichkeiten ("schlechte Gefühle") im oben beschriebenen Sinne mit sich bringen könnte, durch entsprechende Defensivstrategien aus dem eigenen Verantwortungsbereich heraus zu argumentieren. In diesem Zusammenhang werden etwa erkannte Unzulänglichkeiten oder Fehler auf das "System", die Organisation oder sonstige, von einem selbst nicht beeinflussbare Umstände zurückgeführt. Durch derartige Abwehrstrategien in Form eines *defensiven Argumentierens* ("defensive reasoning") wird eine kritische Überprüfung des eigenen Verhaltens als mögliche Fehler- oder Problemquelle von vornherein ausgeschlossen.²²⁵ Allerdings sind diese Abwehrmechanismen nach Argyris den Individuen in den seltensten Fällen vollständig bewußt. Es handelt sich hierbei vielmehr um vielfach eingeübte und damit weitgehend unreflektiert ablaufende Fertigkeiten bzw. Routinen. Besonders "begabt" sind hierin paradoxerweise gerade überaus erfolg-

²²¹ Vgl. hierzu den Basiswert "Minimize generating or expressing negative feelings" und die Handlungsstrategie "Avoidance of threatening issues" des "Model O-I", wie sie oben auf S. 179ff. dargestellt wurden. Für den Zusammenhang von "Model O-I" und "Defensive routines" vgl. auch Argyris (Strategy), S. 78ff.

²²² Vgl. hierzu z.B. Argyris (Strategy); Argyris (Education); Argyris (Teaching) und Argyris (Communication). Die folgenden Ausführungen zum Thema Lernblockaden basieren, soweit nichts anders angegeben, auf Argyris (Communication), insbes. S. 79ff.

²²³ Vgl. hierzu auch Argyris (Strategy), S. 7f.

²²⁴ Auch hier spiegelt sich eine Handlungsstrategie des "Model O-I" wider, die oben als "Non-disconfirmable assertions" bezeichnet wurde. Vgl. hierzu die Darstellung dieses Modells oben S. 179ff.

²²⁵ Vgl. hierzu auch Argyris (Communication), S. 80: "... the principles of defensive reasoning encourage people to leave their own behavior unexamined and to avoid any objective test of their premises and conclusions."

reiche Manager. Denn diese haben - aufgrund mangelnder Fehlschläge oder Niederlagen - den Umgang mit Fehlern nie gelernt. Als erfolgsgewohnte Manager können sie zudem Schwächen oder Fehler am wenigsten mit ihrem Selbstverständnis vereinbaren und neigen somit um so stärker zu defensiven Abwehrstrategien, die sie dann in der Regel meisterlich beherrschen.²²⁶

Diese individuellen Abwehrmechanismen werden zudem noch durch entsprechende organisationale Routinen, die sogenannten "*Organizational defensive routines*" verstärkt:

"These consist of all policies, practices, and actions that prevent human beings from having to experience embarrassment or threat and, at the same time, prevent them from examining the nature and causes of that embarrassment or threat."²²⁷

Durch in der Regel unausgesprochene aber zugleich organisationsweit fest verankerte Verhaltensregeln oder Handlungspraktiken werden Organisationsmitglieder zunächst daran "gehindert", die Fehler anderer Unternehmensteilnehmer offen zur Sprache zu bringen; statt dessen setzen sie z.B. eine der bereits angedeuteten Verschleierungstaktiken ein. Diese können ihre gewünschte Wirkung allerdings nur dann entfalten, wenn sie auch von den Betroffenen durch geeignetes Verhalten entsprechend mitgetragen werden. Diese dürfen insbesondere die jeweiligen Schutzmaßnahmen nicht weiter hinterfragen, sondern müssen sie - wollen sie den sie Schützenden nicht bloßstellen - in der Regel unkommentiert akzeptieren. Argyris erläutert diese *doppelte Defensivstrategie* mit folgendem Beispiel:

"Nehmen wir an, ein Mitarbeiter habe falsch entschieden und nun gehe es darum, sein Gesicht zu wahren. Damit es funktioniert, darf der Vorgesetzte seine Absicht nicht offen erklären. Würden Sie ihrem Untergebenen Fred mitteilen, Sie seien bemüht, sein Gesicht zu wahren, so hätten Sie ihr Vorhaben schon verfehlt. Was sie ihm also wirklich sagen, wird im Bezug auf das Resultat seiner Entscheidung frei erfunden sein und eine Lüge über Ihre Gründe, diese Entscheidung wieder aufzuheben. Und noch bedeutsamer: Sofern Fred die nicht ganz eindeutige Botschaft²²⁸ richtig auffaßt, wird er sich höchstwahrscheinlich nicht weiter dazu äußern."²²⁹

Somit wird ein offenes Ansprechen von Fehlern in doppelter Hinsicht unterbunden. Zum einen werden die Fehler im Zuge des defensiven Argumentierens nicht oder nur in abgeschwächter Form zur Sprache gebracht und zum anderen werden diese Verschleierungs- oder Schönredetaktiken selbst tabuisiert: "the undiscussability [is made, C.H] undiscussable."²³⁰ Jedes Organisationsmitglied, das einem Problem durch derartige, mehr oder weniger bewußte

²²⁶ Vgl. hierzu Argyris (Teaching), insbes. S. 100.

²²⁷ Argyris (Communication), S. 81.

²²⁸ Im Original [Argyris (Communication), S. 81] heißt es "Mixed message".

²²⁹ Argyris (Richtig), S. 12.

²³⁰ Argyris (Communication), S. 81.

Abwehrmechanismen begegnet, trägt damit zugleich zur Verstärkung und Verfestigung individueller wie organisationaler AbwehrROUTINEN bei.

Wie kann man nun diese individuellen und organisationalen Lernbarrieren und -hindernisse überwinden und defensives in produktives Argumentieren ("productive reasoning"²³¹) überführen? Auch in diesem Zusammenhang kommt dem *Dialog* eine wichtige Funktion zu. So plädiert Argyris zur Überwindung von AbwehrROUTINEN u.a. für eine gezielte Aufklärung von Managern und Mitarbeitern. Ihnen soll die lernhinderliche Wirkung der beschriebenen Abwehrmechanismen vor Augen geführt werden. Denn diese verhindern durch ihre Tabuisierung und die daraus resultierende Unhinterfragbarkeit gewohnter Denk- und Handlungsweisen (in Form von "Theories-in-use") nicht nur ein umfassendes "Single-loop", sondern insbesondere auch ein "Double-loop learning". Die diesbezüglich von Argyris vorgeschlagenen Maßnahmen weisen starke Parallelen zum Dialogcontainer auf²³². Auch hier geht es darum, defensive Gesprächsmuster - und die dahinterstehenden Handlungstheorien - mit Hilfe eines geschulten externen Moderators oder Konfliktmanagers aufzudecken. Dabei kommt der *gemeinsamen Analyse von Dialogprozessen* entscheidende Bedeutung zu. Alte Gesprächsmuster sollen gemeinsam aufgedeckt und neue Gesprächsmuster eingeübt werden.²³³ Letztendlich können nur durch einen offenen und gleichberechtigten MeinungsAUSTAUSCH, in dem sich jeder um begründete Aussagen bemüht, das Vertrauen und die Sicherheit aufgebaut werden, die der einzelne benötigt, um Fehler oder Defizite bei sich und anderen offen anzusprechen.²³⁴ Eine offene Auseinandersetzung mit den hinter den jeweiligen Aussagen stehenden Annahmen oder Handlungstheorien, wie sie im Dialog angestrebt wird, ermöglicht zudem das frühzeitige Erkennen und Kritisieren von stark emotional oder vorbehaltsgeprägten Aussagen, die ansonsten oft eine konstruktive Auseinandersetzung mit konfliktträchtigen Themenbereichen verhindern und statt dessen gegenseitigen Beschuldigungen oder Abwehrmechanismen Vorschub leisten.²³⁵

Insgesamt kann somit festgehalten werden, daß sich der Dialog sowohl zur Überwindung der kognitiven als auch der emotionalen Barrieren eignet, die ein "Double-loop learning" behindern können. Denn im Dialog mit anderen können nicht nur die Annahmen und Positionen der eigenen Handlungstheorie ("theorie-in-use") erkannt und - durch Konfrontation mit anderen Positionen - erweitert oder modifiziert werden, sondern es kann dadurch zugleich die Ver-

²³¹ Vgl. Argyris (Education), S. 11.

²³² Zum Dialogcontainer vgl. Abschnitt (a), S. 187ff.

²³³ Vgl. hierzu ausführlich Argyris (Communication), S. 83ff. Dies ist u.a. auch Gegenstand der sog. "Methode der zwei Spalten" ("two column research method"), wie sie unten (S. 346ff.) beschrieben wird.

²³⁴ Vgl. hierzu Schein (Dialogue), S. 48. Er betont, daß Dialog durch die Schaffung von "Psychologischer Sicherheit" ("psychological safety") die Änderungsbereitschaft in der jeweiligen Gruppe positiv beeinflussen kann. In einer Sicherheit vermittelnden Gemeinschaft sind Individuen eher bereit, etwas Neues auszuprobieren oder Probleme offen anzugehen. Vgl. ähnlich auch Kofman/Senge (Heart), insbes. S. 20 und S. 22. Sie empfehlen aus denselben Gründen den Aufbau von Lerngemeinschaften in Form von "Learning laboratories"; vgl. hierzu ferner S. 335ff. dieser Arbeit.

²³⁵ Vgl. hierzu nochmals Isaacs (Dialogue), S. 32ff., und Schein (Dialogue), S. 48.

trauensbasis geschaffen werden, die für eine freie und umfassende Problemdefinition und -lösung im Rahmen einer "Collective inquiry" benötigt wird. Beide Barrieren sind dabei eng verschränkt. Ohne ein gewisses Vertrauen wird man konträre Positionen und Meinungen nur bedingt artikulieren; andererseits setzt Vertrauen immer auch eine gewisse Kenntnis des anderen, seiner Einstellungen und Meinungen voraus.

Die Ausführungen in Abschnitt c zusammenfassend kann somit das "Double loop learning" - als zentrale Lernform der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens - wie folgt charakterisiert werden:

- (1) Es geht um eine grundlegende Änderung der tatsächlich praktizierten Handlungstheorien, die nicht nur Mittel oder Strategien zur Zielerreichung, sondern die zielbestimmenden bzw. richtungsvorgebenden Normen selbst beinhaltet.
- (2) Damit es zu einer dauerhaften Änderung der organisationalen Handlungstheorie kommt, sollte diese Änderung der individuellen Handlungstheorien im Rahmen einer gemeinsamen Untersuchung erfolgen, in der individuelle Standpunkte dargelegt, kritisch hinterfragt und aufgrund der jeweiligen Gesprächsresultate in einer von allen freiwillig akzeptierten Form modifiziert werden. Nur so besteht die Chance, daß die Änderungen von den Organisationsmitgliedern auch langfristig berücksichtigt und aktiv mitgetragen werden. Hierauf ist man aber für eine dauerhaft wirksame Änderung der organisationalen Handlungstheorie unabdingbar angewiesen, da diese letztendlich nur durch entsprechende individuelle Handlungsbeiträge der Organisationsmitglieder entsteht und aufrecht erhalten wird. Bei einer durch Machtkämpfe oder situative Rahmenbedingungen erzwungenen Korrektur von Handlungstheorien besteht demgegenüber die Gefahr, daß sie - wenn überhaupt - nur zu einer kurzfristigen Änderung handlungsleitender Normen führt und von den Organisationsmitgliedern sobald möglich revidiert oder anderweitig umgangen wird.
- (3) Die Fähigkeit und die Bereitschaft von Organisationsmitgliedern zur aktiven Mitwirkung an Prozessen des "Double-loop learning" wird in hohem Maße vom Wertesystem und den spezifischen Denk- und Handlungsweisen des jeweiligen Umfeldes beeinflusst. Nach Argyris/Schön erfolgt "Double-loop learning" am besten in einem Kontext, in dem umfassende Information und informierte, engagiert getroffene und unterstützte Entscheidungen als grundlegende Basiswerte in den individuellen Handlungstheorien verankert sind. Denn derartige Basiswerte fördern in der Regel die folgenden, einem "Double-loop learning" überaus zuträglichen Handlungsstrategien: Eigene Meinungen und Ziele werden engagiert vertreten, wobei dieses Engagement jedoch gleichzeitig mit dem Bestreben und der Bereitschaft verbunden ist, seine eigene Position zur Diskussion zu stellen und Entscheidungen auf der Grundlage der überzeugendsten Informationen zu

fällen.²³⁶ Darüber hinaus bemüht man sich nicht nur um die Vermeidung unbegründeter bzw. nicht nachprüfbarer Aussagen, sondern auch um eine öffentliche Überprüfung von Aussagen unter Einbezug möglichst aller sachverständigen Organisationsmitglieder.²³⁷ Schließlich unterstützt das Bestreben nach umfassenden, validen Information auch eine Auseinandersetzung mit kritischen, als bedrohlich empfundenen Themenbereichen, die sonst oft durch Verdrängungs- und Abwehrmechanismen ausgeblendet werden.

- (4) Von zentraler Bedeutung für das "Double-loop learning" ist der *Dialog*. Ein durch entsprechende Übungspraxis in einer Gemeinschaft oder Gruppe aufgebautes "*Dialogfeld*" bzw. ein "*Dialogcontainer*" bietet den Beteiligten zunächst die Möglichkeit, sich die z.T. unbewußten, ihr Denken und Handeln prägenden Annahmen und Überzeugungen zu vergegenwärtigen. Dadurch können nicht nur lernhinderliche Einstellungen aufgedeckt und korrigiert werden, sondern es entsteht zugleich eine Dialogpraxis, in der gegenwärtige Handlungstheorien aus einer Vielzahl von Perspektiven und Positionen beleuchtet, geprüft und gemeinsam weiterentwickelt werden können. Durch derartige Reflektionsprozesse und die stufenweise verbesserte Dialogpraxis wird ein kollektives (Nach-)Denken ermöglicht, in dem individuelle Meinungen, Ansichten und Beobachtungen nicht um eine uneingeschränkte Vormachtstellung konkurrieren, sondern im Interesse einer umfassenden, eine Vielzahl individueller Meinungen oder Informationen integrierenden Problemdefinition und Problemlösung gemeinsam zusammengetragen, überprüft und verbessert werden. Dadurch können Lernprozesse entfaltet werden, die über individuelles Lernen bzw. die simple Addition individueller Lernprozesse hinausgehen.
- (5) Die Bedeutung und die Leistungsfähigkeit des Dialoges für das "Double-loop learning" kann zudem unter Bezugnahme auf zwei Barrieren konkretisiert werden, die bei dieser Form des Lernens zu überwinden sind. Zum einen erfordert eine grundlegende Änderung der Handlungstheorien immer auch eine Überwindung bzw. ein Ent- oder Verlernen gewohnter Denk- und Wahrnehmungsmuster (*kognitive Barriere*). Dies kann am besten durch eine Konfrontation mit anderen Weltansichten bzw. anderen Formen des Denkens, Wahrnehmens oder Interpretierens im Rahmen eines *Dialogs* (im oben beschriebenen Sinne) erfolgen.²³⁸ Darüber hinaus stehen der kritischen Auseinandersetzung mit individuellen oder organisationalen Handlungstheorien in der Regel auch emotionale Barrieren gegenüber. So scheuen sich die meisten Individuen aufgrund entsprechender Sozialisationsprozesse davor, das eigene Verhalten oder das Verhalten an-

²³⁶ Argyris/Schön bringen diese Handlungsstrategie auf die prägnante Kurzformel "Advocacy coupled with inquiry" Vgl. hierzu z.B. Argyris/Schön (Organizational), S. 142f., sowie die Beschreibung des "Model O-II" oben S. 179ff.

²³⁷ Die korrespondierenden Handlungsstrategien lauten hier "Public testing of statements" und "Sanction of disconfirmable statements". Vgl. wiederum Argyris/Schön (Organizational), S. 142f., sowie unsere Ausführungen oben S. 179ff.

²³⁸ Vgl. hierzu nochmals Miller (Einleitung), insbes. S. 17ff.

derer Leute grundlegend in Frage zu stellen. Demzufolge versuchen sie dies durch entsprechende Abwehrstrategien zu unterbinden. In diesem Zusammenhang werden dann z.B. selbst bekannte Fehler oder Irrtümer nicht offen angesprochen und dadurch die Chance für eine u.U. erforderliche, weitergehende Änderung der Handlungstheorien vergeben (emotionale Barriere). Auch hier kann durch einen offenen und zwanglosen Meinungs austausch im Dialog eine Vertrauensbasis geschaffen und eine Form des Miteinanderredens erlernt werden, in der (wenn auch u.U. nach anfänglichen Konflikten) selbst heikle Themen konstruktiv thematisiert werden können.

3. Integration beider Perspektiven

Abschließend sollen nun die beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens, die bislang nur gesondert beschrieben wurden, zusammengefaßt und in einer Überblicksdarstellung integriert werden. Hierzu werden die beiden Grundorientierungen organisationalen Lernens anhand ausgewählter, besonders relevanter Aspekte charakterisiert und verglichen. Abbildung 16 (S. 203) gibt einen ersten Überblick über die diesbezüglich herangezogenen Diskussionspunkte.²³⁹ Es zeigt sich, daß sich hier drei Problemfelder aus der Diskussion zum organisationalen Lernen widerspiegeln, wie sie zu Beginn dieser Arbeit in Kapitel B vorgestellt wurden.²⁴⁰ In allen drei Aspekten kann nun begründet Stellung bezogen werden.

Eine erste, grundlegende Charakterisierung und Unterscheidung der beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens ergibt sich aus dem von ihnen jeweils zu bewältigenden *strategischen Problem*. In diesem Zusammenhang wurden der Aufbau und die kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen als wichtige Aufgabenstellungen organisationalen Lernens identifiziert. An diesen grundlegenden *Zielsetzungen* organisationalen Lernens orientiert sich auch die Bezeichnung der beiden Aufgabenstellungen.

So wird zum Beispiel die *erste* Aufgabenstellung organisationalen Lernens mit *"Aufbau von Kernkompetenzen"* tituliert. Strategischer Hintergrund dieser Aufgabenstellung ist im wesent

²³⁹ Interessanterweise finden sich eine Reihe von Parallelen zwischen dieser Zusammenschau und einer Gegenüberstellung verschiedener Lernebenen bei Fiol/Lyles (Organizational), S. 810. Diese charakterisieren eine von ihnen vorgeschlagene Unterscheidung zwischen "Lower-level learning" und "Higher-level learning" u.a. anhand der folgenden Begriffspaare (die jeweils erste Nennung bezieht sich auf das sog. "Lower-level", die zweite dementsprechend auf das "Higher-level learning"): "Occurs through repetition" vs. "Occurs through use of heuristics and insights"; "Routine" vs. "Nonroutine"; "Control over immediate task, rules & structures" vs. "Development of differentiated structures, rules, etc. to deal with lack of control"; "Behavioral outcomes" vs. "Insights, heuristics, and collective consciousness". Vgl. hierzu ferner Mahoney (Management), S. 18f. Auch er betont die Bedeutung - und darüber hinaus die wechselseitige Beeinflussung - des Aufbaus von Ressourcen ("accumulation of resources") auf der einen Seite und der Veränderung mentaler Modelle auf der anderen. Beide ("resources and mental models") stellen seiner Meinung nach eine wichtige Quelle der Heterogenität von Unternehmen dar.

²⁴⁰ Vgl. hierzu Kapitel B oben S. 7ff.

Aufgabenstellung Vergleichsaspekt	Aufgabenstellung 1	Aufgabenstellung 2
Zielsetzung: (Problembezug)	Aufbau von Kernkompetenzen	Kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen
Inhaltlich-konzeptionelle Konkretisierung: (Lerninhalt)	Kollektives Können in Form geeigneter organisationaler Routinen ("routines as effortful accomplishments")	Kollektive Hinterfragung bzw. Änderung gewohnter Denk- und Handlungsweisen in Form eines "Double-loop learning"
Erfordernisse auf organisationaler Ebene: (Mehrebenenbetrachtung)	"Communities of practice" zur gemeinsamen Einübung von Handlungsroutinen	"Dialogcontainer" bzw. "Dialogfelder" zur Einübung der Dialogpraxis
Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an die Charakterisierung beider Aufgabenstellungen oben S. 133ff.		
Abbildung 16: Zusammenschau der beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens		

der Strategielehre betont die hohe strategische Relevanz unternehmensspezifischer Ressourcen. Organisationales Lernen kann und soll in diesem Zusammenhang durch entsprechende unternehmensinterne Lernprozesse zur Schaffung erfolgspotentialgenerierender Ressourcen in Form von multipersonalen und funktionsübergreifenden Fähigkeitsbündeln beitragen. Hierzu hat es insbesondere wertstiftende, unternehmensspezifische, nicht imitier- und substituierbare Ressourcen- und Fähigkeitsbündel (Kernkompetenzen) aufzubauen, die dem Unternehmen einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil gegenüber der Konkurrenz verschaffen.

Auf der anderen Seite konnte unter Bezugnahme auf den strategischen Managementprozeß - einem dem "Resource-based view" übergeordneten, prozessualen Bezugsrahmen in der Strategielehre - auf die Notwendigkeit einer kritischen Überwachung einmal ausgewählter und ausgebildeter Kernkompetenzen hingewiesen werden.²⁴¹ Denn es besteht im Prinzip immer die Gefahr, daß diese z.B. aufgrund unerwarteter oder nicht vorhersehbarer Änderungen im Unternehmen oder seiner Umwelt entwertet oder substituiert werden und somit ihren Status als erfolgspotentialgenerierende Ressourcen verlieren. Deshalb müssen die der Kernkom-

²⁴¹ Vgl. hierzu nochmals unsere Überlegungen oben S. 105ff.

petenzauswahl und dem Kernkompetenzaufbau ursprünglich zugrundegelegten Annahmen in einem multipersonalen, dezentralen Prozeß der Informationsaufnahme und -verarbeitung beständig kritisch überwacht werden. Dies ist Gegenstand der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens, die entsprechend die Bezeichnung "*Kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen*" trägt. Im Unterschied zur ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens geht es hier weniger um den Aufbau, als vielmehr um die Kontrolle von Erfolgspotentialen.

Durch diese Anbindung der Aufgabenstellung organisationalen Lernens an grundlegende Probleme der strategischen Managementpraxis wird zunächst der oben postulierten *Problem- oder Anwendungsorientierung* des hier entwickelten Begriffs organisationalen Lernens entsprochen²⁴². Denn demzufolge soll sich ein Begriffsvorschlag organisationalen Lernens an grundlegenden Aufgabenstellungen der (strategischen) Managementpraxis orientieren und einen Beitrag zu ihrer Lösung liefern. Ein erster Beitrag in diesem Sinne wäre somit bereits die Feststellung, daß sich organisationales Lernen nicht, wie dies einige Definitionen vermuten lassen,²⁴³ auf den Aufbau von Kernkompetenzen beschränken darf, sondern darüber hinaus auch immer einen Beitrag zu ihrer kritischen Überwachung und ggf. ihrer Veränderung leisten sollte.

Diese doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens wurde nun *inhaltlich weiter konkretisiert*. Unter Bezugnahme auf die skizzierte Problemstellung wurden geeignete theoretische Konzepte ausgewählt, die sich für eine genauere Bestimmung der beiden Aspekte organisationalen Lernens eignen. Im Falle des Aufbaus von Kernkompetenzen handelt es sich dabei um das Konzept der *organisationalen Routinen*. Es konnte gezeigt werden, daß nur ein ganz bestimmtes Verständnis von Routinen den aufgezeigten strategischen Erfordernissen gerecht werden kann. Routinen werden demzufolge als "Ausdruck aktiver Bemühungen" ("routines as effortful accomplishments") angesehen, als aktive Leistungen, die von Individuen auf der Grundlage ihres praktischen Bewußtseins erbracht werden. Durch diese Verankerung der Routinen im praktischen Bewußtsein erfolgt insbesondere eine scharfe Grenzziehung gegenüber solchen Routineverständnissen, die Routinen mit automatischen, weitgehend unbewußt ablaufenden Reaktionen auf bestimmte Reflexe gleichsetzen. Demgegenüber erfordert das hier vertretene Routineverständnis eine von achtsamem ("heedful") Agieren getragene, situationsspezifische Aktivierung bekannter Handlungsmuster. Das hierfür erforderliche Können kann dementsprechend nicht durch Einübung bestimmter Reiz-Reaktionsmuster, sondern nur durch mannigfaltige aktive Ausübung der jeweiligen Tätigkeit bzw. des jeweiligen Handlungsvollzugs in verschiedenen Situationen erworben werden. Im Bezug auf den hier relevanten Aufbau von Kernkompetenzen durch organisationale Routinen ist in diesem Zusammenhang insbesondere die aktive Mit- bzw. Zusammenarbeit in entsprechenden Arbeitsgemeinschaften ("*Communities of practice*") von zentraler Bedeutung. Nur durch eine aktive Teilnahme an den relevanten Arbeitsvollzügen kann z.B. ein neuer Mitarbeiter das Regelwissen

²⁴² Vgl. hierzu die Standortbestimmung zu Problemfeld 1 oben S. 12ff.

²⁴³ Vgl. hierzu z.B. Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), insbes. S. 69.

erwerben, das er für eine einsichtige und achtsame Mitwirkung an einer organisationalen Routine benötigt; allein so kann er die spezifische Art und Weise des Denkens und Handelns verstehen und erwerben und den Gesamtkontext kennenlernen, an dem er sich bei seinen individuellen Beiträgen zu orientieren hat.²⁴⁴ Dieser Aspekt ist zudem für den Aufbau neuer, noch nicht durch entsprechende Arbeitsgemeinschaften vertretene Kompetenzen bzw. Routinen erforderlich. Auch hier sind die jeweiligen Individuen auf gemeinsame Erfahrungen der Zusammenarbeit angewiesen, um eingespielte Zusammenarbeit in Form einer organisationalen Routine aufbauen zu können.

Zur Präzisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens, der kritischen Hinterfragung von Kernkompetenzen, bietet sich demgegenüber das Konzept des "Double-loop learning" nach Argyris/Schön an. Denn hier geht es - im Gegensatz zum Aufbau organisationaler Routinen - nicht um die Einübung spezifischer Handlungsvollzüge, sondern vielmehr um die Fähigkeit und Bereitschaft, gewohntes Denken und Handeln, wie es u.a. auch in organisationalen Routinen zum Ausdruck kommt, kritisch zu hinterfragen und ggf. zu revidieren. Genau dieser Aspekt steht nun im Zentrum des "Double-loop learning" nach Argyris/Schön: "Double-loop learning" findet ihrer Definition zufolge dann statt, wenn die das alltägliche Denken und Handeln leitenden Theorien grundlegend hinterfragt und modifiziert werden, d.h. wenn die in diesen Alltagstheorien verankerten Ziele bzw. die zielbestimmenden Normen und Werte eine Veränderung erfahren. Dieser Prozeß kann sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene erfolgen. Von einem "Double-loop learning" auf der Ebene der Organisation - und damit von organisationalem Lernen im hier verstandenen Sinne - soll gemäß Argyris/Schön nur dann gesprochen werden, wenn sich die Änderung der Alltagstheorien nicht auf einzelne Individuen beschränkt, sondern darüber hinaus auch die organisationale Handlungstheorie umfaßt. Hierbei handelt es sich - vereinfacht gesprochen - um die für eine Organisation typischen, von allen Organisationsmitgliedern geteilten und mitgetragenen Denk- und Handlungsmuster. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Dialog bzw. ein dialogförderndes und auch -forderndes Umfeld. Ohne einen gleichberechtigten, offenen Meinungsaustausch, in dem Aussagen begründet und kollektiv überprüft werden, können Änderungsnotwendigkeiten weder erkannt, noch dauerhaft umgesetzt werden. Ebenso wie (operatives) Zusammenarbeiten in entsprechenden Arbeitsgemeinschaften erlernt und eingeübt werden muß, gilt es also auch, eine Form des Miteinanderredens einzuüben, in der vom gewohnten Denken und Handeln abweichende Meinungen offen geäußert und vorurteilsfrei diskutiert werden können.

Damit sind bereits (der hier angestrebten Mehrebenenbetrachtung entsprechend) die *Besonderheiten und die spezifischen Erfordernisse der beiden Aufgabenstellungen* organisationalen Lernens auf der *Ebene der Organisation* angesprochen. Beide Aufgabenstellungen organisa-

²⁴⁴ Vgl. hierzu Brown/Duguid (Communities), S. 47ff., sowie das Konzept des "Situationsbezogenen Lernens" ("Situated learning") durch die aktive Mitarbeit an bestimmten Teilaufgaben einer Arbeitsgruppe in Lave/Wenger (Situating). Vgl. ferner unsere Überlegungen zum Aufbau und Erhalt kollektiven Könnens unten S. 334ff.

tionalen Lernens erfordern nämlich Fähigkeiten, die zwar letztendlich von einzelnen Individuen erbracht werden, die aber aufgrund der für ihren Erwerb unabdingbar erforderlichen kollektiven Erfahrungs- und Übungspraxis nicht auf individuelles Lernen reduzierbar sind. Denn in beiden Fällen ist die Koordination und Integration einzelner Rede- bzw. Handlungsbeiträge von entscheidender Bedeutung und damit ein über- bzw. interindividueller Lerninhalt, der nur durch Miteinanderreden und -handeln erworben, eingeübt oder verbessert werden kann. Die hierfür erforderlichen *kollektiven Lernphasen* kommen z.B. im Stufenkonzept zum Aufbau von Dialogcontainern²⁴⁵ sehr deutlich zum Ausdruck. Ebenso wurde bereits darauf hingewiesen, daß auch organisationale Routinen nur durch hinreichende Möglichkeiten zur Zusammenarbeit eingeübt und erhalten werden können. Beide Fähigkeiten zeichnen sich zudem dadurch aus, daß sie aufgrund eben dieser über- bzw. interindividuellen Elemente auch von einem eingeübten Gruppen- oder Organisationsmitglied weder alleine ausgeübt, noch umfassend beschrieben werden können.

Diese zusammenfassende Betrachtung der beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens sollte deutlich gemacht haben, daß eine umfassende Förderung organisationalen Lernens die Beachtung und Förderung von zum Teil sehr unterschiedlichen, ja sogar *gegensätzlichen Zielsetzungen und Inhalten* erfordert. Hier stellt sich die Frage, ob bzw. wie ein Unternehmen beide Aufgabenstellungen organisationalen Lernens erfolgreich berücksichtigen kann und soll. Ist es überhaupt möglich, den Aufbau und die kritische Hinterfragung organisationalen Lernens gleichermaßen zu unterstützen und zu fördern?

Die folgenden Ausführungen werden zeigen, daß die Antwort auf diese Frage in weitgehend identischen Erfordernissen der beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens auf prozessualer Ebene zu finden ist.

II. Drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens

Beide Aufgabenstellungen organisationalen Lernens zeichnen sich trotz der unter D.I. aufgezeigten Unterschiede auch durch einige *wichtige Gemeinsamkeiten* aus. Es handelt sich hierbei um bestimmte Erfordernisse auf prozessualer Ebene, die für beide Aufgabenstellungen gleichermaßen relevant sind und diese somit wie eine Klammer zusammenhalten: So ist sowohl der Aufbau als auch die kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen auf eine Kollektivierung individuellen Könnens und/oder Wissens angewiesen (1). Darüber hinaus muß das kollektivierte Wissen oder Können in beiden Fällen unternehmensdienlich verwendet werden. Dies erfordert insbesondere eine gewisse Selektion bzw. Integration geeigneter Aspekte sowie eine entsprechende Unterstützung ihrer Anwendung (2). Schließlich müssen diese Prozesse der Kollektivierung und der unternehmensdienlichen Anwendung von Wissen und/oder Können auf Dauer sichergestellt werden können. In diesem Zusammenhang gewinnt insbe-

²⁴⁵ Vgl. oben S. 187ff.

sondere die Fähigkeit und die Bereitschaft aller Organisationsmitglieder zur langfristigen Mitwirkung an den beschriebenen Prozessen an Bedeutung (3). Es geht also letztendlich um die [Frage,] wie Individuen auf Dauer dazu befähigt und veranlaßt werden können, ihr (zunächst individuelles) Wissen und Können für unternehmensdienliche Zwecke zur Verfügung zu stellen. Alle drei Erfordernisse der "Doppelten Aufgabenstellung" organisationalen Lernens werden im folgenden unter der Bezeichnung Schlüsselprobleme organisationalen Lernens genauer beschreiben.

Bei diesen drei Punkten handelt es sich um Problemfelder, die unseres Erachtens bei einer gezielten Förderung organisationalen Lernens beachtet werden müssen. Mit einer derartigen Zusammenstellung problemrelevanter Aspekte wird wiederum an das Konzept des Bezugsrahmens angeknüpft, wie es oben²⁴⁶ vorgestellt wurde. Durch eine systematische Zusammenstellung zentraler Problemaspekte auf prozessualer Ebene soll eine Orientierungshilfe für die Initiierung sowie die dauerhafte Aufrechterhaltung organisationaler Lernprozesse im oben beschriebenen Sinne erarbeitet werden. Diese soll - ebenso wie die Konkretisierung der doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens unter D.I. - die Praxis als eine Art "Redeinstrument" bei der Entwicklung situationsspezifischer Gestaltungsvorschläge unterstützen. Die Auswahl der drei Schlüsselprobleme verdankt sich dabei einem umfassenden Literaturstudium sowie gewissen Plausibilitätsüberlegungen. Insbesondere soll darauf hingewiesen werden, daß der dauerhaften Motivation der Mitarbeiter zur aktiven Mitwirkung an den für das organisationale Lernen erforderlichen Prozessen zentrale Bedeutung zukommt.

Die drei Schlüsselprobleme werden in diesem Kapitel zunächst auf allgemeiner Ebene beschrieben und ihre Bedeutung bzw. Relevanz für das organisationale Lernen aufgezeigt (vgl. D.II.). Konkrete Ansätze und Möglichkeiten zu ihrer Bewältigung sind dann Gegenstand von Kapitel E.

1. Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens als erstes Schlüsselproblem organisationalen Lernens

Ein erstes wichtiges Erfordernis organisationalen Lernens in prozessualer Hinsicht besteht in der Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens. Unter dieser Bezeichnung sollen alle Prozesse verstanden werden, in denen individuelles Wissen und/oder Können der Organisation zugänglich gemacht bzw. zur Verfügung gestellt wird. Mit Reber könnte man in diesem Zusammenhang auch von einer Entprivatisierung individuellen Wissens oder Könnens sprechen.²⁴⁷ Dabei ist - wie wir im folgenden noch sehen werden - der Aspekt des Könnens primär

²⁴⁶ Vgl. die Standortbestimmung zu Problemfeld 2 oben S. 17ff.

²⁴⁷ Vgl. Reber (Planung), Sp. 965: "Selbstverständlich ist die Lernfähigkeit einer Organisation von der Menge und der Qualität des Wissens von Einzelpersonen über organisationsweite Aktionen und ihre Wirkung in der Umwelt abhängig; dieser Schatz kann aber nur gehoben werden, wenn er 'entprivatisiert', sozial zugänglich gemacht wird." Vgl. hierzu auch Hanft (Personalentwicklung), S. 51.

für die erste und der Aspekt des Wissens primär für die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens relevant.²⁴⁸

Der Nachweis der Notwendigkeit bzw. der Bedeutung einer Kollektivierung individuellen Wissens oder Könnens für das organisationale Lernen kann in zweifacher Hinsicht erbracht werden: (1) Zum einen läßt sich dieses Erfordernis direkt aus der doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens ableiten, wie sie oben (vgl. D.I.) vorgestellt wurde. (2) Zum anderen kann sie aber auch auf allgemeiner Ebene dargelegt und begründet werden.

(1) Im folgenden soll zunächst gezeigt werden, daß sowohl der Aufbau organisationaler Routinen als auch deren kritische Hinterfragung unabdingbar auf die Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens angewiesen ist. Betrachten wir zunächst den Aufbau organisationaler Routinen. In diesem Zusammenhang wurde oben darauf hingewiesen, daß eine organisationale Routine, im Sinne eines kollektiven Könnens, eine achtsame Koordination individueller Handlungsvollzüge unter Orientierung an einem "Kollektiven Geist" erfordert.²⁴⁹ Die beteiligten Individuen müssen dazu bereit und in der Lage sein, ihre individuellen Handlungen in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang einzubetten und situationspezifisch richtig zu aktivieren. Das hierzu erforderliche Können kann man, auch hierauf wurde bereits hingewiesen, nur in einer umfassenden gemeinsamen Praxis erwerben. Diese setzt aber nicht nur die Bereitschaft voraus, Handlungsvollzüge mit anderen abzustimmen, sondern erfordert darüber hinaus die Fähigkeit und Bereitschaft aller Routineteilnehmer, ihr Wissen und Können mit anderen zu teilen. Wo wichtige Informationen oder Erfahrungen von einzelnen zurück- bzw. geheimgehalten werden, kann es auf Dauer nicht zu einer umfassenden personenübergreifenden Aufeinanderabstimmung der einzelnen Handlungsvollzüge kommen.

Dieser Aspekt gewinnt insbesondere im Zusammenhang mit dem Aufbau *funktions- und bereichsübergreifender* Routinen an Gewicht, die oben²⁵⁰ als wettbewerbsstrategisch besonders bedeutsam herausgestellt wurden. Derartige Routinen können nur dann ins Leben gerufen werden, wenn die Mitglieder der einzelnen Funktionen und Bereiche ihr Wissen und Können nicht einsperren, sondern anderen Organisationsmitgliedern offen und (ggf.) uneingeschränkt zur Verfügung stellen.²⁵¹ Das folgenden Zitat von Prahalad/Hamel bringt dies sehr deutlich zum Ausdruck:

²⁴⁸ Zur Unterscheidung zwischen Wissen und Können bzw. zwischen im- und explizitem Wissen vgl. die Ausführungen oben S. 40ff., sowie S. 151ff.

²⁴⁹ Vgl. hierzu Kapitel D.I.1.c., insbes. S. 159ff.

²⁵⁰ Vgl. hierzu Kapitel C.III.2., insbes. S. 103 und S. 105f.

²⁵¹ Diese Forderung impliziert allerdings keineswegs, daß jeder Mitarbeiter die Kenntnisse und Fähigkeiten der anderen vollständig verstehen und beherrschen müßte. Dies dürfte nicht nur aufgrund individueller kognitiver Beschränkungen kaum möglich sein, sondern erscheint zudem aus "wissensökonomischen" Überlegungen heraus wenig sinnvoll. Vielmehr empfiehlt es sich, eine gewisse Spezialisierung beizubehalten und das Spezialistenwissen (und -können) durch entsprechend eingeübte Formen der Zusammenarbeit zu integrieren; vgl. hierzu Grant/Baden-Fuller (Knowledge-based), S. 18. Nichtsdestotrotz ist auch diese Form

"Kernkompetenz bedeutet Kommunikation, Engagement und die weitreichende Verpflichtung, über alle organisatorischen Grenzen hinweg tätig zu werden; sie schließt die Mitarbeiter aller Bereiche und vieler Ebenen ein. Was nützt es beispielsweise, wenn bei Lasern oder Keramikkomponenten in den konzern-eigenen Labors Spitzenforschung betrieben wird, die ohne jedwede Auswirkung auf das Geschäft bleibt? Die Fertigkeiten, aus denen gemeinsame Kernkompetenz hervortritt, müssen bei Individuen gedeihen, die ihre Bemühungen nicht zu eng führen, andernfalls übersehen sie die Chancen, die sich aus dem Zusammenführen eigener Erfahrungen mit denen der anderen ergeben."²⁵²

In diesem Zusammenhang weisen Prahalad/Hamel u.a. auch auf die Gefahr "eingesperrter Ressourcen" ("imprisoned resources"²⁵³) hin. Hierbei kann es sich z.B. um herausragende Mitarbeiter handeln, die von ihren Geschäftsbereichen als ihr alleiniges Besitztum betrachtet und entsprechend dort festgehalten bzw. verborgen werden.²⁵⁴

Aber auch die kritische Hinterfragung organisationaler Routinen (und damit die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens) kann nur dann in der oben beschriebenen Art und Weise durchgeführt werden, wenn sich alle durch entsprechende (kritische) Beiträge einbringen. Jeder einzelne sollte dazu bereit und in der Lage sein, die seinem Denken und Handeln zugrunde liegenden Annahmen offenzulegen und sie zur Diskussion zu stellen. Dabei erfordert nicht nur die öffentliche Artikulation der eigenen Annahmen, Meinungen oder Erkenntnisse eine Kollektivierung individuellen Wissens und/oder Könnens²⁵⁵, sondern auch deren kritische Überprüfung durch andere. In beiden Fällen sollen, wie oben dargelegt²⁵⁶, möglichst begründete Aussagen gemacht werden, so daß auch hier der einzelne die Inhalte und Hintergründe seines Denkens und Handelns offenlegen und mit anderen teilen muß. Zudem stellt ja gerade das "Double-loop learning", als die für diese Aufgabenstellung des organisationalen Lernens zentrale Lernform, auf eine kritische Auseinandersetzung mit solchem Wissen und Können ab, das von allgemeinverfügbaren bzw. allgemein geteilten Meinungen, An- oder Einsichten sowie Gepflogenheiten abweicht und diese in Frage stellt. Insofern sind auch hier die ganz spezifischen Erfahrungen oder Beobachtungen jedes einzelnen gefragt.

(2) Die bisherigen Ausführungen zur Notwendigkeit einer Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens können darüber hinaus durch weitere Überlegungen aus *der einschlägigen*

der Zusammenarbeit auf die Bereitschaft des einzelnen angewiesen, sein (Spezial-)Wissen und Können entsprechend einzubringen.

²⁵² Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 69.

²⁵³ Prahalad/Hamel (Core Competence), S. 87.

²⁵⁴ Vgl. Prahalad/Hamel (Kernkompetenzen), S. 76f.

²⁵⁵ Genauerhin geht es hierbei um eine Artikulation von "Theories-in-use", als den das tagtägliche Handeln anleitenden Alltagstheorien. Da diese auf Erfahrungen und Sozialisationsprozessen beruhen und in der Regel zum Teil (zunächst) unartikulierte Annahmen, Werte oder Normen enthalten, vermischt sich hier implizites Wissen mit Werten und Annahmen.

²⁵⁶ Vgl. hierzu die Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens unter D.I.2., insbes. die Beschreibung des "Model O-II" auf S. 179ff.

Literatur zum organisationalen Lernen präzisiert und auf eine allgemeinere Ebene gehoben werden.²⁵⁷ Hier werden der Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens insbesondere drei z.T. eng miteinander verknüpfte Funktionen zugeschrieben. So kann dadurch individuelles Wissen und/oder Können nicht nur im Unternehmen verbreitet, sondern zudem auch durch andere kritisch geprüft werden. Darüber hinaus wird kollektiviertes Wissen und/oder Können als wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung vorhandenen bzw. die Schaffung neuen Wissens oder Könnens auf individueller oder kollektiver Ebene eingestuft. Alle drei Funktionen sollen im folgenden kurz vorgestellt und dadurch die Notwendigkeit einer Kollektivierung individuellen Wissens und/oder Könnens im Rahmen organisationalen Lernens unterstrichen werden.

- Kollektivierung als Verbreitung zunächst nur individuell vorhandenen Wissens oder Könnens in der Organisation: Durch die Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens in der Organisation (z.B. in Form einer schriftlichen, mündlichen oder sonstigen Weitergabe an andere Organisationsmitglieder) kann ein zunächst nur individuell vorhandenes Wissen oder Können einer Vielzahl von Mitarbeitern zugänglich gemacht werden. Diese überindividuelle Verbreitung von Wissen und/oder Können im Unternehmen kann mehrere Funktionen erfüllen. Zum einen erwirbt die Organisation dadurch eine gewisse Unabhängigkeit von den ursprünglichen Wissens- bzw. Könnensträgern; ihr Wissen oder Können steht dem Unternehmen nun auch ohne sie zur Verfügung.²⁵⁸ Hiermit kann man z.B. verhindern, daß dieses Wissen oder Können der Organisation mit dem Weggang der betreffenden Wissensträger verloren geht.²⁵⁹ Darüber hinaus kann dadurch aber auch der Gefahr vorgebeugt werden, daß einzelne, besonders wissende oder kompetente Mitarbeiter ihre Monopolstellung zu opportunistischen Verhaltensweisen gegenüber der Organisation mißbrauchen.²⁶⁰
- Kollektivierung als Medium für die Prüfung individuellen Wissens: Die Kollektivierung individuellen Wissens und/oder Könnens bietet zudem die Möglichkeit, bereits länger vor-

²⁵⁷ Die Bedeutung der Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens für das organisationale Lernen wird insbesondere von Kim, Tompkins und Nonaka betont. Vgl. hierzu Kim (Link) und Tompkins (Role), insbes. S. 70 und S. 73. Beide bemängeln die weitgehende Vernachlässigung dieses wichtigen Aspekts und stellen ihn deshalb ins Zentrum ihrer Überlegungen. Auch im Konzept der "Knowledge-creating company" von Nonaka kommt der Kollektivierung individuellen Wissens zentrale Bedeutung zu: "Making personal knowledge available to others is the central activity of the knowledge-creating company", Nonaka (Company), S. 669. Ebenso betonen Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 193ff. die Bedeutung der Kollektivierung individuellen Wissens für das organisatorische Lernen. Vgl. hierzu auch die Vorstellung ihres organisatorischen Lernzirkels oben S. 26ff. Vgl. ferner Garvin (Building), S. 87ff.

²⁵⁸ Vgl. hierzu z.B. Tompkins (Role), S. 69f. Er spricht in diesem Zusammenhang von der "Diffusion" ("diffusion") individuellen Wissens oder Könnens: "Diffusion occurs when members of the collective are no longer dependent upon the original holders of the knowledge or skill."

²⁵⁹ Vgl. hierzu z.B. Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 194f. Vgl. auch Kim (Link), S. 46. Er bezeichnet den fehlenden Übergang von individuellem zu organisationalem Wissen oder Können als fragmentiertes Lernen ("fragmented learning").

²⁶⁰ Zur Gefahr des "Hold-up" vgl. z.B. Ghemawat (Commitment), S. 95. Vgl. auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 84f. und S. 107. Vgl. ferner Spender (Tacit), S. 39.

handenes oder neu gewonnenes individuelles Wissen und/oder Können durch andere kritisch prüfen zu lassen. In diesem Fall wird das Wissen oder Können von den anderen Organisationsmitgliedern nicht einfach unhinterfragt übernommen und (wie bei der Verbreitung) mehr oder weniger unverändert multipliziert, sondern es wird zugleich kritisch auf seine Gültigkeit (im Falle des Wissens) bzw. seine Wirkungsmächtigkeit (im Falle des Könnens) untersucht. So kann z.B. ein in Form von Aussagen oder Regeln vorliegendes Wissen im Rahmen einer kollektiven Argumentation auf seine Gültigkeit hin überprüft werden. Der einzelne sollte dabei sein Wissen idealerweise durch eine für andere nachvollziehbare, lückenlose Begründungskette belegen können.²⁶¹ Zur Überprüfung eines stark handlungs- und situationsbezogenen Könnens bietet sich demgegenüber in erster Linie dessen praktischer Vollzug, etwa in einer Demonstration, an. Hier kommt es (nach Ryle) darauf an, inwieweit jemand dazu in der Lage ist, eine gewisse Tätigkeit mehrmals erfolgreich auszuführen und sie dabei ggf. durch das Ausmerzen von Fehlern oder das Wiederholen von Erfolgen zu verbessern. So wird man z.B. bei einem einzigen erfolgreichen Tätigkeitsvollzug (noch) nicht von Können sprechen.²⁶² Da man von einem "Könnner" zudem in der Regel erwartet, daß er anderen seine Fähigkeit durch geeignetes Vormachen vermitteln kann, können diese das (z.B.) durch Beobachtung und Nachahmung erworbene Können dann zudem auch durch eigenes Ausprobieren bzw. Ausüben überprüfen.²⁶³

Als einen Sonderfall der Überprüfung individuellen Wissens und/oder Könnens könnte man die kritische Prüfung und ggf. Weiterentwicklung individueller Handlungstheorien im Rahmen eines "Double-loop learning" bzw. im Rahmen der kritischen Hinterfragung von Kernkompetenzen bezeichnen. Hier geht es um eine kritische öffentliche Prüfung der das Handeln anleitenden Annahmen, Werte und Normen. Da diese z.T. in unbewußter bzw. noch nicht sprachlich formulierter Form vorliegen, kommt hier zur direkten Überprüfung eines bereits in sprachlicher Form vorhandenen Wissens die vorhergehende Bewußtmachung bzw. Artikulation zunächst nicht explizit vorliegender Bestandteile der Handlungstheorien hinzu.²⁶⁴ Darüber hinaus spielen in diesem Zusammenhang neben objektiv nachprüfbarem Wissen auch Werturteile bzw. -annahmen eine Rolle.²⁶⁵

²⁶¹ Vgl. hierzu Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 194. Vgl. auch Miller (Einleitung), insbes. S. 22ff. Miller stellt kollektive Argumentation als entscheidendes Medium zur Überprüfung und insbesondere zur grundlegenden Weiterentwicklung individuellen Wissens heraus.

²⁶² Vgl. hierzu die Überlegungen zu "gekonntem Handeln" im Rahmen einer organisationalen Routine oben S. 156f. Vgl. hierzu auch Lueken (Inkommensurabilität), S. 181. Er weist darauf hin, daß ein mit Geltungsansprüchen verbundenes Wissen nur durch Argumentation als geltend ausgewiesen werden kann, wohingegen Können in erster Linie durch entsprechendes Vormachen zu belegen ist.

²⁶³ Vgl. hierzu auch Nonaka (Dynamic), S. 25f.

²⁶⁴ Vgl. hierzu auch Kim (Link), S. 46ff. Er weist darauf hin, daß oft erst eine umfassende gegenseitige Offenlegung und Integration individueller Handlungstheorien die Ursachen von Schwierigkeiten oder Problemen gemeinsamen Handelns erkennen läßt.

²⁶⁵ Vgl. hierzu auch den Wissensbegriff bei Nonaka (Dynamic), S. 15. Er versteht "Knowledge" als persönliche Überzeugung ("personal belief"), die es in der Auseinandersetzung mit anderen zu rechtfertigen gilt.

- Kollektivierung als Basis für die Weiterentwicklung alten und die Generierung neuen Wissens und Könnens: Die Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens stellt darüber hinaus auch eine wichtige Grundlage für organisationsweite Lern- und Innovationsprozesse dar. Denn auf diese Weise kann ein gemeinsamer Wissensvorrat aufgebaut werden, der nicht nur das gegenseitige Verständnis erhöht, sondern auch eine wichtige Grundlage für die umfassende Interpretation neuer Informationen oder die Herstellung neuer Verknüpfungen bietet.²⁶⁶ So umreißt z.B. Nonaka die positive Wirkung "redundanten" Wissens und Könnens in (japanischen) Unternehmen wie folgt:

"To Western managers, the term 'redundancy', with its connotations of unnecessary duplication and waste, may sound unappealing. And yet, building a redundant organization is the first step in managing the knowledge-creating company. Redundancy is important because it encourages frequent dialogue and communication. This helps to create common cognitive ground among employees and thus facilitates the transfer of tacit knowledge. Since members of the organization share overlapping information, they can sense what the other is trying to articulate. Redundancy also spreads new explicit knowledge through the organization so it can be internalized by employees."²⁶⁷

Eng mit diesem Aspekt der Kollektivierung verbunden sind gemeinsam geteilte Erfahrungen als wichtige Voraussetzung für den Aufbau organisationaler Routinen. Hier geht es jedoch weniger um vorab individuell erworbenes Wissen oder Können, das dann an andere Organisationsmitglieder transferiert und/oder durch diese geprüft wird, als vielmehr um gemeinsam erworbenes Wissen und Können, das durch die individuellen Beiträge der einzelnen Unternehmensmitglieder dann nach und nach zu einer neuen organisationalen Routine ausgebaut wird.²⁶⁸

Insgesamt kann somit festgehalten werden, daß eine Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens aus verschiedenen Gründen notwendig erscheint. Zum einen konnte gezeigt

²⁶⁶ Vgl. Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 183f. Vgl. auch Pawlowsky (Betriebliche), S. 220f. Vgl. ferner die Überlegungen zur "Absorptive capacity" bei Cohen/Levinthal (Absorptive), insbes. S. 131ff. Sie weisen darauf hin, daß die Fähigkeit, neue unternehmensexterne Informationen aufzunehmen und für das Unternehmen in Form von Lern- oder Innovationsprozessen fruchtbar zu machen am besten durch eine ausgewogene Mischung aus gemeinsamem Hintergrundwissen auf der einen Seite und einer gewissen Wissensvielfalt bzw. -heterogenität zwischen den Unternehmensmitgliedern auf der anderen Seite befördert wird. Während das gemeinsam geteilte Hintergrundwissen die interne Kommunikation erleichtert, verhindert die Diversität eine Abschottung des Unternehmens gegenüber externen Erfahrungen und Erkenntnissen, wie sie etwa durch das sog. "Not-invented here syndrom" erfolgen kann.

²⁶⁷ Nonaka (Company), S. 102. Vgl. auch Nonaka (Dynamic), S. 28, sowie die Rekonstruktion wichtiger Kerngedanken seines Ansatzes der "Knowledge-creating company" unten S. 233ff.

²⁶⁸ Vgl. hierzu auch Weick/Roberts (Collective), insbes. S. 366ff. Dort beschreiben sie, wie die Koordination und Integration verschiedener Arbeitsvollzüge in einem "Kollektiv" (d.h. einer Gruppe oder einer Organisation) durch entsprechende gemeinsame Praxis immer weiter verbessert werden kann. Dies setzt allerdings eine entsprechende Achtsamkeit der Individuen im Umgang mit ihren bereits gewonnenen Erfahrungen voraus. Diese sollten nicht nur entsprechend geschätzt, in Form von Geschichten, Erfahrungsberichten oder Handlungsleitlinien memoriert und an neue Mitglieder weitergegeben, sondern auch immer wieder aktiv überprüft und weiterentwickelt werden.

werden, daß beide Aufgabenstellungen organisationalen Lernens darauf angewiesen sind. Zum anderen lassen sich auf allgemeiner Ebene eine Reihe von Funktionen einer Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens identifizieren, die ebenfalls dessen Notwendigkeit (oder zumindest Sinnhaftigkeit) im Rahmen organisationaler Lernprozesse unterstreichen. So kann durch eine Verbreitung individuellen Wissens und Könnens im Unternehmen eine gewisse Unabhängigkeit von einzelnen Individuen erreicht und damit die Chance für eine Anwendung dieses Wissens oder Könnens vergrößert werden. Die breitere Verfügbarkeit bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten stellt zudem eine gute Grundlage für deren Weiterentwicklung oder für die Generierung neuen Wissens und Könnens dar. Nicht zuletzt können individuelle Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen einer Kollektivierung überprüft werden.

2. Sicherstellung einer unternehmensdienlichen Verwendung von Wissen und Können als zweites Schlüsselproblem organisationalen Lernens

Durch die Kollektivierung individuellen Wissens und/oder Könnens wird zuvor nur individuell vorhandenes Wissen und Können unternehmensweit verfügbar. Es kann dadurch (im Prinzip) nun unternehmensweit eingesetzt, von anderen kritisch geprüft und/oder durch sie weiterentwickelt werden. Allerdings garantiert eine derart hergestellte, umfassende Verfüg- und Verwendbarkeit von Kenntnissen und Fähigkeiten noch keineswegs automatisch deren unternehmensdienliche Verwendung. Vielmehr macht gerade ein großer Pool an prinzipiell verfügbarem Wissen und Können eine gewisse Auswahl und Bewertung erforderlich: Wo liegen wichtige und erfolgsträchtige Bereiche oder Kompetenzen? Was soll umfassend unterstützt und gefördert - und was demgegenüber zurückgestellt werden?²⁶⁹ Diese Fragen sollen hier mit dem Aspekt der "Unternehmensdienlichkeit" angesprochen werden. Dadurch soll zu nächst zum Ausdruck gebracht werden, daß im Interesse einer koordinierten Zusammenarbeit und eines zielgerichteten Einsatzes der Ressourcen eine gewisse *Bewertung oder Ausrichtung des Wissens oder Könnens an einem übergeordneten Unternehmenszweck oder -ziel* erfolgen muß. Darüber hinaus besteht aber zum anderen auch noch das Problem der *Verwendung d.h. des Einsatzes von Können und Wissen* an sich. Nicht alles, was als wichtig oder unterstützenswert angesehen wird, wird auch automatisch entsprechend eingesetzt. Zu Diskrepanzen kann es insbesondere dann kommen, wenn die Bewertung bzw. die Einschätzung des Wissens und Könnens auf der einen Seite und seine Anwendung auf der anderen durch unterschiedliche Personen erfolgen. Insofern besteht zwischen diesen beiden Aspekten ein gewisser Zusammenhang, der es sinnvoll erscheinen läßt, sie unter dem Überbegriff der "Sicherstellung des unternehmensdienlichen Einsatzes von Können und Wissen" zusammenzufassen.²⁷⁰ Nach

²⁶⁹ Im Unterschied zu der eher *allgemeinen* Prüfung individuellen Wissens und Könnens im Hinblick auf seine (prinzipielle) Gültigkeit bzw. Wirkungsmächtigkeit, wie sie im Rahmen des Schlüsselproblems der Kollektivierung vorgestellt wurde, geht es hier also in erster Linie um dessen Beurteilung in *strategischer* Hinsicht.

²⁷⁰ Vgl. hierzu auch Frese (Grundlagen). Frese unterscheidet im Rahmen der Organisationsaufgabe bei interpersoneller Arbeitsteilung zwischen einem Koordinations- und einem Motivationsproblem. Zum einem müssen die Entscheidungs- und Informationsaktivitäten der Unternehmensmitglieder auf ein gewisses Ziel hin koordiniert werden (Koordinationsproblem) und zum anderen müssen die Mitarbeiter zu unternehmens-

dieser ersten groben Charakterisierung sollen nun Inhalt und Notwendigkeit dieses zweiten Schlüsselproblems organisationalen Lernens etwas genauer dargelegt werden.

Die *Notwendigkeit* der mit diesem Schlüsselproblem formulierten Anforderung dürfte insofern auf der Hand liegen, als hiermit letztendlich das Kernproblem des Managements angesprochen ist, nämlich die *Koordination arbeitsteiliger Handlungen auf ein gemeinsames Ziel* hin.²⁷¹ Genauerhin geht es hier um eine Ausrichtung des organisationalen Lernens auf ein gemeinsames Ziel.²⁷² Diese Forderung erscheint immer dann sinnvoll und gerechtfertigt, wenn man organisationales Lernen nicht als Selbstzweck oder Spielerei verstehen will, sondern durch ein geeignetes Verständnis dieses Begriffs einen Beitrag zur Lösung von Problemen der Managementpraxis leisten möchte. Hiermit knüpfen wir also wieder an die oben dargelegte wissenschaftstheoretische Grundposition einer anwendungsorientierten Managementlehre an.²⁷³

Zur Konkretisierung des *Inhalts* dieses zweiten Schlüsselproblems organisationalen Lernens kann auf einschlägige Überlegungen anderer Autoren zurückgegriffen werden. Von besonderem Interesse ist dabei das "Prozeß-Modell organisatorischen Lernens" von Müller-Stewens/Pautzke. In ihrem "Organisatorischen Lernzirkel"²⁷⁴ differenzieren sie u.a. zwischen den Schlüsselproblemen der "Institutionalisierung" und der "Handlung".²⁷⁵ Diese Unterscheidung entspricht, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, den beiden Problemaspekten des hier vorgestellten Schlüsselproblems der Sicherstellung einer unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens. Unter "*Institutionalisierung*" verstehen Müller-Stewens/Pautzke einen Prozeß der Autorisierung ausgewählter Wissensbestandteile in Form von (Handlungs-)Regeln oder auch Maximen. Dadurch soll die Auswahl des anzuwendenden Wissens gesteuert und zugleich Hilfestellung für dessen Anwendung gegeben werden. Ohne Institutionalisierung - so Müller-Stewens/Pautzke - bliebe ...

zielkonformem Verhalten motiviert werden (Motivationsproblem). Allerdings weist er darauf hin, daß es sich hierbei nur um eine analytische Trennung zweier empirisch in der Regel stark interdependenter Aspekte handelt, vgl. hierzu z.B. Frese (Grundlagen) S. 274. Vgl. ferner Frese (Geschäftssegmentierung), S. 1003f.

²⁷¹ Zu diesem Verständnis von Management vgl. z.B. Koontz/O'Donnell (Principles), S. 3; vgl. auch Steinmann/Schreyögg (Management), S. 5ff. Vgl. hierzu ferner Barnard (Functions), S. 86ff. Er stellt einen gemeinsamen, von allen akzeptierten Zweck ("purpose") als unabdingbare Voraussetzung für jegliche Handlungskoordination bzw. Kooperation in Organisationen heraus.

²⁷² Hierbei kann man zwischen rein *formalen* Zielen, wie etwa dem im Rahmen einer marktwirtschaftlichen Wettbewerbsordnung vorgegebenen Gewinnziel und *inhaltlich* bereits konkretisierten Zielen, wie z.B. einem bestimmten Produkt-Markt-Konzept unterscheiden. Letztere werden im Unterschied zu *Formalzielen* auch als *Sachziele* bezeichnet. Zur Unterscheidung von Sach- und Formalzielen im Hinblick auf Unternehmensziele vgl. auch Hamel (Zielsysteme), Sp. 2638-2640.

²⁷³ Vgl. oben S. 12ff.

²⁷⁴ Vgl. hierzu die Darstellung oben S. 26ff.

²⁷⁵ Vgl. hierzu Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 193ff. Insgesamt unterscheiden sie vier Schlüsselprobleme: (1) Kollektivierung, (2) Institutionalisierung, (3) Handlung und (4) Feedback.

"... es letztendlich dem einzelnen Individuum überlassen, das für eine bestimmte Handlung notwendige Wissen aus dem kollektiven bzw. individuellen Wissensvorrat auszuwählen und in Form von Handlungsregeln oder Maximen zu übersetzen. Häufig versucht jedoch eine Organisation, diesen Prozeß der Anwendung und Umsetzung von kulturellem [d.h. kollektivem, C.H.] Wissen in organisatorische Handlungen weiter zu unterstützen und zu reglementieren. Durch Prozesse der Autorisierung wird verbindlich gültiges Wissen von nicht toleriertem getrennt. Durch die Institutionalisierung bzw. Formalisierung wird Wissen zudem in die Form von Handlungswissen gefaßt ... und dem einzelnen Akteur die Umsetzung von Wissen in organisatorische Entscheidungen erleichtert."²⁷⁶

Dementsprechend beinhaltet Institutionalisierung die Schaffung von institutionalisiertem, autorisiertem Wissen in Form von Handlungs- bzw. "Spiel"-Regeln.²⁷⁷ Mit dem Schlüsselproblem der "*Handlung*" fokussieren Müller-Stewens/Pautzke dann das Problem der aktiven Beachtung bzw. Umsetzung eben dieser Regeln durch die Organisationsmitglieder. Diese müssen dazu motiviert werden, die neuen Regeln auch tatsächlich bei ihrem täglichen Handeln einzusetzen.²⁷⁸

Der Aspekt der Institutionalisierung wird aber auch von anderen Autoren zum organisationalen Lernen thematisiert. Von zentraler Bedeutung ist er insbesondere für *Jelinek*, die dieses Problem ins Zentrum ihrer Überlegungen zu organisationalen Lernsystemen ("organizational learning systems") stellt.²⁷⁹ Ihr geht es um die Sicherstellung einer systematischen, wiederholten Anwendung (und ggf. auch Weiterentwicklung) erfolgreicher neuer (individueller) Praktiken oder Ideen in Unternehmen. Dies soll weder dem Zufall überlassen werden, noch zu unreflektierter Routineausübung degenerieren.²⁸⁰ Ein geeignetes Medium hierfür sieht sie in der Institutionalisierung:

"It is organization or patterning, retained and institutionalized, that obviates the need for all insights and learning to be within the creative capacity of a single individual."²⁸¹

²⁷⁶ Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 195. Vgl. hierzu auch Osterloh/Grand/Tiemann (Organisationales). Auch sie stellen Institutionalisierung als bedeutsamen Aspekt des organisationalen Lernens heraus (vgl. z.B. ebd., S. 39ff.), wobei sie hierunter (in Anlehnung an Giddens) die "Erzeugung von systematisch reproduzierten Handlungsmustern" verstehen. Institutionen definieren sie dementsprechend (in Anlehnung an Vanberg) als "Komplexe von Regelungen für die Interaktion von Individuen." Vgl. ebd., S. 49; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

²⁷⁷ Zu diesem Ausdruck vgl. Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 195, Abb. 6.

²⁷⁸ Vgl. Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 196. Vgl. auch hierzu wiederum Osterloh/Grand/Tiemann (Organisationales), S. 50ff. Sie sprechen in diesem Zusammenhang vom Problem der "Normengeltung". Vgl. hierzu ferner die Erkenntnisse aus der Motivationstheorie; dort spricht man in diesem Zusammenhang von "Zielbindung" im Rahmen der "postdeziisonalen Phase des Motivationsprozesses", vgl. Kleinbeck/Quast (Motivation), Sp. 1421-1422, sowie Nerdinger (Motivation), S. 111-115.

²⁷⁹ Vgl. hierzu auch den Titel ihres Buches: "Institutionalizing Innovation: A Study of Organizational Learning Systems".

²⁸⁰ Vgl. Jelinek (Institutionalizing), S. XVI.

²⁸¹ Jelinek (Institutionalizing), S. XVI.

Organisationales Lernen findet ihrer Meinung nur dann statt, wenn neue individuelle Einsichten, Erkenntnisse oder Praktiken in entsprechenden administrativen Systemen kodifiziert und auch von anderen Unternehmensmitgliedern als ihrem ursprünglichen Entdecker in neuen Situationen mit nachhaltigem Erfolg verwendet werden.²⁸² Diese Kodifizierung oder Spezifizierung kann sich - je nach der betrachteten Unternehmensebene - entweder auf konkrete Inhalte oder aber auch auf Prozesse beziehen. Während z.B. auf den "unteren" Ebenen ganz spezifische Handlungsvollzüge kodifiziert werden können, geht es auf den "oberen" Ebenen des Unternehmens eher um eine Spezifizierung gewisser Denkweisen oder Denkmuster.²⁸³

Ähnlich fordert *Nonaka* eine zeitweise Überprüfung und Rechtfertigung des im Unternehmen vorhandenen Wissens und Könnens, um dadurch den im Prinzip unendlichen Prozeß der Wissensbildung und -anwendung zu ordnen, zusammenzuführen und das aktuell verfügbare Wissen und Können im Hinblick auf seinen Wert für das Unternehmen zu beurteilen:

"Justification is the process of final convergence and screening, which determines the extent to which the knowledge created within the organization is truly worthwhile for the organization and society. In this sense, justification determines the 'quality' of the created knowledge and involves criteria or standards for judging truthfulness."²⁸⁴

Im Unterschied zu Jelinek fordert *Nonaka* also keine formale Fixierung oder Kodifizierung ausgewählten Wissens oder Könnens, sondern vielmehr die Festlegung gewisser Standards oder Kriterien, mit deren Hilfe dann toleriertes bzw. akzeptiertes Wissen von nicht-toleriertem Wissen und Können unterschieden wird bzw. werden kann. Insofern stellt sein Vorschlag auf weniger konkrete Maßnahmen ab, als der von Jelinek, ist aber dennoch auch als Versuch zu verstehen, das "Chaos" an altem und neuem, individuellem und organisationalem Wissen und Können in geordnete, für das Unternehmen zweckmäßige Bahnen zu lenken.²⁸⁵ Damit erscheint eine Zuordnung zum Schlüsselproblem der Sicherstellung der unternehmensdienlichen Verwendung gerechtfertigt. Zugleich wird deutlich, daß dieses Schlüsselproblem auf unterschiedliche Art und Weise angegangen werden kann. Eine ausführliche Darstellung und Diskussion verschiedener Möglichkeiten erfolgt in Kapitel E. An dieser Stelle geht es zunächst darum, Inhalt und Bedeutung dieses Schlüsselproblems für das organisationale Lernen aufzuzeigen.

²⁸² Durch diese zusätzliche Anforderung (neben der der Kodifizierung) möchte Jelinek schlichte (unreflektierte) Wiederholungen ehemals erfolgreicher Praktiken aus ihrem Verständnis organisationalen Lernens ausgrenzen: "When an insight has been used in a new situation with continuing success, evidence exists that the insight (and not merely a simple repetition) has been institutionalized."; Jelinek (Institutionalizing), S. 156. Diese zusätzliche Anforderung macht zugleich deutlich, daß Jelinek das Schlüsselproblem der "Handlung" letztendlich in die Fragestellung der Institutionalisierung integriert.

²⁸³ Vgl. ebd., S. 157.

²⁸⁴ *Nonaka* (Dynamic), S. 26.

²⁸⁵ Vgl. *Nonaka* (Company), S. 103.

3. Dauerhafte Aufrechterhaltung von Kollektivierungs- und Anwendungsprozessen als drittes Schlüsselproblem organisationalen Lernens

Ein drittes und letztes Schlüsselproblem liegt schließlich noch in der dauerhaften Aufrechterhaltung der zwei bisher beschriebenen Prozesse. D.h. sowohl die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens als auch die zur unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens müssen *auf Dauer* sichergestellt werden.

Hiermit wird nun ein Aspekt angesprochen - und als Schlüsselproblem organisationalen Lernens herausgestellt -, der in anderen Ansätzen in dieser Form nur selten explizit thematisiert wird. Während sich die Probleme der Kollektivierung und des unternehmensdienlichen Einsatzes (individuellen) Wissens und Könnens auch bei anderen Autoren wiederfinden²⁸⁶, wird die Forderung nach einer *dauerhaften* Aufrechterhaltung dieser Prozesse oft nur mehr oder weniger implizit mitgedacht.²⁸⁷ Dennoch liegt hier - so unsere These - ein nicht unbeachtliches Problem. Denn die Fähigkeit und die Bereitschaft der Mitarbeiter zur *langfristigen* Mitwirkung an den für das organisationale Lernen erforderlichen Prozessen der Kollektivierung und der unternehmensdienlichen Anwendung ihres bzw. des ihnen verfügbaren Wissens und Könnens kann durch eine Reihe von Faktoren beeinträchtigt werden:

- Zum einen kann durch eine zu starke Betonung des Kollektivierungs- und Anwendungsaspektes die *Bildung neuen individuellen Wissens und Könnens* gefährdet werden, da den Mitarbeitern das nötige *Umfeld* hierfür fehlt. So weisen z.B. Womack/Jones darauf hin, daß eine starke Ausrichtung auf funktions- und bereichsübergreifende Teams, wie sie etwa für japanische Unternehmen typisch ist, dort auf Dauer zu einem Mangel an fundiertem Spezialistenwissen (und -können) geführt hat. In diesem Zusammenhang schreiben sie der Bildung von Funktionsbereichen (wie z.B. Produktion, Marketing, Absatz etc.) eine wichtige Rolle zu. Dort kann das Wissen und Können zu ganz spezifischen Problem- oder Aufgabenstellungen gebündelt und z.B. im Rahmen entsprechender Karrierewege weiter vertieft werden.²⁸⁸ Ähnlich warnen auch von Krogh/Ross vor einer einseitigen Ausrichtung auf die Ausbildung von gruppen- oder branchenbezogenen Kompetenzen in Verbindung mit einer Vernachlässigung des Aufbaus individuellen Wissens und Könnens. Denn da-

²⁸⁶ Vgl. hierzu insbesondere den organisatorischen Lernzirkel von Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 193ff. Vgl. ferner Nonaka (Dynamic) und Nonaka (Company). Vgl. auch Duncan/Weiss (Organizational), S. 86f.

²⁸⁷ So wird mit den Ansätzen zum organisationalen Lernen bzw. zur lernenden Organisation in der Regel der Anspruch oder die Hoffnung verbunden, den Erhalt eines Unternehmens in einer sich wandelnden Umwelt auf Dauer sichern zu können. Sehr deutlich kommt dies z.B. bei Nonaka (Company), S. 96 zum Ausdruck: "In an economy where the only certainty is uncertainty, the one sure source of lasting competitive advantage is knowledge". Vgl. auch Dodgson (Review), S. 376 sowie S. 378; Pawlowsky (Betriebliche), S. 198; Probst/Büchel (Lernen), insbes. S. 3ff.; Sattelberger (Spannungsfeld), insbes. S. 13ff.; Schreyögg/Noos (Wandel), S. 169ff.; Senge (Transforming), S. 7. Vgl. ferner de Geus (Planning), S. 71.

²⁸⁸ Vgl. Womack/Jones (Enterprise), S. 94 und S. 98.

durch können wertvolle, u.U. wettbewerbsstrategisch sehr bedeutsame Potentiale auf individueller Ebene - von von Krogh/Ross auch als "Speerspitzenkompetenzen" bezeichnet²⁸⁹ - ungenutzt bleiben.²⁹⁰ Letztendlich gilt es somit eine ausgewogene Mischung zwischen einer Ausrichtung auf das einzelne Individuum auf der einen und einer Unternehmens- bzw. Gruppenorientierung auf der anderen Seite anzustreben.

- Zum anderen kann den Mitarbeitern aufgrund einer längerwährenden intensiven Inanspruchnahme in Prozessen der Kollektivierung bzw. der unternehmensdienlichen Anwendung von Wissen und Können auf die Dauer die *Zeit für die Bildung neuen Wissens und Könnens fehlen*. Zwar kann die Zusammenarbeit mit anderen durchaus zu neuen Erfahrungen verhelfen, diese können aber nur dann in Wissen und Können umgesetzt werden, wenn die Mitarbeiter über genügend Freiräume zur Reflexion über das Erlebte (zur Bildung von Wissen) oder zur aktiven Erprobung neuer Handlungsvollzüge in verschiedenen Situationen (zur Bildung von Können) verfügen. Bei dauerndem hohen Zeitdruck dürfte beides nicht gegeben sein, so daß die neuen Erfahrungen nicht entsprechend verarbeitet werden können.²⁹¹ Zeit ist insbesondere auch dann erforderlich, wenn man im Zuge der Wissensbildung oder -prüfung seine Erfahrungen oder Meinungen mit anderen kritisch diskutieren möchte.
- Darüber hinaus ist aber auch die *Bereitschaft* zur dauerhaften engagierten Mitwirkung an den Prozessen der Kollektivierung und/oder der unternehmensdienlichen Anwendung von Wissen und Können nicht automatisch gegeben. Das hierfür geforderte hohe "Commitment"²⁹² und die Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung und zur Überwindung eigener Interessen²⁹³ können durch die Gestaltung und die Auswirkungen vorhergehender Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse u.U. nachhaltig beeinträchtigt werden. Diese Gefahr ist z.B. dann gegeben, wenn die Mitarbeiter mit den Konsequenzen ihres vorgehenden Engagements unzufrieden sind, weil sie etwa ihre Leistungen nicht genügend honoriert sehen oder ihr Einsatz (aus ihrer Sicht) letztendlich nachteilige Konsequenzen für ihre Arbeit hatte. So kann der Mitarbeiter z.B. durch die Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens an Status, Anerkennung oder Einfluß verlieren und dadurch u.U.

²⁸⁹ Vgl. hierzu die Kompetenzkonfiguration nach von Krogh/Ross oben S. 90ff.

²⁹⁰ Vgl. von Krogh/Ross (Figuring), S. 9. Vgl. auch Rasche (Wettbewerbsvorteile), S. 129f.

²⁹¹ Zur Bedeutung von zeitlichen Freiräumen für organisationale Lernprozesse vgl. z.B. Reber (Lernen), Sp. 1251-1252. Vgl. auch die vier Stufen des Lernzirkels von Kolb (Experiential), S. 42, sowie dessen kurze Vorstellung oben S. 37f. Dort wird deutlich, daß Lernen nicht nur das Sammeln von Erfahrungen beinhaltet, sondern auch deren kognitive Verarbeitung z.B. in Form von reflektierender Beobachtung erfordert. Zur Bedeutung der Reflektion für die Bildung von Wissen vgl. auch Lucken (Inkommensurabilität), S. 178f. bzw. Wohlrapp (Voraussetzungen), S. 837, sowie die Ausführungen unten S. 316ff.

²⁹² Vgl. hierzu z.B. Nonaka (Dynamic), S. 17f.

²⁹³ Vgl. z.B. Ghoshal/Bartlett (Processes), S. 92. Sie weisen darauf hin, man z.B. bei Intel von den Mitarbeitern tagtäglich die Aufmerksamkeit und Einsatzbereitschaft fordert, wie sie (normalerweise) nur in Not- oder Krisensituationen an den Tag gelegt wird: "Intel's Grove ... tells his employees he wants them to display the commitment and dedicated teamwork that emergency workers must have to respond to natural disasters, putting aside self-interest and territoriality for cooperation and mutual support".

sogar seinen (bisher gesicherten) Arbeitsplatz gefährdet sehen. Andersherum kann sein Engagement aber auch zu einer Erhöhung seines Arbeitsumfangs führen, indem z.B. zu den bisherigen Tätigkeiten nun noch weitere, neue Aufgaben hinzukommen, so daß er ein erhöhtes Pensum zu bewältigen hat. Wenn die Mitarbeiter ihre Mitwirkung an den Prozessen organisationalen Lernens derart negativ erleben, dann dürfte ihre Bereitschaft zu einem erneuten Engagement eher gering sein.

- Schließlich kann die *beständige Aufforderung zum Um-, Neu- oder Entlernen* von den Mitarbeitern auch unabhängig von den jeweiligen Inhalten als *bedrohlich und anstrengend* empfunden werden. Denn hier wird Vertrautes und Bekanntes immer wieder in Frage gestellt und es gilt sich mit Neuem, Unbekanntem auseinanderzusetzen. So bezeichnet z.B. Nonaka die Wissensbildung in der "Knowledge-creating company" als einen Prozeß der ununterbrochenen Erneuerung der Organisation und ihrer Mitarbeiter:

"To create new knowledge means quite literally to re-create the company and everyone in it in a nonstop process of personal and organizational self-renewal."²⁹⁴

Dieser beständige Veränderungsdruck kann die Mitarbeiter u.U. auf die Dauer nach Mitteln und Wegen suchen lassen, dieser Herausforderung zu entgehen oder sie zumindest nicht auch noch durch eigene Beiträge zu unterstützen. Die sozial-psychologisch bedingten Widerstände gegen zum Teil auch nur einmalige Veränderungen wurden unter dem Stichwort des Widerstands gegen Wandel ("resistance to change") relativ umfassend untersucht und dokumentiert.²⁹⁵

Insgesamt wird mit diesem dritten und letzten Schlüsselproblem der Versuch unternommen, die z.T. sehr "technische" und statische Betrachtung von Lernhindernissen oder Lernauslösern²⁹⁶ zugunsten einer motivationstheoretisch angereicherten, *dynamischen* Perspektive zu überwinden.²⁹⁷ In Abbildung 17 werden die wichtigsten Aspekte aus der Vorstellung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens noch einmal überblicksartig zusammengestellt:

²⁹⁴ Nonaka (Company), S. 97.

²⁹⁵ Für einen Überblick vgl. z.B. Staehle (Management), S. 921ff.

²⁹⁶ So werden z.B. Lernhindernisse oft - in Anlehnung an die Überlegungen von March/Olsen - analytisch aus den verschiedenen Zwischenschritten ihres Lernzirkels deduziert, ohne genauer nach den Ursachen oder Gründen für die (als Lernhindernisse eingestuft) Unterbrechungen des Lernzirkels zu fragen. Für eine Darstellung des Lernzirkels mit seinen möglichen "Bruchstellen" vgl. z.B. Pautzke (Evolution), S. 145ff. Eine mangelnde Berücksichtigung der Lernmotivation und -bereitschaft im Rahmen der Diskussion zum organisationalen Lernen kritisiert auch Dodgson (Review), S. 378.

²⁹⁷ Für eine Betrachtung des Motivationsproblems aus dynamischer Sicht vgl. z.B. Nerdinger (Motivation), insbes. S. 75ff. In seinem Rahmenmodell der Motivation zum Handeln unterscheidet Nerdinger die vier folgenden Phasen: prädezonale Phase (Wählen), präaktionale Phase (Zielsetzung), aktionale Phase (Handlung) und postaktionale Phase (Bewertung). Damit will er u.a. zum Ausdruck bringen, daß "motiviertes Handeln in Organisationen von vorgängigen Handlungen beeinflusst wird und zukünftige Handlungen beeinflusst", Nerdinger (Motivation), S. 169. Ein ähnliches Phasenmodell des Motivationsprozesses präsentieren auch Kleinbeck/Quast (Motivation), Sp. 1421-1422. Sie beziehen sich dabei - ebenso wie Nerdinger - auf Heckhausen (Perspektiven).

Die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens im Überblick	
Schlüsselproblem 1:	<p>Kollektivierung individuellen Wissens und/oder Könnens</p> <p>Unabdingbar erforderlich im Rahmen der doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens.</p> <p>Erfüllt zudem drei grundlegende Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbreitung zunächst nur individuell vorhandenen Wissens und Könnens - Prüfung individuellen Wissens und Könnens - Basis für die Weiterentwicklung alten oder die Generierung neuen Wissens und Könnens
Schlüsselproblem 2:	<p>Sicherstellung einer unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens</p> <p>Grundlegende Voraussetzung für eine sinnvolle Koordination arbeitsteiligen Handelns in Organisationen.</p> <p>Beinhaltet zwei Teilaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl/Autorisierung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens und Könnens (Institutionalisierung) - Tatsächliche Anwendung des ausgezeichneten Wissens/Könnens (Handlung)
Schlüsselproblem 3:	<p>Dauerhafte Aufrechterhaltung der Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse</p> <p>Resultiert aus dem Anspruch bzw. der Zielsetzung der Ansätze zum organisationalen Lernen oder zur lernenden Organisation, einen Beitrag zur Sicherstellung <i>dauerhafter</i> Wettbewerbsvorteile leisten zu können.</p> <p>Erfordert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entsprechendes Umfeld - Zeit - Dauerhafte Überwindung des Widerstands gegen Änderungen - Dauerhafte Motivation der Mitarbeiter
Quelle: eigene Abbildung (Zusammenschau der Kernaussagen aus Kapitel D.II.).	
Abbildung 17: Die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens	

E. Die lernende Organisation: Diskussion verschiedener Ansätze zur Förderung organisationalen Lernens

Nachdem in den Kapiteln C und D Zielsetzung, Inhalt und Schlüsselprobleme organisationalen Lernens geklärt wurden, sollen nun verschiedene Möglichkeiten bzw. Ansätze zu seiner Förderung vorgestellt und kritisch diskutiert werden. Damit beginnt die Betrachtung des Problemkreises der "Lernenden Organisation". Unter diesem Begriff soll ja - wie oben dargelegt¹ - Wissen darüber bereitgestellt werden, wie Prozesse organisationalen Lernens in Unternehmen in Gang gesetzt und aufrecht erhalten werden können. Diese allgemeine Positionsbestimmung aus Kapitel B kann anhand der Diskussionsergebnisse aus dem letzten Kapitel bereits ein Stück weit konkretisiert werden: Demzufolge gilt es unter dem Begriff der "Lernenden Organisation" in erster Linie Möglichkeiten für eine umfassende Beantwortung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens aufzuzeigen. Dabei gilt es darüber hinaus die doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens nicht aus den Augen zu verlieren.

Zur Lösung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernen können in der Literatur *drei verschiedene Ansätze* ausgemacht werden. Sie werden im folgenden als ökonomischer, sozialtechnologischer und aufgeklärter Ansatz bezeichnet. Alle drei unterscheiden sich primär im Hinblick auf die Behandlung des ersten Schlüsselproblems organisationalen Lernens, d.h. im Hinblick auf die Vorschläge zur Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens. Während der sog. *ökonomische Ansatz* dies über entsprechende monetäre Anreize erzielen will, rekurriert der *sozialtechnologische Ansatz* in diesem Zusammenhang auf die bewußte Erzeugung von Unsicherheit, ja sogar Angst. Der *aufgeklärte Ansatz* geht demgegenüber davon aus, daß man Mitarbeiter nur durch umfassende Gleichberechtigung und gegenseitige Wertschätzung zu einer dauerhaften Mitwirkung an der Bewältigung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens motivieren und befähigen kann. Alle drei Ansätze werden anhand geeigneter Prototypen vorgestellt (vgl. E.I.) und im Hinblick auf ihre Eignung zur Förderung organisationalen Lernens diskutiert (E.II.). Dabei wird nicht nur auf die prozessualen Erfordernisse in Form der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens Bezug genommen, sondern darüber hinaus auch auf die Inhalte der beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens, wie sie in Kapitel D vorgestellt wurden.

Der im Rahmen dieser Diskussion ausgezeichnete Ansatz dient dann als Grundlage für die Erarbeitung eines umfassenden Bezugsrahmens zur Förderung organisationalen Lernens in der lernenden Organisation in Kapitel F.

¹ Vgl. hierzu die Positionsbestimmung zu Problemfeld 2 oben S. 17ff.

I. Drei Ansätze zur Lösung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens

Die verschiedenen Möglichkeiten zur Bewältigung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens sollen im folgenden anhand von drei ausgewählten Ansätzen aufgezeigt werden. Hierzu werden die Grundsätze der wissenschaftlichen Betriebsführung bzw. das "Scientific Management" von Frederick W. Taylor, die Ausführungen zur "Knowledge-creating company" von Ikujiro Nonaka sowie die Überlegungen zur lernenden Organisation in "The Fifth Discipline" von Peter M. Senge im Hinblick auf ihre Vorschläge zum Umgang mit diesen drei Problemkreisen rekonstruiert.

Die Auswahl dieser drei Ansätze orientiert sich dabei an einer doppelten Zielsetzung. Zum einen soll ein möglichst *breites Spektrum* an diesbezüglichen Vorschlägen aufgezeigt werden. Dafür werden insbesondere die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung von Taylor als eine im Kontext organisationalen Lernens häufig aufgegriffene Kontrastfolie herangezogen. Bei der Rekonstruktion dieses Managementkonzepts wird sich jedoch zeigen, daß Taylors Überlegungen durchaus als einer der ersten Ansätze zum organisationalen Lernen interpretiert werden können.² Zum anderen soll ein *Einblick in aktuelle Ansätze* zu diesem Thema vermittelt werden. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere die Rekonstruktion der Vorschläge von Nonaka und Senge zu verstehen. Beide Autoren haben sehr differenzierte Ansätze zum Themenkreis der lernenden Organisation präsentiert, die in der einschlägigen Diskussion oft aufgegriffen werden.

Die Rekonstruktion der drei Ansätze erfolgt - wie bereits angedeutet - anhand der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens, wie sie oben (Kapitel D.II., S. 206ff.) vorgestellt wurden. Zur besseren Einordnung der Ansätze werden jeweils noch einige allgemeine Bemerkungen zu Inhalt und Zielsetzung vorausgeschickt. Abschließend werden die wichtigsten Aussagen und Aspekte in einer Überblicksdarstellung zusammengefaßt (vgl. E.I.4., S. 257f.). Diese umfassende Rekonstruktion dient dann als Grundlage für eine kritische Diskussion der Ansätze im nächsten Unterkapitel (E.II., S. 259ff.).

1. Das "Scientific Management" nach Frederick W. Taylor: ein ökonomischer Ansatz³

Als ein erster Ansatz zur Förderung organisationalen Lernens soll hier das "Scientific Management" von Frederick Winslow Taylor vorgestellt werden. Diese Einstufung der Überle-

² Zu dieser Einstufung des "Scientific Management" von Taylor vgl. auch Luthans/Rubruch/Marsnik (Going), S. 26.

³ Zu dieser Bezeichnung der Überlegungen Taylors vgl. unsere Überlegungen unten S. 233 in Verbindung mit S. 231f.

gungen Taylors mag zunächst verwundern, da eine Reihe von Autoren die "Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung"⁴ im umgekehrten Sinne als Kontrastfolie für ihre Vorschläge zur Förderung organisationalen Lernens heranziehen und diese als Überwindung des Taylorismus charakterisieren.⁵ Dennoch können - wie im folgenden gezeigt werden soll - Taylors Vorschläge durchaus als umfassender Ansatz zur Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens interpretiert werden, in dem auch der Aspekt der unternehmensdienlichen Anwendung von Wissen und/oder Können Berücksichtigung findet (vgl. hierzu die Abschnitte b bis e).⁶ Dieser problemspezifischen - und damit notwendigerweise sehr selektiven - Betrachtung des Taylorschen Oeuvres sollen jedoch zunächst einige allgemeine Bemerkungen zu Inhalt und Bedeutung seines Werkes vorausgeschickt werden (Abschnitt a).

a. Allgemeine Einordnung des Ansatzes

Die beiden Hauptwerke Taylors - "Shop Management" und "The Principles of Scientific Management" - werden oft als "die Geburtsstunde der wissenschaftlichen Erforschung des Managements angesehen."⁷ Denn durch die von Taylor stark propagierte Trennung von Kopf- und Handarbeit rückte "Management" erstmals als eigenständige Aufgabe ins Blickfeld.⁸ Die von ihm formulierten Prinzipien können zudem als wichtiger Anstoß zur Reflektion über die Managementpraxis sowie zur Entwicklung systematischen, lehr- und lernbaren (allgemeingültigen) Managementwissens angesehen werden.⁹

Neben dieser primär *ideengeschichtlichen* Betrachtung haben Taylors Überlegungen das Management aber auch in *inhaltlicher* Hinsicht nachhaltig geprägt. Zentrale Aspekte in diesem Zusammenhang sind die Trennung von Planung und Ausführung, eine funktionale Orga-

⁴ So die deutsche Übersetzung von "The Principles of Scientific Management".

⁵ Vgl. hierzu z.B. Geißler (Kunstwerk), S. 81. Geißler kritisiert insbesondere das "Maschinenmodell der Organisation", das dem Ansatz Taylors zugrunde liegt. In der lernenden Organisation sieht er ein Gegenbild zu diesem Organisationsverständnis. Vgl. auch Nonaka (Company), S. 95. Er wendet sich ebenfalls gegen das Organisationsmodell im Scientific Management. Darüber hinaus kritisiert Nonaka das verkürzte Wissensverständnis Taylors, das sich auf "harte (sprich quantifizierbare) Fakten, kodifizierte Verfahren (und, C.H.) universelle Prinzipien" beschränkt. Vgl. ferner Senge (Transforming), S. 11f. Senge wendet sich gegen die Trennung von Denken und Handeln und bezieht sich damit (wenn auch ohne explizite Namensnennung) ebenfalls auf einen Kerngedanken der Überlegungen Taylors.

⁶ Vgl. hierzu auch Kieser (Taylorismus), S. 57. Lt. Kieser "verwissenschaftliche" Taylor die Managementlehre, "indem er 'bewährte' Praxis ... identifizierte und in Regeln kleidete, damit sie die Unternehmer auf breiter Front umsetzen konnten ..."

⁷ Staehle (Management), S. 23. Er bezieht sich auf Taylor (Shop) und ders. (Principles).

⁸ Vgl. Steinmann/Schreyögg (Management), S. 42, sowie Staehle (Management), S. 24. Wenn auch Taylor die Trennung von Kopf- und Handarbeit populär gemacht hat, so kann er dennoch keineswegs als "Entdecker" dieser Idee angesehen werden. Schon lange vor ihm hatte sich nämlich der Engländer Charles Babbage (1792-1871) mit den Vorteilen einer derartigen Arbeitsteilung beschäftigt und sich für eine Verwissenschaftlichung des Managements eingesetzt, vgl. Wren (Evolution), S. 59; vgl. auch Staehle (Management), S. 4f.

⁹ Vgl. Jelinek (Institutionalizing), S. 5ff.

nisation sowie hohe Aufgabenspezialisierung.¹⁰ Glaubt man Autoren wie z.B. Waring, so wurde der Taylorismus trotz des aktuellen Schlagwortes der "Ent-Taylorisierung" bislang allenfalls auf der Ebene der Managementtechniken überwunden, bleibt aber in der Professionalisierung des Managements bzw. einem Festhalten an professionellen Managern (d.h. einer Bindung der Managementaufgaben an einen bestimmten Berufsstand) im Grundsatz nach wie vor bestehen.¹¹ Taylor kann somit insgesamt als einflussreicher und nach wie vor aktueller Autor in der Managementlehre eingestuft werden.

Für unsere Problemstellung sind insbesondere Taylors "*Grundsätze zur wissenschaftlichen Betriebsführung*" von Bedeutung. Diese Grundsätze sind vor dem Hintergrund der Situation der metallverarbeitenden Industrie Ende des neunzehnten Jahrhunderts zu sehen. Dort bestand eine wachsende Diskrepanz zwischen zunehmender Technisierung und Spezialisierung auf der einen Seite und einem Defizit an Organisations- bzw. Verwaltungswissen auf der anderen. Letztendlich mangelte es der Unternehmensführung und auch den Vorarbeitern an systematischem und fundiertem Wissen darüber, was, wann wie zu tun ist.¹² Dieses Wissen war bei den einzelnen Arbeitern verankert und zudem aufgrund überwiegend mündlicher Überlieferung bzw. einer Weitergabe durch Vormachen und Nachahmung zu einem großen Teil implizit.¹³ Taylor versuchte dieses primär erfahrungs- und übungsbasierte und zugleich hochgradig personengebundene Können der Arbeiter durch Zeit- und Bewegungsstudien zu erfassen, in wissenschaftlich überarbeitete Arbeitsanweisungen zu überführen und dadurch in breitem Maße verfü- und replizierbar zu machen.¹⁴ Hiervon versprach er sich insbesondere einen *effizienteren Einsatz der menschlichen Arbeitskraft*.¹⁵ An die Stelle des "Gutdünkens des einzelnen

¹⁰ Vgl. hierzu z.B. Staehle (Management), S. 23, sowie Steinmann/Schreyögg (Management), S. 40f.

¹¹ Vgl. hierzu Waring (Taylorism). Seiner Meinung nach würde eine wirkliche Überwindung des Taylorismus letztendlich eine Abschaffung des (institutionellen) Managements erfordern (vgl. ebd., S. 187). Dies habe allerdings bislang noch nicht stattgefunden. Diese Einschätzung scheint (wie das folgende Zitat zeigt) auch Konosuke Matsushita zu teilen - allerdings nur im Hinblick auf das westliche Management: "Wir werden gewinnen und der industrielle Westen wird verlieren; da können Sie gar nicht viel dagegen tun, weil der Grund des Versagens in Euch selbst liegt. Nicht bloß Eure Firmen sind nach dem Taylorschen Modell gebaut, sondern - und das ist viel schlimmer - auch Eure Köpfe. Wenn Eure Bosse das Denken besorgen und Eure Mitarbeiter die Werkzeuge schwingen, so seid Ihr im tiefsten Inneren überzeugt, dies sei der richtige Weg, ein Unternehmen zu betreiben. Für Euch besteht Management darin, die Ideen aus den Köpfen der Manager in die Köpfe der Mitarbeiter zu bringen. Wir hingegen sind jenseits des Taylorismus. Wir wissen, daß das wirtschaftliche Umfeld heute so komplex und schwierig, zunehmend unvorhersagbar und gefährlich ist, daß das Überleben des Unternehmens letztendlich von der alltäglichen Aktivierung des letzten Gramms an Intelligenz abhängen wird. Nur unter Ausnutzung der kombinierten Denkleistung aller Mitarbeiter kann sich ein Unternehmen den Turbulenzen und Zwängen erfolgreich stellen und überleben. Für uns besteht Management exakt in der Kunst, das intellektuelle Potential aller Mitarbeiter des Unternehmens zu mobilisieren und zusammenzubringen." Konosuke Matsushita zit. nach Pfeiffer/Weiss (Lean Management), S. 214.

¹² Vgl. Jelinek (Institutionalizing), S. 6ff.

¹³ In der deutschen Übersetzung der "Principles of Scientific Management" ist ausschließlich von "Arbeitern" die Rede. Diese Bezeichnung soll deshalb bei der Rekonstruktion dieses Ansatzes übernommen werden. In der Diskussion wird jedoch - wie bei den anderen Ansätzen auch - allgemein von Mitarbeitern gesprochen.

¹⁴ Vgl. Pawlowsky (Betriebliche), S. 201, bzw. Jelinek (Institutionalizing), S. 10ff.

¹⁵ Vgl. hierzu z.B. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 1f.

Arbeiters"¹⁶ beim Arbeitsvollzug sollten genau überlegte und berechnete Arbeitsanweisungen treten, die die Arbeiter durch methodisch angeleitetes Arbeiten mit entsprechenden Ruhepausen zu einem das Gesamtoptimum fördernden Kräfteinsatz anhalten. Vor diesem Hintergrund wird Taylor heutzutage oft vorgeworfen, er habe die Arbeiter nur als ergänzende Produktionsfaktoren der Maschinen angesehen, die es - ebenso wie die Maschinen selbst - möglichst optimal zu nutzen gilt.¹⁷ Nach eigener Aussage wollte Taylor allerdings mit seinen Überlegungen zur wissenschaftlichen Betriebsführung Arbeitgeber und Arbeitnehmer gleichermaßen unterstützen. Die positiven Auswirkungen für die Arbeitnehmer sah er z.B. in höheren Löhnen, einem leichteren Arbeitsvollzug sowie der Möglichkeit, mit der Unterstützung wissenschaftlicher Arbeitsanweisungen sukzessive höherstehende Tätigkeiten ausüben zu können. Zudem würden im Rahmen der wissenschaftlichen Betriebsführung die Lohnerhöhungen des Arbeiters unabhängig vom persönlichen Urteil eines Meisters oder Werkstättenleiters.¹⁸ Diese unterschiedliche Einschätzung weist (unabhängig von ihrem "Wahrheitsgehalt") darauf hin, daß man Taylors Vorschläge immer auch vor ihrem Entstehungshintergrund beurteilen sollte. Aus dieser Perspektive sind ihnen sicherlich wegweisende und hilfreiche Hinweise zur Bewältigung der damaligen Probleme nicht abzusprechen.¹⁹

Nach dieser kurzen allgemeinen Einordnung des Ansatzes sollen nun diejenigen Aspekte herausgearbeitet werden, die sich auf die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens beziehen.

b. Kollektivierung individuellen Könnens durch Zeit- und Bewegungsstudien sowie durch die Formulierung detaillierter Arbeitsanweisungen

Inhalt und Bedeutung der Kollektivierung individuellen Wissen und/oder Könnens für die "Principles of Scientific Management" sollen zum einen anhand entsprechender Ausführungen bei Taylor selbst aufgezeigt werden. Darüber hinaus werden unterstützend geeignete Aussagen anderer Autoren herangezogen.²⁰

Taylor entwickelt seine Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung ausgehend von einer Analyse der "beste(n) Art der bisher üblichen Betriebsmethoden"²¹. Durch das Herausarbeiten

¹⁶ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 40.

¹⁷ Vgl. hierzu etwa Staehle (Management), S. 24.

¹⁸ Vgl. hierzu z.B. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 7f., S. 135f., S. 149. Vgl. auch Spender (Recipes), S. 24.

¹⁹ Vgl. hierzu z.B. die Skizze der damaligen Situation bei Kieser (Taylorismus), S. 75, oder Jelinek (Institutionalizing), S. 6ff. Mit Piore/Sabel könnte man allerdings auch kritisch darauf hinweisen, daß der Erfolg eines Ansatzes (wie z.B. der Massenproduktion) durch die Schaffung entsprechender, d.h. diesen Ansatz begünstigender Rahmenbedingungen auch geradezu erzwungen werden kann; vgl. hierzu Piore/Sabel (Ende), S. 57.

²⁰ Vgl. hierzu insbes. Jelinek (Institutionalizing), S. 5ff., sowie Pawlowsky (Betriebliche), S. 201f., der sich auf Jelinek bezieht.

²¹ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 32.

der Mängel dieser bislang besten Systeme will er die Vorteile des von ihm vorgeschlagenen neuen Systems (in Form des "Scientific Management") besonders deutlich herausstellen. Von entscheidender Bedeutung für unseren Untersuchungszweck ist nun, daß Taylor seine Beschreibung des bislang besten - und damit verbesserungswürdigen - Status Quo mit Überlegungen zum *Wissens- und Erfahrungsschatz der einzelnen Arbeiter* eröffnet:

"In einem Industrieunternehmen, das, sagen wir 500-1000 Arbeiter beschäftigt, werden gewöhnlich mindestens 20-30 verschiedene Gewerbebezüge vertreten sein. Die Arbeiter in jedem dieser Gewerbe haben durch mündliche Überlieferung ihr Können und Wissen übernommen als ein Produkt der jahrzehnte- oder gar jahrhundertelangen Entwicklungen ihres Gewerbes von den primitivsten Anfängen an, wo jeder einzelne unserer Vorfahren die rohen Anfänge aller Gewerbe ausübte, bis herauf zu dem gegenwärtigen Stadium immer differenzierterer Arbeitsteilung, wo jeder auf einem verhältnismäßig eng umgrenzten Felde seine Tätigkeit sucht und findet. Der Scharfsinn der Generationen hat schnellere und bessere Methoden für jede Detailarbeit in den verschiedenen Gewerben ersonnen. So stellen denn die heutigen Methoden die geläuterte Endsumme der geeignetsten und besten Ideen dar, die seit Beginn eines jeden Gewerbes darauf verwendet wurden."²²

Taylor geht also davon aus, daß die Arbeiter über ein langjährig gewachsenes und beständig verbessertes Potential an implizitem Wissen bzw. Können verfügen.²³ Seiner Meinung nach handelt es sich dabei - zumindest noch vor der Einführung der wissenschaftlichen Betriebsführung - um *exklusive Kenntnisse der Arbeiter*, die, wie er schreibt, ...

"... der Leitung selbst fremd sind. Natürlich hat die Leitung Werkmeister und Vorarbeiter zu ihrer Verfügung, die meistens selbst erstklassige Arbeiter in ihrem Handwerk waren. Und doch wissen diese Werkmeister und Vorarbeiter besser als irgendjemand anders, daß ihre Kenntnisse und ihre persönlichen Geschicklichkeiten kaum in die Waagschale fallen im Vergleich mit der Summe der Kenntnisse und der Geschicklichkeit aller Arbeiter zusammengenommen. Die erfahrensten Leiter überlassen deshalb gern ihren Arbeitern die Lösung des Problems, wie sie ihre Arbeit am besten und praktischsten verrichten."²⁴

²² Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 32f. Zum Gedanken eines über mehrere Generationen hinweg gewachsenen Bestands an Wissen und Können vgl. auch Vanberg (Evolution) bzw. die dort diskutierte Theorie der kulturellen Evolution von Hayek. Diese bezieht sich allerdings - mit einer breiteren Perspektive - auf die Entstehung und Weiterentwicklung kulturellen Wissens und Könnens wie es z.B. in verschiedenen "Einrichtungen und Gewohnheiten, Werkzeugen und Arbeitsmethoden" zum Ausdruck kommt, die die "ererbte Zivilisation" darstellen, vgl. Vanberg (Evolution), S. 16f.

²³ Die Rede von implizitem Wissen bzw. Können erscheint aufgrund der überwiegend mündlichen Überlieferung dieser Erfahrungen bzw. ihrer Weitergabe durch Vormachen und Nachahmen angebracht. Vgl. hierzu auch die Ausführungen oben S. 40ff. sowie S. 150ff.

²⁴ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 33f.

Diese *individuelle Verankerung* des für den Arbeitsvollzug erforderlichen Wissens und Könnens sowie die weitgehende Gestaltungsfreiheit der Arbeiter bei der Ausführung ihrer Produktionstätigkeiten ist nun nach Taylor in mehrfacher Hinsicht *problematisch*:

Insbesondere führe sie zu einer *ineffizienten Nutzung der menschlichen Arbeitskraft*.²⁵ Denn die Methoden der Arbeiter seien aufgrund fehlender systematischer Aufzeichnung und planmäßiger Analyse weitgehend *uneinheitlich* und *unreflektiert*.²⁶ Schon aus diesem Grund werde an vielen Stellen geradezu zwangsläufig unwirtschaftlich gearbeitet.

Hinzu kommt noch, daß - nach Meinung Taylors - jeder Arbeiter über einen "angeborenen Instinkt" bzw. die Neigung verfügt, "nicht mehr zu arbeiten, als unumgänglich nötig ist."²⁷ Diese Veranlagung würde - zusammen mit dem schlechten Vorbild anderer Arbeiter - zur "*systematischen Drückebergerei*" der Arbeiter in Industrieunternehmen führen. Durch bewußt langsames Arbeiten soll der Arbeitgeber darüber in Unsicherheit gehalten werden, wie schnell man tatsächlich arbeiten könne.²⁸ Hierzu würde jeder "Neuling sofort von den anderen Arbeitern unterrichtet, wieviel Arbeit er zu leisten hatte, und falls er diesen Instruktionen nicht gehorchte, konnte er sicher sein, daß ihn die anderen Arbeiter bald aus der Stellung drängen würden."²⁹ Zudem verwenden die Arbeiter - so Taylor - "ihre ganze Findigkeit und allerlei Kniffe, um die Maschinen, an denen sie arbeiten zu beschädigen und so außer Betrieb zu setzen."³⁰

Deshalb setzte sich Taylor in seinen Überlegungen zum "Scientific Management" für eine *Entprivatisierung des individuellen Könnens und Wissens der Arbeiter* ein. Eine der Hauptaufgaben der Leitung im "Scientific Management" bestand dementsprechend darin, das erfahrungsbasierte Können der Arbeiter zu sammeln, zu systematisieren und auf dieser Grundlage entsprechende Arbeitsanleitungen zu erstellen:

"Den Leitern fällt es z.B. zu, all die überlieferten Kenntnisse zusammenzutragen, die früher Alleinbesitz der einzelnen Arbeiter waren, sie zu klassifizieren und in

²⁵ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S.1f. Dort beklagt Taylor die größtenteils unerkannte, "tagtägliche Vergeudung menschlicher Arbeitskraft durch ungeschickte, unangebrachte oder unwirksame Maßnahmen."

²⁶ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 33.

²⁷ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 18; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen. Diese Annahme kennzeichnet auch das Menschenbild der Theorie X von McGregor. Zu diesem Menschenbild vgl. auch FN 168 unten S. 261.

²⁸ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 21, S. 35 sowie S. 52f. Dort schildert Taylor seine Bemühungen in einer Maschinenfabrik das Arbeitsquantum zu erhöhen als Kampf gegen die Arbeiter. Diese hielten - so Taylor - durch sozialen Druck auf "arbeitswilligere" Kollegen und eine bewußte Störung oder Außerkräftsetzung von Maschinen die tägliche Arbeitsmenge bewußt niedrig.

²⁹ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 52.

³⁰ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 53.

Tabellen zu bringen, aus diesen Kenntnissen Regeln, Gesetze und Formeln zu bilden, zur Hilfe und zum Besten des Arbeiters bei seiner täglichen Arbeit."³¹

Als wichtiges Medium im Rahmen dieses Kollektivierungsprozesses dienten insbesondere die bekannten Zeit- und Bewegungsstudien. Durch genaue Beobachtung der Arbeiter beim Arbeitsvollzug und detaillierte Aufzeichnungen der Beobachtungen erfolgte erstmals eine genaue Beschreibung der Arbeitsverfahren. Auf dieser Grundlage wurden Normen zu optimalen Laufzeiten der Maschinen, zum Schleifen von Werkzeugen und zur Härte des Arbeitsstahls ermittelt und ebenfalls genau festgehalten.³² Ein anschauliches Beispiel für die überaus detaillierte schriftliche Fixierung von als optimal erkannten Arbeitsmethoden liefert die folgende *Arbeitsanweisung* zum richtigen Ölen von Maschinen:

"Lists were made out of all the oil holes and surfaces to be oiled; these stating to what part of the machines the holes conducted the oil, and the kind of oil to be used in each case. Duplicates of these lists were filed in the office; and here we can see an early development of the principle of reducing all recurrent procedure to standard practice and recording it. The ordinary way is to leave such procedure entirely to some individual, who in course of time may work out a pretty good method. All of this knowledge, however, he carries in his head; so if he falls ill, the procedure suffers, and if he quits the business, someone else must work it out all over again."³³

Durch die Erstellung allgemein verfügbarer Arbeitsanweisungen sollte also das Unternehmen eine gewisse *Unabhängigkeit* von der Expertise einzelner Mitarbeiter erlangen. Denn die Arbeit konnte nun problemlos auch von anderen Arbeitern übernommen werden. Zudem ermöglichte eine umfassende Beschreibung der Arbeitsaufgabe auch einen Rückgriff auf neue, u.U. weniger qualifizierte und damit billigere Arbeitskräfte und machte den einzelnen Arbeiter somit leichter ersetz- bzw. austauschbar. Darüber hinaus kann der Arbeitsvollzug durch eine genaue Spezifizierung der Arbeitsanforderungen besser kontrolliert werden.³⁴

Die bisherigen Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, daß der Entprivatisierung individuellen Wissens und Könnens der Arbeiter und seiner kollektiven Verfügbarmachung durch die schriftliche Formulierung entsprechender Arbeitsanleitungen im "Scientific Management" von Taylor große Bedeutung zukommt. Das stark personengebundene Können der einzelnen Arbeiter soll in explizite Regeln und Standards überführt und einer allgemeinen,

³¹ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 38. Vgl. hierzu auch ebd., S. 111. Dies ist die erste von vier Pflichten der Verwaltungsorgane. Die vier großen Verwaltungsprinzipien sind nach Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 140, FN 1: "1. Die Ableitung und Aufstellung einer wirklichen Wissenschaft. 2.) Die systematische Auslese der Arbeiter. 3.) Ihre wissenschaftliche Erziehung und Weiterbildung. 4.) Inniges Zusammenarbeiten zwischen Leitung und Arbeitern." Für eine ausführliche Darstellung vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 38f.

³² Vgl. Pawlowsky (Betriebliche), S. 201. Vgl. ferner Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 125.

³³ Copley (Taylor), S. 270 zit. nach Jelinek (Institutionalizing), S. 12.

³⁴ Dementsprechend wird die "Entprivatisierung" des Wissens und Könnens der Arbeiter und seine allgemeine Verfügbarmachung z.T. auch als geschickte Kontroll- und Entmachtungsstrategie der Unternehmensleitung angesehen, vgl. hierzu z.B. Staehle (Management), S. 24. Vgl. auch Waring (Taylorism), S. 12.

von einzelnen Personen unabhängigen Verwendung zugänglich gemacht werden. Als wichtiger Transformationsmechanismus zur Überführung des größtenteils impliziten Könnens in detaillierte, schriftlich genau fixierte Informationen dient die umfassende Beobachtung gekonnten Arbeitsverhaltens im Rahmen von Zeit- und Bewegungsstudien. Zudem wurde deutlich, daß Taylor mit seinen Überlegungen im Kern auf eine möglichst effiziente und damit (aus seiner Sicht) unternehmensdienliche Anwendung vorhandenen Wissens und Könnens abstellt. Dieser Aspekt - und damit das zweite Schlüsselproblem organisationalen Lernens - soll im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden.

c. Sicherstellung der unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens durch finanzielle Anreize sowie umfassende Instruktion und Kontrolle der Arbeiter

Das Schlüsselproblem der unternehmensdienlichen Verwendung vorhandenen Wissens und Könnens wurde oben (S. 213ff.) in zwei Aspekte unterteilt. Zum einen die Bestimmung offiziell autorisierten Wissens und Könnens (Institutionalisierung) und zum anderen die Sicherstellung seiner tatsächlichen Anwendung im tagtäglichen Arbeitsvollzug (Handlung). Beide Gesichtspunkte sind - dies wurde stellenweise schon deutlich - auch von Taylor berücksichtigt worden. So schreibt er die Formulierung und die *Autorisierung* ausgewählter Wissensbestände im Zuge der von ihm propagierten Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit *exklusiv der Leitung* zu.³⁵ Diese soll die durch Zeit- und Bewegungsstudien erhobenen Informationen wissenschaftlich überarbeiten und dann in Form einer detaillierten Arbeitsanweisung an die Arbeiter zurückgeben.³⁶

Für diese Verortung der Bestimmung und Autorisierung des beim Arbeitsvollzug zu beachtenden Wissens bei der Leitung führt Taylor verschiedene Gründe an. Zum einen weist er darauf hin, daß den Arbeitern beim konkreten Arbeitsvollzug in der Regel *Raum und Zeit* zur wissenschaftlichen Erhebung und Überarbeitung ihrer Arbeitsmethoden fehlen:

"Die praktische Anwendung von wissenschaftlichen Aufzeichnungen erfordert auch einen Raum, in dem die Bücher, Statistiken etc. aufbewahrt werden und einen Tisch, an dem der disponierende Kopfarbeiter arbeiten kann. Alle Kopfarbeiter unter dem alten System wurde von den Arbeitern mitgeleistet und war ein Resultat seiner persönlichen Erfahrung. Unter dem neuen System muß sie notwendigerweise von der Leitung getan werden in Übereinstimmung mit wissenschaftlich entwickelten Gesetzen. Denn selbst wenn der Arbeiter geeignet wäre, solche wissenschaftlichen Gesetze zu entwickeln und zu verwerten, so würde es doch

³⁵ Da es sich hierbei in erster Linie um schriftlich genau fixierte Arbeitsanweisungen handelt, soll hier nur von autorisiertem *Wissen*, nicht aber von autorisiertem Können gesprochen werden.

³⁶ Taylor bewertete allgemeines Methodenwissen weitaus höher als arbeitsspezifische Fachkenntnisse und -erfahrungen. Dementsprechend ging er davon aus, daß man mit Hilfe allgemeiner Kenntnisse und dem Einsatz entsprechender Methoden jede spezifische Arbeit verbessern kann, ohne sie jemals selbst ausgeübt zu haben, vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 108f.

physisch für ihn unmöglich sein, gleichzeitig an seiner Maschine und am Pult zu arbeiten. Es ist also ohne weiteres ersichtlich, daß in den meisten Fällen ein besonderer Mann zur Kopfarbeit und ein ganz anderer zur Handarbeit nötig ist."³⁷

Darüber hinaus spricht Taylor zudem der Mehrzahl der Arbeiter auch die *Qualifikation* für wissenschaftliches Denken ab. Die für eine wissenschaftliche Analyse und Verbesserung einer einzigen Arbeitshandlung erforderliche Theorie sei "so umfangreich und schwierig, daß [selbst, C.H.] der hierfür bestgeeignete Arbeiter aus Mangel an Bildung oder geistiger Befähigung nicht in der Lage ist, diese Wissenschaft zu verstehen."³⁸ Insofern erscheint es auch aus Gründen der Qualifikation angebracht, die Arbeitsvorbereitung entsprechend befähigten Spezialisten zu übertragen. Zudem könne man dann die Arbeitsplanung und -zuteilung zentralisieren und dadurch eine *gesamtoptimale Zuordnung und Koordination* der Arbeitsvollzüge unterstützen:

"Der Mann in dem Arbeitsverteilungsbureau, dessen Spezialität es unter dem neuen System ist, die Arbeit im Kopf zu überlegen, gewissermaßen vorher zu leisten, findet immer wieder, daß die Arbeit durch Spezialisierung besser und ökonomischer geleistet werden kann. Jedem Handgriff eines Schlossers z.B. sollten verschiedene vorbereitende Handlungen anderer vorausgehen."³⁹

Nicht zuletzt bringe die Übernahme der geistigen Vorbereitung des Arbeitsvollzugs durch die Leitung eine Erleichterung für die Arbeiter mit sich. Während diese vorher weitgehend alleine für Planung und Durchführung ihrer Arbeit verantwortlich waren, wird ihnen im Rahmen der wissenschaftlichen Betriebsführung die Planungsaufgabe durch die Leitung abgenommen. Dadurch kommt es zu einer *gleichgewichtigeren Verteilung von Arbeit und Verantwortung* im Unternehmen.⁴⁰ Einer der wichtigsten, von Taylor selbst eher indirekt angesprochenen Gründe für die Festlegung der Arbeitsanweisungen durch die Leitung dürfte jedoch auch in Taylors *negativer Sicht der Arbeiter* als von Geburt an *arbeitssscheu* bzw. *arbeitsunwillig* liegen. Denn aus seiner Sicht besteht demzufolge immer die Gefahr, daß sie ihr Wissen und Können eher zur Arbeitsvermeidung, denn zum möglichst effizienten, unternehmensdienlichen Arbeiten einsetzen, indem sie etwa Maschinen bewußt beschädigen, um dadurch ihr Arbeitspensum zu reduzieren.⁴¹

³⁷ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 40. Vgl. hierzu auch ebd., S. 110: " Die ganze Zeit des Arbeiters ist tagsüber der Arbeit seiner Hände gewidmet, so daß, selbst wenn er die nötige Ausbildung und den nötigen Blick besäße, aus dem Besondern auf das Allgemeine zu schließen und seine Beobachtungen und Erfahrungen auf analoge Vorgänge anzuwenden, er nicht die Zeit und die Gelegenheit hätte, diese Gesetze abzuleiten. Denn schon das Studium eines einfachen Gesetzes, das 'Zeitenstudium' erfordert das Zusammenarbeiten von zwei Leuten; einer muß die Arbeit ausführen, der andere stellt mit der Stoppuhr die für die einzelnen Operationen notwendigen Zeiten fest.", Vgl. auch ebd., S. 119ff.

³⁸ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 43. Vgl. auch ebd., S. 62.

³⁹ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 41.

⁴⁰ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 39.

⁴¹ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 53.

Insofern verwundert es nicht, daß Taylor sich auch mit dem Problem der "ordnungsgemäßen" *Anwendung* der durch die Leitung formulierten Arbeitsanweisungen (und damit mit dem Problemaspekt der "Handlung") umfassend beschäftigt. Die in den Grundsätzen zur wissenschaftlichen Betriebsführung diesbezüglich enthaltenen Vorschläge können zu zwei Punkten verdichtet werden: finanzielle Anreize sowie Instruktion und Kontrolle der Arbeiter.

Die *finanziellen Anreize* stehen im Zentrum des sog. "Pensumsystems". Dabei gibt die Leitung den Arbeitern eine nach Inhalt, Umfang, Arbeitsvollzug und Arbeitsdauer genau spezifizierte Arbeitsaufgabe, das sog. "Arbeitspensum", vor.⁴² Jeder Arbeiter, der seine Aufgabe anweisungsgemäß, einwandfrei und in der vorgeschriebenen Zeit geleistet und damit sein Pensum erfüllt hat, erhält eine Zuschlagsprämie von 30 bis 100% des gewöhnlichen Lohns.⁴³ Durch diese Form der Entlohnung möchte Taylor die Nachteile von Tages- und Stücklohn überwinden. So verleitet z.B. der Tageslohn nach Meinung Taylors selbst an sich (d.h. außerhalb der Arbeit) fleißige, "energische" Menschen zu langsamem Arbeiten, wenn sie einmal bemerkt haben, daß Faulpelze oder Drückeberger für weniger Leistung dieselbe Bezahlung erhalten wie sie.⁴⁴ Auch der Stücklohn kann engagiertes Arbeiten und das Streben nach Mehr- bzw. Höchstleistung verhindern, wenn eine verbesserte Stückzahl zu einer Herabsetzung des Lohns pro Stück führt:

"Hat erst ein Arbeiter erlebt, daß der Lohn pro Stück zwei- oder dreimal herabgesetzt wurde als Folge davon, daß er angestrenzter gearbeitet und seine tägliche Produktion erhöht hatte, so wird er wahrscheinlich jedes Verständnis für den Standpunkt des Arbeitgebers verlieren und den festen Vorsatz fassen, keine weiteren Lohnerniedrigungen mehr zuzulassen, wenn er sie irgendwie durch Zurückhalten mit der Arbeit verhindern kann."⁴⁵

Insgesamt scheint Taylor also davon auszugehen, daß man die Arbeiter trotz ihrer prinzipiellen Arbeitsscheu bzw. ihrer Neigung zur systematischen Drückebergerei durch entsprechende monetäre Anreize zum ordnungsgemäßen Leistungsvollzug motivieren kann.⁴⁶

Eine zweite, wichtige Maßnahme ist die *umfassende Instruktion und Kontrolle* der Arbeiter. Deren Notwendigkeit begründet Taylor wie folgt:

"Aber, wie die menschliche Natur nun einmal ist, viele Arbeiter würden, sich selbst überlassen, den geschriebenen Anweisungen nur wenig Aufmerksamkeit schenken. Deshalb sind Lehrer nötig (Funktions- und Spezialmeister), die darauf

⁴² Vgl. hierzu Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 41.

⁴³ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 14f.

⁴⁴ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 19ff.

⁴⁵ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 23.

⁴⁶ Vgl. hierzu auch Kieser (Taylorismus), S. 81f. Er sieht hierin - in Anlehnung an Merkle (Management) - eine letztendlich unbegründete, als "unumstößliche Wahrheit" postulierte Annahme in Taylors System. Vgl. ferner das Menschenbild des "Rational economic man" von Schein (Organizational), S. 55ff., sowie FN 219 unten S. 275.

zu achten haben, daß die Arbeiter die Instruktionzettel verstehen und verfolgen."⁴⁷

Hierzu wurde der alte Meister durch acht verschiedene Funktionsmeister ersetzt, von denen jeder seine ganz spezifische Aufgabe hat.⁴⁸ Diese Funktionsmeister sollten das sog. Arbeitsbureau bzw. die Leitung vor Ort vertreten. Insbesondere sollen sie den Arbeitern bei ihrem Tätigkeitsvollzug jeder Zeit zur Verfügung stehen und sie zu einem den Arbeitsanweisungen entsprechenden Arbeiten anleiten. Darüber hinaus erfordert auch die Idee des Pensumsystems eine umfassende Kontrolle der Arbeitsleistung: Wie sollte man sonst feststellen, ob ein Arbeiter sein Pensum auch wirklich in jeder Hinsicht vorschriftsmäßig erfüllt hat und deshalb eine entsprechende Prämie erhalten soll?⁴⁹

Somit kann festgehalten werden, daß Taylor die Auswahl und Autorisierung bestimmter Arbeitsmethoden eindeutig der Leitung zuschreibt. Diese soll - durch Unterstützung geeigneter Experten - detaillierte Arbeitsanweisungen erstellen. Deren Anwendung im Arbeitsalltag soll dann durch eine Kombination aus monetären Anreizen und umfassender Kontrolle sichergestellt werden.

d. Dauerhafte Aufrechterhaltung der Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse durch konsequenten Einsatz des Pensumsystems

Als drittes und letztes Schlüsselproblem wurde schließlich die dauerhafte Aufrechterhaltung der Prozesse der Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens sowie der unternehmensdienlichen Verwendung verfügbaren Wissens und Könnens angeführt.

Taylor scheint in dieser Hinsicht von einer quasi *unendlichen Verbesserbarkeit* der Arbeitsmethoden, Maschinen oder Werkzeuge auszugehen. So könne man z.B. diejenigen Einzelbewegungen, die im Rahmen von Zeit- und Bewegungsstudien als die schnellsten und vorteilhaftesten erkannt wurden jeweils etablieren und sie dadurch - nach und nach - zur Gewohnheit bzw. zur Norm werden lassen. Auf dieser verbesserten Grundlage könne man dann wiederum nach neuen Verbesserungsmöglichkeiten suchen, die dann ebenfalls etabliert und im Laufe der Zeit zu einer neuen, noch besseren Norm werden.⁵⁰ Um eine dauerhafte Mitwirkung der Arbeiter zu erzielen, müßte man darauf achten, daß eine ordnungsgemäße Erfüllung des Pen-

⁴⁷ Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 132.

⁴⁸ So gibt es z.B. je spezifische "Spezial- oder Funktionsmeister" für die richtige Vermittlung des Inhalts der Arbeitsanweisungen ("Inspektor"), für das richtige Befestigen von Arbeitsstücken in der Maschine und die zeitoptimale Durchführung von Bewegungen ("Gangboss"), für die Überwachung der Maschinengeschwindigkeit ("Speedboss"), für Maschinenreparaturen ("Reparaturmeister") oder für die Entlohnung und das richtig Ausfüllen der Zeitkarten ("Timeclerk"). Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 133. Zum Konzept der "Functional foremen" vgl. auch Wren (Evolution), S. 114f. Hier wird deutlich, daß Taylor die Idee der Arbeitsteilung im Rahmen der Managementaufgabe, d.h. der Kopfarbeit, noch weiter vorangetrieben hat.

⁴⁹ Vgl. hierzu auch Staehle (Management), S. 24.

⁵⁰ Vgl. hierzu Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 124ff.

sums auch wirklich jedes Mal durch eine entsprechende Prämie honoriert werde. Die Arbeiter "müssen ... vollständig sicher sein, daß dieser Mehrlohn ihnen auf Dauer erhalten bleibt."⁵¹

Aufgrund dieser ausschließlichen Ausrichtung auf *finanzielle Anreize*⁵² (in Verbindung mit einer strengen Überwachung der Arbeiter) wird Taylors Ansatz hier auch als "*ökonomisch*" bezeichnet. Auf die Problemhaftigkeit eines derartigen Ansatzes im Hinblick auf eine umfassende Förderung organisationalen Lernens wird unten (S. 268ff.) ausführlich eingegangen.

e. Zusammenfassung

Auf Grundlage der Rekonstruktion der Überlegungen Taylors unter Bezugnahme auf die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens kann dieser Ansatz wie folgt charakterisiert werden: Das individuelle Können der Arbeiter soll durch Zeit- und Bewegungsstudien in detailierte, allgemein verfügbare Arbeitsanleitungen überführt und dadurch für andere Arbeiter sowie für die Leitung verfügbar gemacht werden. Der "Umweg" über durch externe Beobachter durchgeführte Zeit- und Bewegungsstudien ist bei Taylor insbesondere deshalb erforderlich, weil er davon ausgeht, daß die Arbeiter ihr größtenteils mündlich bzw. durch Vormachen und Nachahmung erworbenes Können dem Unternehmen von sich aus in der Regel weder uneingeschränkt zur Verfügung stellen können noch wollen. Darüber hinaus hält er eine möglichst umfassende schriftliche Fixierung individuellen Könnens auch deshalb für unerlässlich, weil die Arbeiter selbst dieses Können seiner Meinung nach weder kritisch überprüfen noch wissenschaftlich fundiert weiterentwickeln können. Somit kommt der "Explizierung" individuellen Könnens bei Taylor eine doppelte Funktion zu. Zum einen wird der Betrieb vom Können (und auch vom Wollen) einzelner Arbeiter unabhängig, da deren individuelle Kenntnisse und Fähigkeiten jetzt im Prinzip durch entsprechende Arbeitsanleitungen allgemein verfügbar sind. Zum anderen kann das jeweils vorhandene Können durch Aufzeichnungen und Berechnungen immer weiter verbessert werden (Schlüsselproblem 1). Die möglichst unternehmensdienliche Anwendung des vorhandenen Wissens und Könnens möchte Taylor durch die Vorgabe eines nach Inhalt, Umfang, Arbeitsvollzug und Arbeitsdauer genau festgelegten Arbeitspensums und die Zahlung einer Prämie bei dessen vorschriftsmäßiger Erfüllung sicherstellen (Schlüsselproblem 2). Er scheint davon auszugehen, daß man durch wiederholte Anwendung dieser Maßnahmen eine beständige Verbesserung in allen Bereichen des Betriebes erzielen kann (Schlüsselproblem 3).

⁵¹ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 130; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

⁵² Vgl. hierzu auch noch einmal die Ausführungen zum Pensumsystem oben S. 231f.

2. Die "Knowledge-Creating Company" nach Ikujiro Nonaka: ein sozialtechnologischer Ansatz⁵³

a. Allgemeine Einordnung und grundlegende Inhalte des Ansatzes

Ikujiro Nonaka, Managementprofessor an der Hitotsubashi Universität in Tokio,⁵⁴ beschäftigt sich seit mehreren Jahren intensiv mit Fragen der Innovation bzw. der Wissensgenerierung.⁵⁵ Da er in seinen Ausführungen in großem Umfang auf Untersuchungen von bzw. in japanischen Unternehmen zurückgreift⁵⁶ - denen ja gerade im Hinblick auf die Innovationsfähigkeit immer wieder starke Beachtung zukommt⁵⁷ - stoßen seine diesbezüglichen Überlegungen auch "im Westen" auf großes Interesse.

Die folgenden Ausführungen zur "Knowledge-creating company" beruhen primär auf einem gleichnamigen Aufsatz Nonakas aus der Harvard Business Review von 1991⁵⁸ sowie auf einem ebenfalls mit "The knowledge-creating company" titulierten Buch, das Nonaka 1995 zusammen mit seinem ehemaligen Studien- und jetzigen Professorenkollegen Hirotaka Takeuchi veröffentlicht hat.⁵⁹ Da die für unsere Überlegungen relevanten Kerngedanken des *Wissensmanagements* sich jedoch bereits in Nonakas Aufsatz finden und von ihm zudem in einer Reihe von Artikeln (alleine oder zusammen mit anderen Autoren) vorbereitet und vertieft werden, wird er hier als Hauptvertreter dieses Ansatzes herausgestellt.⁶⁰

Einer themenspezifischen, d.h. an den drei Schlüsselproblemen organisationalen Lernens orientierten Betrachtung der einschlägigen Überlegungen Nonakas wird wiederum zunächst

⁵³ Zu dieser Bezeichnung vgl. die Ausführungen unten S. 243f., insbes. S. 245.

⁵⁴ Vgl. Nonaka (Konzerne), S. 95. Vgl. auch Nonaka/Takeuchi (Company), S. IX.

⁵⁵ Interessant ist in diesem Zusammenhang insbesondere, daß sich Nonaka bereits Mitte der 80er Jahre mit Prozessen organisationalen Lernens in japanischen Unternehmen beschäftigt hat. Vgl. hierzu z.B. Nonaka/Johansson (Japanese) sowie Nonaka/Johansson (Organizational).

⁵⁶ Vgl. hierzu Westney (Nonaka), S. 156. Er ordnet Nonaka in eine Gruppe von japanischen Forschern ein, die - auf der Grundlage der Erkenntnisse westlicher Sozialwissenschaften - zu Beginn der 80er Jahre mit einer intensiven Untersuchung japanischer Unternehmen begonnen haben. Hierzu zählt er neben Nonaka, der sich primär mit Fragen der Organisationstheorie beschäftigte, auch noch M. Aoki (Forschungsschwerpunkt "Economics") und Hiroyuki Itami (Forschungsschwerpunkt "Strategie"). Vgl. hierzu auch Nonaka/Takeuchi (Company), S. IX.

⁵⁷ Vgl. exemplarisch die Artikelsammlung in Albach (Hrsg.) (Innovationsmanagement).

⁵⁸ Vgl. Nonaka (Company). Bei Zitaten wurde allerdings - der besseren Verständlichkeit wegen - weitgehend auf die deutsche Übersetzung dieses englischsprachigen Artikels zurückgegriffen; vgl. Nonaka (Konzerne). Allerdings erschien uns der englische Ausdruck "Knowledge-creating company" zur Bezeichnung der Überlegungen Nonakas geeigneter, als dessen deutsche Übersetzung ("Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen" bzw. "Das Wissen erzeugende Unternehmen").

⁵⁹ Vgl. hierzu Nonaka/Takeuchi (Company), S. IX bis XX. Nonaka und Takeuchi haben beide an der University of California in Berkeley studiert und promoviert und sind nun - nach unterschiedlichen Tätigkeiten in Theorie und Praxis - beide Professoren an der Hitotsubashi University in Tokio.

⁶⁰ Vgl. hierzu z.B. Nonaka (Order); Nonaka (Toward); Nonaka (Managing); Nonaka (Dynamic); Nonaka/Johansson (Organizational); Nonaka/Johansson (Japanese); Sullivan/Nonaka (Application); Hedlund/Nonaka (Models).

eine knappe allgemeine Darstellung und Einordnung seines Ansatzes vorangestellt. Dadurch soll eine Grundlage für ein umfassendes Verständnis und eine fundierte Diskussion der nachfolgend genauer betrachteten Aspekte geschaffen werden.

Nonaka strebt - in Anlehnung an die Tradition seiner Ausbildung in Berkeley - die Entwicklung einer *umfassenden Theorie* bzw. eines generischen *Modells organisationaler Wissenserzeugung* an.⁶¹ Als Bezugspunkt für seine Überlegungen dienen ihm dabei in erster Linie japanische Unternehmen, die laut Nonaka aufgrund einer einzigartigen Form des Wissensmanagements über ein sehr hohes Innovationspotential verfügen.⁶² Von zentraler Bedeutung für das von Nonaka auf dieser Grundlage entwickelte Konzept der organisationalen Wissenserzeugung ist eine Unterscheidung zwischen zwei Dimensionen, die er (neuerdings) auch als epistemologische sowie ontologische Dimension bezeichnet.⁶³ Die sog. *epistemologische Dimension* beinhaltet die bereits bekannte Differenzierung zwischen implizitem ("tacit") und explizitem ("explicit") Wissen.⁶⁴ Die Interaktion zwischen diesen beiden Wissenstypen bildet den Eckpfeiler von Nonakas Theorie organisationaler Wissenserzeugung.⁶⁵ In diesem Zusammenhang schreibt er insbesondere der Mobilisierung und Externalisierung impliziten Wissens entscheidende Bedeutung zu,⁶⁶ plädiert aber dennoch für eine gleichberechtigte Nutzung beider Wissenstypen.⁶⁷ Die *ontologische Dimension*, als zweite grundlegende Achse der Wissenserzeugung, charakterisiert verschiedene Ebenen oder Einheiten im Prozeß der Wissenserzeugung. Nonaka unterscheidet hier zwischen Individuum, Gruppe, Organisation und interorganisationaler Ebene.⁶⁸ Wissenserzeugung findet nun durch eine kontinuierliche

61 Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), Preface (VII bis X) sowie ebd., S. 224.

62 Vgl. Nonaka (Company), S. 96, sowie Nonaka/Takeuchi (Company), S. 3f.

63 Vgl. hierzu Nonaka (Dynamic), S. 16f., sowie Nonaka/Takeuchi (Company), S. 59ff. Die damit angesprochenen Unterscheidungen finden sich jedoch (ohne diese Bezeichnungen) bereits in früheren Ausführungen Nonakas; vgl. hierzu insbes. Hedlund/Nonaka (Models), S. 119, sowie Nonaka (Managing).

64 Vgl. hierzu insbes. die Ausführungen oben S. 40ff. Nonaka bezieht sich in erster Linie auf "The Tacit Dimension" von Michael Polanyi (1966). Mit *explizitem Wissen* bezeichnet er systematische und formale Wissensbestände, die z.B. in Form von eindeutigen Aussagen und Daten, wissenschaftlichen Formeln, kodifizierten Prozeduren oder universalen Prinzipien vorliegen und dementsprechend leicht transferiert werden können. Unter *implizitem Wissen* versteht er demgegenüber sehr persönliche, erfahrungsbasierte Einsichten, Eingebungen, Mutmaßungen oder Annahmen, die aufgrund ihrer hohen Gebundenheit an bestimmte Handlungen und Situationen verbal oft nur sehr schwer zu vermitteln sind; vgl. hierzu Nonaka (Konzerne), S. 95ff., sowie Nonaka/Takeuchi (Company), S. 8.

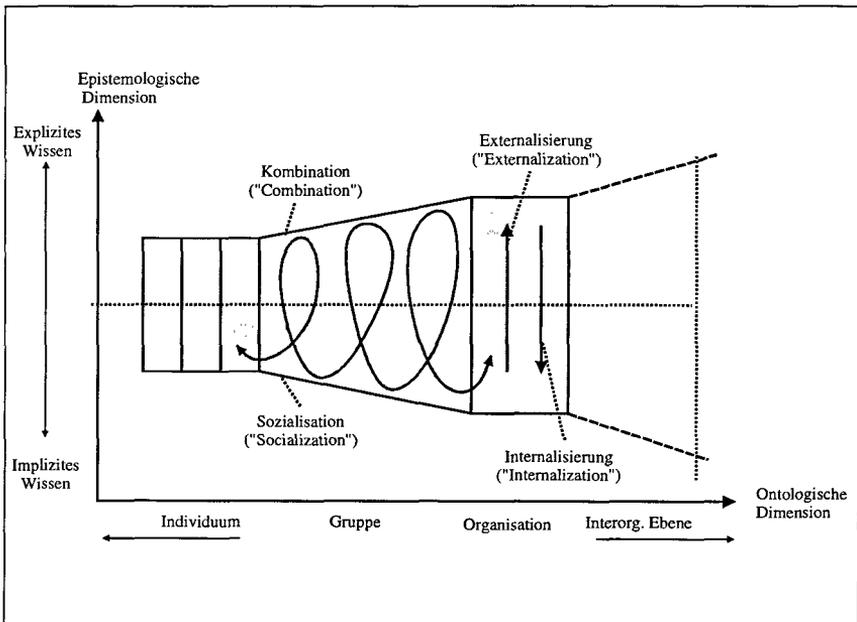
65 Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 56.

66 Nach Meinung Nonakas liegt genau hierin auch das "Erfolgsgeheimnis" vieler japanischer Unternehmen. Während sich "westliche" Unternehmen (in Anlehnung an Frederick Taylor und Herbert Simon) in der Regel auf die umfassende Nutzung *expliziten* Wissens beschränken, besitzen viele japanische Unternehmen die Fähigkeit, *implizites* Wissen ihrer Mitarbeiter in (neues) explizites Wissen zu transformieren und können sich dadurch in einer von Wandel und Unsicherheit geprägten Umwelt besser behaupten; vgl. hierzu Nonaka (Company), S. 96f., bzw. Nonaka (Konzerne), S. 95f. Vgl. ferner Nonaka/Takeuchi (Company), S. 3.

67 Vgl. hierzu Nonaka (Dynamic), S. 20, sowie die genauere Darstellung dieses Aspekts unten S. 237ff.

68 Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 57, sowie Nonaka (Dynamic), S. 17. Dort [Nonaka (Dynamic), S. 15] bezeichnet Nonaka die verschiedenen überindividuellen Ebenen auch als "Communities of interaction". Wenn auch - so Nonaka - neue Ideen letztendlich immer durch Individuen entstehen, so kommt doch der *Interaktion* zwischen Individuen in den besagten "Communities of interaction" eine wichtige Funktion bei

und dynamische Interaktion zwischen und innerhalb diesen zwei Dimensionen statt. Ordnet man die ontologische und die epistemologische Dimension in einem rechtwinkligen Achsen-system an und geht von einem Wechselspiel impliziten und expliziten Wissens auf zu-nehmend umfangreicheren Ebenen der ontologischen Dimension aus, so entsteht die folgende Spirale organisationaler Wissensgenerierung:⁶⁹



Quelle: Nonaka/Takeuchi (Company), S. 73.⁷⁰

Abbildung 18: Die Spirale der organisationalen Wissenserzeugung nach Nonaka

der Vertiefung und Entwicklung neuen Wissens zu, vgl. hierzu Nonaka (Dynamic), S. 15, sowie Nonaka/Takeuchi (Company), S. 59. Auf diesen Aspekt wird in Abschnitt b (S. 237ff.) noch einmal ausführlich eingegangen.

⁶⁹ Vgl. hierzu Nonaka (Dynamic), S. 20

⁷⁰ Für eine Erläuterung der Begriffe "Combination" (Kombination), "Externalization" (Externalisierung), "Socialization" (Sozialisation) sowie "Internalization" (Internalisierung) vgl. die Ausführungen oben S. 41f. sowie unten S. 237f.

Eine "Knowledge-creating company" zeichnet sich nach Nonaka durch eine systematische Förderung und Unterstützung dieser umfassenden Form der Wissensgenerierung auf verschiedenen Ebenen aus. Zunächst schafft sie geeignete Rahmenbedingungen zur Förderung von Gruppenaktivitäten sowie zur Unterstützung der Wissensbildung und -akkumulation auf individueller Ebene. Nonaka nennt hier insgesamt fünf sog. "Ermöglichungsbedingungen" ("enabling conditions").⁷¹ Darüber hinaus erfordert die organisationale Wissenserzeugung eine spezifische Form des Managements, die Nonaka als "Middle-up-down management" bezeichnet. Hierbei handelt es sich um eine Synthese aus "Top-down" und "Bottom-up" Management, die die Vorzüge aus beiden Managementformen integrieren und organisationale Wissensgenerierung gezielt fördern soll.⁷² Schließlich sollte eine "Knowledge-creating company" die Wissensgenerierung noch durch eine geeignete Organisationsstruktur unterstützen. Nonaka schlägt in diesem Zusammenhang die Schaffung einer sog. "Hypertext-Organisation" vor, die neben einem nach traditionell hierarchischem Muster organisierten "Business-System" (zur effizienten Nutzung vorhandenen Wissens in normalen Routinetätigkeiten) auch flexibel einsetzbare Projektteams (zur Generierung neuen Wissens) sowie eine Wissensbasis (zur dauerhaften Wissensarchivierung) beinhaltet.⁷³

b. Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens im Rahmen der Wissensspirale

Der Aspekt einer Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens wird in Nonakas Überlegungen zur "Knowledge-creating company" in mehrfacher Hinsicht thematisiert. Zunächst stellt er einen expliziten Bestandteil seiner Definition organisationaler Wissenserzeugung dar:

"By organizational knowledge-creation we mean the capacity of a company as a whole to create new knowledge, disseminate it throughout the organization, and embody it in products, services and systems."⁷⁴

Nonaka sieht in der unternehmensweiten Verbreitung neuen Wissens also ein *konstitutives Element der organisationalen Wissensgenerierung*. Da er das Individuum als genuines Medium zur Erzeugung neuen Wissens bezeichnet, geht er hier somit von einer Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens im oben (vgl. S. 207ff.) beschriebenen Sinne aus.⁷⁵

⁷¹ Vgl. hierzu die Ausführungen unten S. 239ff.

⁷² Eine umfassende Schilderung dieses Managementsystems findet sich bei Nonaka/Takeuchi (Company), S. 124, sowie Nonaka (Dynamic), S. 29ff. Vgl. ferner Nonaka (Toward).

⁷³ Zu dieser Organisationsform vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 160ff., sowie Nonaka (Dynamic), S. 32ff. Vgl. ferner S. 337f. dieser Arbeit.

⁷⁴ Nonaka/Takeuchi (Company), S. 3. Eigene Hervorhebung.

⁷⁵ Die Bezeichnungen "Implizites Wissen" und "Können" sollen hier synonym verwendet werden. Vgl. hierzu auch FN 129 oben S. 40.

Letztendlich kann man - wie im folgenden genauer dargelegt werden soll - die gesamte Spirale der organisationalen Wissenserzeugung als Instrument zur umfassenden Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens interpretieren.⁷⁶ Dies kommt nicht nur durch die ontologische Dimension (mit ihrer Unterscheidung zwischen Individuum, Gruppe, Organisation und interorganisationaler Ebene) zum Ausdruck, sondern auch durch die vier Formen der Wissensumwandlung, die Nonaka im Rahmen der epistemologischen Dimension präzisiert und deren intensive Nutzung er für jede "Knowledge-creating company" propagiert.⁷⁷ So sollen die Mitarbeiter ihr implizites Wissen im Rahmen von Sozialisationsprozessen an andere weitergeben bzw. mit diesen gemeinsam neues implizites Wissen aufbauen ("Sozialisation") oder es im Rahmen entsprechender Projekte möglichst umfassend explizieren und damit einer unternehmensweiten Prüfung und Verwendung zugänglich machen ("Externalisierung"⁷⁸). Darüber hinaus sollen sie bereits vorhandenes explizites Wissen mit anderen expliziten Wissensbestandteilen zu neuem (explizitem) Wissen integrieren ("Kombination") oder es durch längerfristige Ausübung internalisieren ("Internalisierung").⁷⁹

Idealerweise sollen diese vier Formen in einem *iterativen Prozeß* immer wieder auf einem *höheren Wissensstand* und unter Einbezug von immer *mehr Organisationsmitgliedern* (d.h. auf einer höheren ontologischen Dimension) wiederholt werden: Einmal kollektiviertes (vorher nur individuell vorhandenes) implizites oder explizites Wissen wird von anderen Unternehmensmitgliedern übernommen und dabei zugleich geprüft und weiterentwickelt. Im

⁷⁶ Vgl. hierzu auch Nonaka (Konzerne), S. 96. Dort eröffnet er die Ausführungen zur Wissensspirale wie folgt: "Es ist immer ein einzelner, bei dem neues Wissen beginnt. Ein Forscher findet etwas heraus, was zu einem Patent führt. Ein Mittelmanager hat ein Gespür für Markttrends und wird zum Katalysator für ein neues Produktkonzept. Ein Arbeiter in der Fabrik kommt aufgrund seiner langjährigen Erfahrung auf eine Verfahrenserneuerung. In jedem Fall wird individuelles Wissen zu wertvollem Wissen für die Organisation. ... (P)ersonengebundenes Wissen auch anderen zugänglich zu machen, ist ein wichtiges Anliegen im Wissen erzeugenden Unternehmen, dem ständig und auf allen Ebenen entsprochen wird."

⁷⁷ Vgl. hierzu auch die allgemeine Einordnung und Charakterisierung der "Knowledge-creating company" oben S. 234ff.

⁷⁸ Da es sich hierbei nach Nonaka um die wichtigste und zugleich um die bislang (im Westen) am wenigsten beachtete Form der Wissensumwandlung handelt, sollen seine Vorschläge zur "Externalisierung impliziten Wissens" im folgenden kurz skizziert werden. Nonaka propagiert in diesem Zusammenhang in erster Linie die Verwendung von bewußt offen angelegten Bildern oder *Metaphern*. Diese sollen durch ihren großen Interpretations- und Assoziationspielraum Möglichkeit und Anreiz zur Artikulation der eigenen Vorstellungen, Ansichten, Ahnungen etc. geben. Dabei kann man - wie z.B. in dem Slogan "Theorie der Automobilevolution" - ganz gezielt unterschiedliche, auf den ersten Blick logisch widersprüchliche Erfahrungsbereiche miteinander verknüpfen. Dadurch soll bei den Mitarbeitern das Bestreben nach einer Versöhnung der widerstreitenden Aspekte geweckt und ein kreativer Prozeß in Gang gesetzt werden. Die so gewonnenen Ideen gilt es dann unter Verwendung von *Analogien* und Modellen schrittweise zu konkretisieren. Im Unterscheid zu den noch weitgehend intuitiven Metaphern, in denen Widersprüche nur bildhaft verknüpft werden, sind Analogien bereits stärker strukturiert. Sie sollen noch vorhandene Widersprüche mittels neuer Ideen beseitigen. Das derart gewonnene Wissen gilt es dann im Rahmen eines *Modells* genauer zu spezifizieren und zu systematisieren, vgl. hierzu Nonaka (Konzerne), S. 99ff., bzw. Nonaka (Company), S. 99ff. Vgl. auch Nonaka/Takeuchi (Company), S. 64ff.

⁷⁹ Zu diesen vier Formen der Wissenskonversion vgl. die Ausführungen oben S. 41f. Vgl. ferner Nonaka (Company), S. 98f., bzw. Nonaka (Konzerne), S. 97ff., sowie Nonaka/Takeuchi (Company), S. 62ff., oder Nonaka (Dynamic), S. 19.

Rahmen einer längerfristigen Anwendung wird es von ihnen nach und nach internalisiert. Dadurch wird eine neue, verbesserte (!) Basis impliziten Wissens geschaffen, von der aus eine neue Wissensspirale in Gang gesetzt werden kann.⁸⁰ Der Kollektivierung individuellen Wissens kommt somit für die Inangansetzung und für die dauerhafte Aufrechterhaltung von "Spiralen der organisationalen Wissenserzeugung" entscheidende Bedeutung zu.⁸¹

Wie möchte nun Nonaka die für seinen Ansatz so überaus wichtigen Kollektivierungsprozesse sicherstellen? Neben den spezifischen Vorschlägen für die einzelnen Formen der Wissensumwandlung sind hier insbesondere die fünf folgenden sog. "Ermöglichungsbedingungen" von Bedeutung. Sie sollen das Durchlaufen der Wissensspirale fördern:⁸² Zunächst gilt es der Wissensgenerierung durch die Etablierung einer organisationalen *Intention* (1) (z.B. in Form von Visionen oder organisationalen Standards) eine Richtung vorzugeben. Dadurch soll eine zielgerichtete und zielgerechte Wissensarbeit der Unternehmensmitglieder ermöglicht⁸³ und ihr "Commitment" geweckt werden.⁸⁴ (2) Durch die Gewährleistung einer gewissen *Autonomie* auf individueller und kollektiver Ebene⁸⁵ soll darüber hinaus das Auftreten unerwarteter Möglichkeiten begünstigt und eine höhere Flexibilität in der Informationsaufnahme und -verarbeitung erzeugt werden. Zudem erhofft man sich hiervon eine erhöhte Motivation der Mitarbeiter zur Generierung neuen Wissens: "Individual autonomy widens the possibility that individuals will motivate themselves to form new knowledge."⁸⁶ (3) Auf eine Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit der Mitarbeiter zur aktiven Teilnahme am organisationalen Prozeß der Wissensgenerierung stellen auch *Fluktuation* und *kreatives Chaos*, als dritte der von Nonaka empfohlenen Rahmen- bzw. Ermöglichungsbedingungen ab. Durch die gezielte Einführung von unvorhersehbaren Veränderungen (Fluktuation) - z.B. in Form von "periodischen

⁸⁰ Vgl. Nonaka (Company), S. 99., bzw. Nonaka (Konzerne), S. 98. Eine weitaus umfassendere und differenziertere Betrachtung der organisationalen Wissenserzeugung im Zeitablauf findet sich bei Nonaka/Takeuchi (Company), S. 83ff. Dort präsentieren sie ein (idealtypisches) "Fünf-Phasen-Modell" des Prozesses organisationaler Wissenserzeugung. Ausgangspunkt ist die Kollektivierung bzw. der umfassende Austausch impliziten Wissens ("sharing tacit knowledge"). Auf dieser Grundlage werden dann gemeinsam Konzepte entwickelt ("creating concepts"). Diese werden - nach ihrer Legitimation ("justifying concepts") in Prototypen überführt ("building an archetype"). Das Ergebnis dieses Prozesses, das in der Regel zunächst in einer Arbeitsgruppe zur Verfügung steht, wird dann in der fünften Phase auf andere Unternehmensbereiche oder auf die Ebene der Organisation übertragen ("cross-leveling of knowledge"). Auch hier spielen also Prozesse der Wissenskollektivierung eine wichtige Rolle. Für eine Veranschaulichung dieses Prozesses anhand eines Fallbeispiels vgl. ebd., S. 95ff.

⁸¹ Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 225. Vgl. hierzu auch Nonaka (Dynamic), S. 21ff.

⁸² In diesem Punkt lassen die neueren Veröffentlichungen [d.h. Nonaka/Takeuchi (Company) und Nonaka (Dynamic)] eine deutliche Weiterentwicklung gegenüber den in Nonaka (Company) unterbreiteten Vorschlägen erkennen. Dort wurde in diesem Zusammenhang lediglich der Aspekt der "Redundanz" ausführlicher thematisiert.

⁸³ Vgl. hierzu Nonaka/Takeuchi (Company), S. 74, sowie Nonaka (Dynamic), S. 17.

⁸⁴ Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 17f., sowie Nonaka (Dynamic), S. 17.

⁸⁵ Nonaka/Takeuchi empfehlen in diesem Zusammenhang (teil-)autonome Arbeitsgruppen ("self-organizing teams"), die ihre Aufgabenbereiche zur Erreichung des (vorgegebenen) Unternehmensziels selbst festlegen.

⁸⁶ Nonaka/Takeuchi (Company), S. 75f.

Breakdowns⁸⁷ - soll die Offenheit des Unternehmens für neue Entwicklungen in seiner Umwelt sichergestellt werden. Die Unternehmensmitglieder sollen dazu gezwungen werden, ihre Routinen, Gewohnheiten und kognitiven Bezugsrahmen kritisch zu überprüfen und ggf. zu verändern. Die dadurch initiierte Suche nach neuen Bezugsrahmen soll dann zur organisationalen Wissenserzeugung beitragen. In diesem Kontext plädiert Nonaka auch für die gezielte Erzeugung eines " *kreativen Chaos*": Eine bewußt geschaffene Krisenstimmung (in Verbindung mit Möglichkeiten zur Reflektion⁸⁸) soll Motivation und Bereitschaft der Mitglieder zur Wissensbildung anspornen.⁸⁹ (4) Als weitere wichtige Rahmenbedingung nennt Nonaka zudem eine gewisse Informations-*Redundanz* bei den Mitarbeitern. Durch Zurverfügungstellung von Informationen, die über die aktuellen Erfordernisse des Arbeitsplatzes hinausgehen, soll die unternehmensweite Verständigung und somit auch der unternehmensweite Aufbau gemeinsamen impliziten Wissens gefördert werden. Letzteres dient wiederum als Basis für eine umfassende organisationale Wissensgenerierung. Zur Erzeugung von Informationsredundanz bieten sich z.B. funktionsübergreifende Zusammenarbeit oder eine strategische Rotation von Mitarbeitern zwischen unterschiedlichen Unternehmensbereichen (wie z.B. Marketing und F&E) an.⁹⁰ (5) Dem mittels Redundanz geschaffenen Informationsüberfluß gilt es dann aber zugleich entsprechend leistungsfähige Systeme der Informationsverarbeitung entgegenzusetzen. Diese sollen - so Nonaka in Anlehnung an das "Gesetz der *erforderlichen Varietät*" von Ashby - ebenso stark ausdifferenziert sein, wie die zu verarbeitenden Informationen. Hierzu empfiehlt sich z.B. eine umfassende Information aller Mitarbeiter über die Träger relevanter Informationen.⁹¹

Insgesamt kann somit festgehalten werden, daß die Kollektivierung individuellen Wissens in Nonakas Modell der organisationalen Wissenserzeugung von zentraler Bedeutung ist. Ohne die Fähigkeit und Bereitschaft jedes Mitarbeiters, sein im- und explizites Wissen mit anderen zu teilen, kann die von Nonaka propagierte Wissensspirale nicht in Gang gesetzt werden. Diese notwendigen Voraussetzungen der Wissensgenerierung sollen deshalb durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen "hergestellt" werden. Hierzu empfiehlt Nonaka neben der Etablierung einer richtungsweisenden organisationalen Intention und der Gewährung von Handlungsspielräumen auf individueller und kollektiver Ebene auch die gezielte Erzeugung von Fluktuation und Chaos. Darüber hinaus soll die gemeinsame Wissenserzeugung auch

⁸⁷ Nonaka/Takeuchi verweisen hier auf Winograd/Flores (Understanding).

⁸⁸ Nonaka/Takeuchi verweisen in diesem Zusammenhang auf den von Donald Schön (Practitioner) geprägten Begriff der "Reflection-in-action". Vgl. hierzu auch FN 95 oben S. 157 sowie FN 115, S. 162.

⁸⁹ Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 79f., sowie Nonaka (Dynamic), S. 27f. Zur Unterstützung und Erläuterung dieser Vorschläge verwenden sie u.a. das folgende Zitat eines ehemaligen Vorsitzenden von Fujitsu: "Relaxed on a comfortable place, one can hardly think sharply. Wisdom is squeezed out of someone who is standing on the cliff and is struggling to survive ... without such struggles, we would have never been able to catch up with IBM", Nonaka/Takeuchi (Company), S. 80.

⁹⁰ Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 80ff., sowie Nonaka (Dynamic), S. 28f. Vgl. auch Nonaka (Company), S.102, bzw. Nonaka (Konzerne), S. 100f.

⁹¹ Vgl. Nonaka (Dynamic), S. 29. Er bezieht sich auf Ashby (Cybernetics).

durch Informationsredundanzen in Verbindung mit entsprechend leistungsfähigen Systemen zur Informationsverarbeitung gefördert werden.

c. Sicherstellung der unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens durch Vorgaben und Entscheidungen der Wissensoffiziere

Im Hinblick auf das zweite Schlüsselproblem organisationalen Lernens, die Sicherstellung der unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens, schreibt Nonaka dem Top-Management große Bedeutung zu. Bei kritischer Betrachtung seiner diesbezüglichen Ausführungen ergibt sich folgendes Bild: Nonaka möchte die *Mitarbeiter* zwar zu umfassenden "*Wissenserzeugern*" machen und sie bei dieser Tätigkeit auch gezielt unterstützen. Die Entscheidung über die "*Unternehmensdienlichkeit*" von Wissen (inklusive der Festlegung der hierfür erforderlichen Maßstäbe) verortet er jedoch *exklusiv beim Top-Management*. Diese Einstufung der Theorie organisationaler Wissenserzeugung nach Nonaka gilt es nun genauer zu erläutern und zu begründen.

Von besonderer Bedeutung ist dabei eine von Nonaka vorgeschlagene Unterscheidung von drei verschiedenen Rollen und Verantwortlichkeiten im Rahmen der Wissenserzeugung. Während er Linienmanager und Außendienstmitarbeiter zu den sog. Wissenspraktikern ("*knowledge practitioners*") zählt, schreibt er den Vertretern des Mittelmanagements die Rolle der Wissensingenieure ("*knowledge engineers*") zu. Die Top-Manager sollen schließlich als Wissensoffiziere ("*knowledge officers*") fungieren. Alle drei Gruppen bilden zusammen die sog. "*Knowledge-creating crew*", in der die verschiedenen Rollenträger wie folgt zusammenarbeiten sollen: Aufgabe der *Wissenspraktiker* (d.h. der Linienmanager und Außendienstmitarbeiter) ist die umfassende Generierung und Speicherung im- und expliziten Wissens über das "Ist" bzw. den jeweiligen Status quo.⁹² Aufgrund ihrer Nähe zu den neusten Entwicklungen am Markt, in der Technologie oder im Wettbewerb wissen sie über die aktuellen "Realitäten des Geschäfts" besser Bescheid als jeder andere im Unternehmen.⁹³ Die Fähigkeit dieser Wissenspraktiker zur Wissensverarbeitung - und insbesondere zur Wissensbewertung - ist allerdings nach Nonaka aus mehreren Gründen beschränkt: So können sie zum einen den Wert ihres Wissens bzw. ihrer Informationen für das Unternehmen aufgrund ihrer engen Perspektive in der Regel nicht richtig einschätzen. Darüber hinaus sind sie selbst bei einer richtigen Einschätzung kaum in der Lage, ihre Ideen und Einsichten ihren Kollegen zu vermitteln.

⁹² Vgl. hierzu auch Nonaka/Takeuchi (Company), S. 152: "They [the knowledge practitioners, C.H.] accumulate, generate, and update both tacit and explicit knowledge, acting almost as 'walking archives' on a day-to-day basis."

⁹³ Vgl. Nonaka (Konzerne), S. 101, bzw. Nonaka (Company), S. 102. Vgl. hierzu auch Nonaka/Takeuchi (Company), S. 152ff. Dort differenzieren sie die Rolle der Wissenspraktiker durch die Unterscheidung zwischen "Knowledge operators" und "Knowledge specialists" noch weiter aus: Während den "Knowledge operators" primär der Erwerb impliziten Wissens durch direkte Erfahrungen mit Maschinen, Produkten oder Kunden zukommt, sollen die "Knowledge specialists" hauptsächlich explizites Wissen (z.B. in Form quantifizierbarer technischer Daten) akkumulieren, generieren und aktualisieren.

Denn diese sind meist einer anderen (ebenso engen) Perspektive verhaftet, von der aus die Bewertung dieser Ideen und Einsichten wiederum ganz anders aussehen mag:

"... frontline-employees are immersed in the day-to-day details of particular technologies, products and markets. No one is more expert in the realities of a company's business than they are. But while these employees are deluged with highly specific information, they often find it extremely difficult to turn this information into useful knowledge. For one thing, signals from the market place can be vague and ambiguous. For another, these front-line employees can become so caught up in their narrow perspective that they lose sight of the broader context. Moreover, even when they do develop meaningful ideas and insights, it can still be difficult to communicate the importance of information to others. People do not just receive new knowledge passively; they interpret it actively to fit their own situation and perspectives. Thus what makes sense in one context can change or even lose meaning when communicated to people in a different context."⁹⁴

Deshalb verankert Nonaka die Aufgabe der *Wissensbewertung* und der Formulierung der hierfür erforderlichen Maßstäbe explizit bei den *Wissensoffizieren* im Top-Management. Diese sollen der Wissensarbeit im Unternehmen in mehrfacher Hinsicht eine Richtung vorgeben. Erstens sollen sie auf einer sehr abstrakten Ebene ein umfassendes Leitbild für das Unternehmen und seine zukünftige Entwicklung formulieren. Nonaka spricht in diesem Zusammenhang auch von einem "*Konzeptionellen Schirm*", der im Gegensatz zu den realitätsorientierten Bestandsaufnahmen der Wissenspraktiker ("what is") einen zukünftig anzustrebenden Idealzustand beinhaltet ("what ought to be").⁹⁵ Zweitens kommt ihnen die Etablierung einer *Wissensvision* zu, die als eine Art Wertesystem zur Beurteilung und zur Rechtfertigung des im Unternehmen geschaffenen Wissens herangezogen werden kann. Drittens sollen sie schließlich das von den anderen Mitgliedern der "Knowledge-creating crew" entwickelte Wissen bewerten und darüber entscheiden, welche Ideen und/oder Bemühungen unterstützt und weiterentwickelt bzw. welche nicht weiterfolgt werden. In diesem Zusammenhang sollen neben quantitativen Kriterien (wie z.B. Kosten oder dem ROI⁹⁶) auch qualitative Kriterien (wie z.B. Wahrheit, Schönheit oder der Beitrag zur Vision) Berücksichtigung finden.⁹⁷ Derart umfassende Richtungsvorgaben und Wissensbewertungen durch das Top-Management sind nach Nonaka in einem wissenserzeugenden Unternehmen unabdingbar erforderlich, damit die vielen unterschiedlichen Einsichten, Wahrnehmungen und Interpreta-

⁹⁴ Nonaka/Takeuchi (Company), S. 128. Vgl. hierzu auch ebd., S. 15, sowie Nonaka (Company), S. 102f.

⁹⁵ Beispiele hierfür wären z.B. die bei NEC verwendete Metapher "C&C" ("computers & communications") oder das bei Kao formulierte Konzept der "Oberflächenwissenschaft" ("surface science") als Sammelbegriff für alle Technologien zur Gestaltung von Oberflächen; vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 156.

⁹⁶ "Return on investment".

⁹⁷ Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 156f. Vgl. auch ebd., S. 86f. In diesem Zusammenhang scheint es allerdings auch möglich zu sein, daß Top-Manager die Ergebnisse von über einem Jahr Projektarbeit ohne weitere Begründung verwerfen, vgl. hierzu Nonaka/Takeuchi (Company), S. 192.

tionen der Mitarbeiter, die ja ganz gezielt mobilisiert und expliziert werden, nicht ins Chaos führen, sondern unternehmensdienlich ausgerichtet werden.⁹⁸

Als *Vermittler* zwischen den relativ abstrakten Vorgaben des Top-Managements auf der einen Seite und den praxisnahen, oft situations- und aktionsgebundenen Erfahrungen und Einsichten der Mitarbeiter auf der anderen fungieren die Mittelmanager. Als *Wissensingenieure* sollen sie die meist divergierenden Sichtweisen der Mitarbeiter in den jeweiligen Projektteams an die Vorgaben der Unternehmensleitung anbinden:

"They serve as bridge between the visionary ideals of the top and the often chaotic market reality of those on the front line of business. By creating midlevel business and product concepts, they mediate between 'what is' and 'what should be'. They remake reality - or, put it differently, engineer new knowledge - according to the company's vision."⁹⁹

Sie sind es, die letztendlich die Wissensspirale in Gang setzen und am Laufen halten, indem sie sowohl das Wechselspiel zwischen implizitem und explizitem Wissen (epistemologische Dimension) als auch den Wissenstransfer zwischen verschiedenen Unternehmensmitgliedern "managen".¹⁰⁰

In der tatsächlichen Anwendung der derart ermittelten Wissensbestände (als dem zweiten Aspekt dieses Schlüsselproblems) scheint Nonaka kein größeres Problem zu sehen, da er hierauf so gut wie gar nicht eingeht.¹⁰¹

d. Dauerhafte Aufrechterhaltung der Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse durch gezielte Erzeugung von Unsicherheit und Krisenstimmung

Immer raschere Änderungen im Umfeld des Unternehmens (neue Technologien, neue Kundenwünsche, neue Wettbewerber, etc.) machen laut Nonaka die beständige Erzeugung neuen Wissens sowie dessen rasche Verbreitung und Umsetzung im Unternehmen unabdingbar erforderlich.¹⁰² Dementsprechend stellt er - wie das folgende Zitat zeigt - auf einen dauerhaften, sich zudem kontinuierlich verbessernden Prozeß organisationaler Wissenserzeugung ab:

⁹⁸ Vgl. Nonaka (Konzerne), S. 102, bzw. Nonaka (Company), S. 103.

⁹⁹ Nonaka/Takeuchi (Company), S. 154.

¹⁰⁰ Vgl. ebd. Vgl. auch Nonaka (Company), S. 104, bzw. Nonaka (Konzerne), S. 103. Die prominente Rolle des mittleren Managements kommt auch in der Bezeichnung "Middle-up-down" Management zum Ausdruck, die Nonaka für ein Management auf Grundlage der oben beschriebenen Rollenverteilung vorschlägt. Für eine Kontrastierung dieser Managementform mit dem "Top-down" und dem "Bottom-up" Management vgl. Nonaka (Dynamic), S. 29ff., sowie (ausführlich) Nonaka/Takeuchi (Company), S. 124ff.

¹⁰¹ Dieser Aspekt wird lediglich mit dem auf eine routinisierte Wissensanwendung ausgerichteten "Business system" in der von Nonaka vorgeschlagenen "Hypertext-Organisation" einmal kurz angeschnitten, vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 160ff.

¹⁰² Vgl. hierzu die folgende, oft zitierte Einleitung von Nonaka (Company), S. 96: "In an economy where the only certainty is uncertainty, the one sure source of lasting competitive advantage is knowledge. When

"Organizational knowledge-creation is a never-ending process that upgrades itself continuously."¹⁰³

Eine derart dauerhafte Wissensgenerierung setzt insbesondere die anhaltende Fähigkeit und Bereitschaft der Mitarbeiter voraus, ihr implizites und explizites Wissen beständig zu erweitern bzw. zu erneuern und es dem Unternehmen entsprechend zur Verfügung zu stellen. Der langfristige Erhalt der *Fähigkeit zur Generierung neuen Wissens* hängt in erster Linie von der Möglichkeit der Mitarbeiter ab, ihr implizites Wissen durch geeignete Erfahrungen im Arbeitsalltag beständig erweitern zu können. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang nach Nonaka *Vielfalt und Qualität der erwerbbarer Erfahrungen*. So sind völlig verschiedenartige, unzusammenhängende Erfahrungen zum Aufbau innovationsträchtigen impliziten Wissens ebensowenig geeignet, wie Erfahrungen, die sich auf monotone Routine-tätigkeiten beschränken. In beiden Fällen dürfte es kaum zum Aufbau fundierten neuen "Know-hows" oder zur Entwicklung neuer subjektiver Einsichten kommen. Darüber hinaus spielt die *Art* der Erfahrungen eine Rolle. Besonders wertvoll sind nach Nonaka solche Erfahrungen, in denen durch intensive Hingabe an bzw. ein intensives Eintauchen in die jeweilige Situation, die Trennung zwischen Körper und Geist, zwischen (erkennendem) Subjekt und (zu erkennendem) Objekt weitgehend aufgehoben wird.¹⁰⁴ Neben einem erfahrungsbasierten Aufbau impliziten Wissens gilt es zudem natürlich auch den Erwerb neuen expliziten Wissens sowie die Übergänge zwischen diesen beiden Wissensformen entsprechend zu fördern.¹⁰⁵

markets shift, technologies proliferate, competitors multiply, and products become obsolete almost overnight, successful companies are those that consistently create new knowledge, disseminate it widely throughout the organization, and quickly embody it in new technologies and products. These activities define the 'knowledge-creating' company, whose sole business is continuous improvement." In diesem Zitat wird zudem noch einmal deutlich, daß der Begriff der organisationalen Wissenserzeugung nach Nonaka sowohl das Schlüsselproblem der Kollektivierung individuellen Wissens als auch das der unternehmensdienlichen Anwendung verfügbaren Wissens beinhaltet.

¹⁰³ Nonaka/Takeuchi (Company), S. 88. Wie bereits erwähnt, soll die Wissensspirale idealerweise immer wieder auf einem höheren Niveau - d.h. auf einem höheren Wissensstand (epistemologische Dimension) und/oder auf einer höheren Verbreitungsebene (ontologische Dimension) - durchlaufen werden. Vgl. auch ebd., S. 122.

¹⁰⁴ Vgl. hierzu Nonaka (Dynamic), S. 21f. Zur zweiten Anforderung vgl. auch Nonaka/Takeuchi (Company), S. 60. Sie verweisen dort auf den Begriff des "Indwelling" ("Innewohnen") bei Polanyi. Derartige Erfahrungen kann man z.B. durch direkten, aktiven Kontakt mit dem zu bedienenden Markt bzw. den betreffenden Produkten oder Kunden erzielen. So hat z.B. Nissan bei der Entwicklung des "Primera", seinem ersten Auto für den europäischen Markt, fast 1500 japanische Ingenieure nach Europa geschickt, damit diese den europäischen Automarkt und die Fahrgewohnheiten und -bedingungen in Europa selbst kennenlernen und durch aktive Teilnahme erleben können, vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 200ff. In der Psychologie spricht man in diesem Zusammenhang neuerdings auch von sog. "Flow-Erlebnissen" bzw. "Autotelischer Aktivität". Diese Form des Erlebens, wie sie insbesondere bei intrinsisch motiviertem Handeln entsteht, ist durch "hohe Konzentration auf das Handeln, Selbstvergessenheit, den Verlust des Zeitempfindens und die unwillkürliche Lenkung der Aufmerksamkeit" gekennzeichnet, vgl. hierzu Nerdinger (Motivation), S. 52ff.

¹⁰⁵ Vgl. Nonaka (Dynamic), S. 22. Ein umfassendes Wechselspiel zwischen im- und explizitem Wissen erfordert insbesondere die Fähigkeit zur Reflektion. Vgl. hierzu auch Hedlund/Nonaka (Models), S. 126f., sowie Hedlund (Model), S. 77. Vgl. hierzu ferner die Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der Redundanz und der erforderlichen Varietät oben S. 240.

Die *Bereitschaft* der Mitarbeiter zur kontinuierlichen Mitwirkung an der organisationalen Wissenserzeugung möchte Nonaka insbesondere durch die Vorgabe herausfordernder organisationaler *Intentionen* sowie durch die Erzeugung von *Fluktuation* und *kreativem Chaos* im Unternehmen sicherstellen. Durch die Formulierung anspruchsvoller Ziele in Verbindung mit einer fluktuationsbedingten Infragestellung des Status Quo soll eine Spannung aufgebaut werden, die die Mitarbeiter immer wieder zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Unternehmen und sich selbst und zum Aufbau neuen Wissens "zwingt".¹⁰⁶

Aufgrund dieses Vorschlags Nonakas, die Lernfähigkeit und -bereitschaft der Mitarbeiter durch die gezielte Schaffung von Krisenstimmung, Unsicherheit und Chaos durch das Top-Management zu fördern wird sein Ansatz hier als "*sozialtechnologisch*" bezeichnet. Dadurch soll hervorgehoben werden, daß die Mitarbeiter im Interesse einer umfassenden Generierung und Nutzung im- und expliziten Wissens durch den Einsatz geeigneter Techniken instrumentalisiert werden.¹⁰⁷

e. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man Nonakas Überlegungen als ausdifferenzierten Ansatz zur umfassenden Nutzung der Unternehmensressource Wissen bezeichnen.¹⁰⁸ Durch ein um implizite Aspekte erweitertes Verständnis von Wissen und eine umfassende Nutzung sowohl im- als auch expliziten Wissens soll die Generierung neuen Wissens im Unternehmen optimiert werden. Dabei soll die Kollektivierung individuellen Wissens auf im- und expliziter Ebene - ein wichtiges Element der organisationalen Wissenserzeugung bei Nonaka - in erster Linie mittels Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen in der Organisation erreicht werden (Schlüsselproblem 1). Die Sicherstellung der unternehmensdienlichen Verwendung des neu geschaffenen Wissens obliegt demgegenüber insbesondere den sog. Wissensoffizieren in Form des Top-Managements. Sie geben Visionen oder Maßstäbe vor, an denen sie zugleich den Wert des primär durch die Wissenspraktiker (d.h. durch die Mitarbeiter auf den "unteren" Ebenen des Unternehmens) geschaffenen Wissens messen und eine entsprechende Auswahl treffen (Schlüsselproblem 2). Die Dauerhaftigkeit dieser Prozesse soll durch die Formulierung neuer Visionen sowie die beständige Aufrechterhaltung einer gewissen Unruhe und Krisenstimmung im Unternehmen erzielt werden (Schlüsselproblem 3).

¹⁰⁶ Vgl. z.B. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 74ff., S. 85, S. 116, sowie Nonaka (Dynamic), S. 18. Vgl. ferner Nonaka (Company), S. 97.

¹⁰⁷ Vgl. hierzu auch Pieper (Diskursive), S. 82f. und S. 112ff. Er charakterisiert und kritisiert verschiedene Ansätze der Organisationsentwicklung als "Sozialtechnologie". Unter Sozialtechniken bzw. Sozialtechnologie versteht er dabei "Techniken ... die an sozialen Beziehungen, Interaktionen und Einstellungen ansetzen" (ebd., S. 116) und dabei dem Kriterium der instrumentellen Rationalität folgen.

¹⁰⁸ Vgl. hierzu z.B. Nonaka (Company), S. 96f., bzw. Nonaka (Konzerne), S. 95f.

3. "The Learning Organization" nach Peter Senge: ein aufgeklärter Ansatz¹⁰⁹

a. Allgemeine Einordnung und grundlegende Inhalte des Ansatzes

Peter Senge hat mit *"The Fifth Discipline"* das wohl bekannteste englischsprachige Buch zur "Lernenden Organisation" verfaßt und dieses Thema damit letztendlich in den USA und auch in Deutschland populär gemacht.¹¹⁰ Darüber hinaus bemüht er sich als Direktor des 1990 gegründeten *"Center for Organizational Learning"* am "Massachusetts Institute for Technology" (MIT) zusammen mit anderen Wissenschaftlern um die Umsetzung sowie die kritische Überprüfung und Weiterentwicklung seiner Ideen im Rahmen von umfassenden Kooperationsprojekten mit wirtschaftlichen und z.T. auch politischen Organisationen.¹¹¹ Zur Förderung der praktischen Realisierung lernender Organisationen hat er zudem - in Kooperation mit vier weiteren Autoren - die Kerngedanken von *"The Fifth Discipline"* in einem praxisorientierten Ratgeber, dem sog. *"Fieldbook"*, durch eine Vielzahl von Übungshinweisen, Instrumenten und Beispielen für die Umsetzung der einzelnen Disziplinen anwendungsorientiert aufbereitet. In der folgenden Grobskizze seiner Überlegungen und Vorschläge zur Gestaltung lernender Organisationen (unter besonderer Berücksichtigung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens) sollen die Ausführungen aus dem bereits angesprochenen Bestseller durch weiterführende Publikationen ergänzt werden, die die fünf Disziplinen in einen größeren Rahmen betten. Von besonderer Relevanz ist dabei ein mit *"Transforming the Practice of Management"* überschriebener Artikel aus der Zeitschrift *"Human Resource Development Quarterly"*. Denn dort zeigt Senge die Konsequenzen der fünf Disziplinen für das Management in bzw. von "Lernenden Organisationen" auf und kontrastiert dies mit einem traditionellen Organisations- und Managementverständnis. Dadurch ergeben sich interessante Anknüpfungspunkte für den hier angestrebten Vergleich mit den Ausführungen Taylors.

Die themenspezifische, d.h. an den drei Schlüsselproblemen organisationalen Lernens ausgerichtete Rekonstruktion der Überlegungen von Senge soll auch hier wieder durch einige allgemeine Bemerkungen zur grundlegenden Orientierung und Einordnung dieses Ansatzes vorbereitet werden. Ein erster wichtiger Aspekt in dieser Hinsicht ist die generelle Zielsetzung, die Senge mit seinen Überlegungen zur lernenden Organisation verfolgt. Hier treten ökonomische bzw. wettbewerbsstrategische Ziele gegenüber umfassenden, letztendlich *gesellschaftsreformierenden Ambitionen* in den Hintergrund. So wendet sich Senge mit *"The Fifth*

¹⁰⁹ Für eine Erläuterung und Begründung dieser Bezeichnung vgl. die Ausführungen unten S. 257 in Verbindung mit S. 249f.

¹¹⁰ Zum Teil wird Senge deshalb auch als "Mr. Learning Organization" bezeichnet, vgl. Dumaine (Mr.).

¹¹¹ Zu den Projektpartnern (und Sponsoren) des "Center for Organizational Learning" gehören z.B. AT&T Electronic Data Systems, Federal Express, Ford, Harley Davidson, Intel und Motorola, vgl. Kofman/Senge (Heart), S. 5; Dumaine (Mr.), S. 76. Für eine kurze Skizze der Forschungsziele und -methoden des "Center for Organizational Learning" vgl. auch Senge (Transforming), S. 25ff. Vgl. ferner Senge/Scharmer (Infrastrukturen).

Discipline" nicht nur an Manager, sondern ganz generell an Lernende.¹¹² Dementsprechend stellt er nicht nur auf rein erwerbswirtschaftliche Organisationen, sondern z.B. auch auf Schulen und Krankenhäuser ab.¹¹³ Durch die Überwindung einer, seiner Meinung nach fragmentierten Weltsicht möchte Senge die Schaffung von Organisationen ermöglichen, in denen Menschen dazu befähigt werden, mit- und voneinander zu lernen und diejenigen Ergebnisse zu schaffen, die sie wirklich anstreben:

"The tools and ideas presented in this book are for destroying the illusion that the world is created of separate, unrelated forces. When we give up this illusion - we can build 'learning organizations', organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together."¹¹⁴

In diesem Zitat wird zugleich der Kerngedanke der sog. "Fünften Disziplin" angesprochen, der Senge mit der Titulierung seines Buches als "The Fifth Discipline" besondere Bedeutung zuschreibt.¹¹⁵ Es handelt sich hierbei um die Disziplin des "Systemdenkens" ("systems thinking"). Senge geht davon aus, daß eine Vielzahl der Probleme in Organisationen oder auch in der Gesellschaft von den betroffenen Akteuren selbst verursacht wurden. Die Ursache hierfür sieht er in einer verkürzten Problemsicht. Oft orientiere man sich in einer kurzfristigen, aspekthaften Denkweise nur an gut sichtbaren Ereignissen, ohne jedoch die diese Ereignisse verursachenden Handlungsmuster und die dahinter stehenden Strukturen und damit langfristige, dynamische Zusammenhänge zu berücksichtigen.¹¹⁶ Dadurch würden die eigentlichen Problemursachen meist nicht erkannt und die Probleme durch das eigene Denken und Handeln zum Teil noch verschlimmert bzw. sogar neue Probleme geschaffen.¹¹⁷ Durch "Systemdenken" und die archetypische Darstellung typischer, immer wiederkehrender Pro-

¹¹² Vgl. Senge (Fifth), S. 17. Dabei stellt er neben den Managern auch explizit Eltern und Bürger als Zielgruppe heraus. Eltern sollen dazu ermuntert werden, die Beziehung zu ihren Kindern als wechselseitige Lehr- und Lernbeziehung zu sehen und Bürger sollen zur aktiven Mitwirkung und zur lernförderlichen Gestaltung von Behörden und Gemeinden ermuntert und angeleitet werden.

¹¹³ Dennoch soll hier nicht verschwiegen werden, daß Senges Ideen wohl primär in erwerbswirtschaftlichen Unternehmen auf großes Interesse stoßen und daß Senge - zusammen mit weiteren Mitarbeitern des "Center for Organizational Learning" am MIT - für diese Klientel ein durchaus umfangreiches (und nicht gerade billiges) Programm anbietet.

¹¹⁴ Vgl. Senge (Fifth), S. 3. Vgl. auch Kofman/Senge (Heart), S. 16 und S. 22.

¹¹⁵ Mit Disziplin bezeichnet Senge ganz allgemein persönliche Theorien oder Praktiken, die durch lebenslanges Ausüben und Lernen beständig verbessert werden sollen: "By 'discipline' I do not mean an 'enforced order' or 'means of punishment', but a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice. A discipline is a developmental path for acquiring certain skills or competencies. ... the five learning disciplines differ from more familiar management disciplines in that they are 'personal' disciplines. Each has to do with how we think, what we truly want, and how we interact with one another." Senge (Fifth), S. 10f. Vgl. auch ebd., S. 145.

¹¹⁶ Vgl. Senge (Fifth), S. 52.

¹¹⁷ Vgl. hierzu insbes. Senge (Fifth), S. 58ff.

blemmuster sollen diese Zusammenhänge aufgedeckt und damit einer Gestaltung bzw. Veränderung durch die Akteure zugänglich gemacht werden.¹¹⁸

"The essence of systems thinking lies in a shift of mind: seeing interrelationships rather than linear cause-effect chains, and seeing processes of change rather than snapshots."¹¹⁹

Die erfolgreiche Praktizierung des "*Systemdenkens*" erfordert nun allerdings nach Senge noch vier weitere Disziplinen:¹²⁰

- "*Individuelle Meisterschaft*" ("Personal mastery"): Das Streben nach beständigem Lernen und persönlicher Weiterentwicklung, das durch eine persönliche Vision und die daraus entstehende kreative Spannung zur aktuellen Realität geleitet und genährt wird.¹²¹
- "*Mentale Modelle*" ("Mental models"): Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit den das Denken, Urteilen und Handeln prägenden Annahmen gemeinsam mit anderen kritisch auseinanderzusetzen.¹²²

¹¹⁸ Senge bezeichnet die typischen, in Organisationen und auch im Privatleben immer wiederkehrenden Problemstrukturen als "System-Archetypen" ("Systems archetypes") oder "Generische Strukturen" ("Generic structures"), vgl. Senge (Fifth), S. 94. Er stellt insgesamt neun verschiedene "System-Archetypen" vor. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Überbeanspruchung einer allgemein verfügbaren, knappen Ressource durch einzelne Individuen. Diese Überbeanspruchung kann - nach einer kurzzeitigen Ertragssteigerung für die einzelnen Akteure - langfristig zu einer immer geringeren Leistungsfähigkeit bzw. dem Verlust dieser knappen Ressource und damit zu geringeren Erträgen für alle führen, vgl. Senge (Fifth), S. 387. Senge bezeichnet diesen Archetyp als "Tragödie des Gemeinwohls" ("Tragedy of the common") und greift damit ein Problem auf, das in der Volkswirtschaftslehre schon seit langem unter dem Stichwort der "Positionalen Güter" diskutiert wird, vgl. hierzu z.B. Hirsch (Grenzen) und Ostrom (Governing). Daneben gibt es auch einfachere Archetypen wie z.B. kurzfristig angelegte Problemlösungen, ohne Berücksichtigung u.U. langfristiger negativer Konsequenzen ("Fixes that fail") oder übereilte Korrekturmaßnahmen bei langfristig wirksamen Prozessen, die letztendlich eine Zielerreichung verhindern ("Balancing processes with delay"). Eine Zusammenstellung aller neun System-Archetypen findet sich bei Senge (Fifth), S. 378ff.

¹¹⁹ Senge (Fifth), S. 73. Senge geht davon aus, daß wir nur solange "Gefangene" unserer Strukturen sind, wie wir diese nicht bewußt erkennen, vgl. Senge (Fifth), S. 94: "*Structures of which we are unaware hold us as prisoner. Conversely, learning to see the structures within which we operate begins a process of freeing ourselves from previous unseen forces and ultimately mastering the ability to work with them and to change them.*" Hervorhebung im Original. Für eine ausführliche Darstellung des Inhalts und der Anforderungen dieser Disziplin vgl. Senge (Fifth), S. 57ff., vgl. ferner Senge (Systems) und Senge/Sterman (Systems Thinking). Zur Bedeutung ganzheitlichen, systemischen Denkens (und Handelns) im Kontext der Logistik vgl. auch Klaus (Jenseits), insbes. S. 341.

¹²⁰ Vgl. Senge (Fifth), S. 135.

¹²¹ Zu dieser Disziplin vgl. Senge (Fifth), S. 139ff. Vgl. auch Senge (Fifth), S. 7: "Personal mastery is the discipline of continually clarifying and deepening our personal vision, of focusing our energies, of developing patience, and seeing reality objectively."

¹²² Vgl. hierzu ausführlich Senge (Fifth), S. 174ff., sowie Senge (Mental). Mentale Modelle charakterisiert er dort [Senge (Fifth), S. 174 bzw. Senge (Mental), S. 5] als "deeply held internal images of how the world works, images that limit us to familiar ways of thinking and acting. That is why the discipline of managing mental models - surfacing, testing, and improving our internal pictures of how the world works - promises to be major breakthrough for building learning organizations." Für eine knappe Skizze dieser Disziplin vgl. auch Senge (New Work), S. 14f.

- *"Gemeinsame Vision"* ("Shared vision"): Die Fähigkeit eine gemeinsame, von allen Organisationsmitgliedern geteilte und mitgetragene Vision aufzubauen¹²³ sowie
- *"Team-Lernen"* ("Team learning"): Die Fähigkeit eines Teams, die unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen auch zu komplexen und konflikträchtigen Themen in einem offenen und gleichberechtigten Dialog zusammenzutragen und so von "Kollektiver Intelligenz" getragene Entscheidungen zu treffen.¹²⁴

Alle fünf Disziplinen sind nach Senge miteinander verbunden und mehr oder weniger aufeinander angewiesen.¹²⁵ Dennoch stellt die Disziplin des "Systemdenkens" den konzeptionellen Grundstein dar, auf dem alle Disziplinen aufbauen: Nur wenn man durch ein entsprechendes Umdenken - einen "Shift of mind" - erkannt hat, daß die einzelnen Handlungen verschiedener Akteure zusammenhängen (und keine isolierten Einzelaspekte darstellen), daß man "die Realität" durch eigene Handlungen aktiv mitgestalten kann (und sie nicht nur hilflos erdulden muß) und daß es um die Gestaltung der Zukunft geht (und nicht um ein passives Reagieren auf die Vergangenheit), stellen die Disziplinen eine sinnvolle und wünschenswerte Orientierungshilfe bzw. Handlungsform dar.¹²⁶

b. Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens als freiwillige, intrinsisch motivierte Aktivität

Wie (und warum) soll nun eine Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens in der lernenden Organisation à la Peter Senge erfolgen?¹²⁷ Bei der Beantwortung dieser Frage kommt dem Menschenbild, das Senge seinen Ausführungen zugrunde legt, entscheidende Bedeutung zu. Unter Bezugnahme auf W. Edwards Deming, einen der Hauptvertreter des "Total Quality Movements", geht er von einer natürlichen Freude und einem natürlichen Interesse des Menschen am Lernen, d.h. am Erwerb neuer Fähigkeiten und der Entwicklung und Um-

¹²³ Für eine umfassende Darstellung dieser Disziplin vgl. Senge (Fifth), S. 205ff. Für eine Kurzcharakteristik vgl. Senge (New Work), S. 13f.

¹²⁴ Zu dieser Disziplin vgl. Senge (Fifth), S. 233ff.

¹²⁵ So setzt z.B. erfolgreiches "Team-Lernen" nicht nur entsprechend motivierte und befähigte Individuen (und damit "Individuelle Meisterschaft"), sondern auch eine "Gemeinsame Vision" voraus, vgl. Senge (Fifth), S. 236. Ebenso erfordert "Systemdenken" z.B. die Fähigkeit, seine mentalen Modelle erkennen und hinterfragen zu können, vgl. Senge (Fifth), S. 203; vgl. ferner Senge (Fifth), S. 6.

¹²⁶ Vgl. Senge (Fifth), S. 69. Vgl. auch Senge (Fifth), S. 135, S. 203f., S. 231f., S. 266ff.

¹²⁷ Die Rede von Wissen und Können erscheint hier insofern gerechtfertigt, als Senge in Anlehnung an Dewey und Nonaka von einer untrennbaren Verbindung von Lernen, Wissen und Handeln ausgeht. Lernen soll nicht nur als passive Aufnahme ggf. abrufbarer Informationen, sondern als Erweiterung der Handlungsfähigkeit verstanden werden, die nicht allein durch kognitive Prozesse, sondern durch ein Wechselspiel von Denken und Handeln entsteht, vgl. Senge (Transforming), S. 7f. Dieser Gedanke spiegelt sich auch in Senge (Fifth), S. 259ff. wider, wenn er praktische Übungsfelder zur Einübung des "Team-Lernens" bzw. der Dialogfähigkeit fordert. Vgl. hierzu auch Kofman/Senge (Heart), S. 18f. und S. 21f., sowie die Vorstellung dieses Instrumentes unten S. 334ff.

setzung neuer, "besserer" Ideen aus.¹²⁸ Diese *natürliche Lernfähigkeit und -bereitschaft* sei jedoch durch die aktuell vorherrschenden Erziehungs-, Management- und Organisationsformen zerstört worden:

"Our prevailing system of management has destroyed our people. People are born with intrinsic motivation, self-esteem, dignity, curiosity to learn, joy in learning. The destruction starts with toddlers, a prize for the best Halloween costume, gold stars, grades in school, and up and through the University. On the job, people, teams, divisions are ranked, reward for the one at the top, punishment for the one at the bottom. Management by objectives, quotas, incentive pays, bonus plans, put together separately cause further loss unknown and unknowable."¹²⁹

Senges Ansatz könnte man nun im Kern als Vorschlag interpretieren, diese ursprünglich vorhandene Freude am Lernen, am Generieren und Verwirklichen neuer Ideen durch geeignete Maßnahmen *wieder zu "erwecken" und gezielt zu fördern*. Die fünf Disziplinen können dann als eine Art Richtschnur bzw. Orientierungshilfe für dieses Unterfangen verstanden werden. Extrem vereinfacht lassen sie sich vor diesem Hintergrund auf die Aussage reduzieren, daß die Mitarbeiter durch die Disziplinen *"Individuelle Meisterschaft"* und *"Gemeinsame Vision"* zur Formulierung persönlicher und - darauf aufbauend - gemeinsamer Visionen befähigt und angeregt werden sollen. Hierzu gilt es z.B. entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Mitarbeiter dazu ermutigt und befähigt werden, sich bewußt zu machen bzw. für sich zu klären, wofür sie sich letztendlich engagieren wollen:

"Most adults have lost their ability to envision what matters to them, a tragic byproduct of growing up, spending more and more time solving problems that do not matter, of fitting in and conforming to other's expectations. Learning organizations need to create a climate where people start asking basic questions anew - questions like *"What does really matter to me?"* or *"What would I really be excited about working to create?"*¹³⁰

Gemeinsame Visionen verdanken sich dann einem umfassenden Prozeß des gegenseitigen Zuhörens und Gedankenaustausches, in dem eine zunächst individuelle Vision von anderen akzeptiert und mitgetragen wird.¹³¹ Die Disziplinen *"Mentale Modelle"*, *"Team-Lernen"* und

¹²⁸ Senge spricht in diesem Zusammenhang von "Generativem Lernen". Im Unterschied zum sog. "Adaptiven Lernen", das auf eine bestmögliche Anpassung an Umweltveränderungen abstellt, geht es beim "Generativen Lernen" um den Erwerb neuer Fähigkeiten oder die Entwicklung und Umsetzung neuer, innovativer Ideen, vgl. Senge (New Work), S. 8.

¹²⁹ Vgl. hierzu Senge (Transforming), S. 6. Vgl. ausführlich Deming (Economics), insbes. S. 22ff., S. 110ff. und S. 124ff. Vgl. auch Kofman/Senge (Heart), S. 22, sowie Senge (Fifth), S. 4: "Learning organizations are possible, because deep down we are all learners. No one has to teach an infant to learn. ... They [infants, C.H.] are intrinsically inquisitive, masterful learners who learn to walk, speak, and pretty much run their own households all on their own. *Learning organizations are possible, because not only is it our nature to learn but we love to learn.*" Eigene Hervorhebung. Vgl. auch Senge (New Work), S. 7.

¹³⁰ Senge (Transforming), S. 19f; eigene Hervorhebungen.

¹³¹ Vgl. hierzu Senge (Fifth), S. 212ff. Dort weist er zum einen darauf hin, daß eine "Gemeinsame Vision" keinesfalls aus einer Vielzahl identischer, individueller Visionen besteht. Vielmehr setzt sich jeder aus sei-

"Systemdenken" unterstützen dann in erster Linie eine Umsetzung dieser Visionen unter Einbezug der Fähigkeiten und Kenntnisse aller Mitarbeiter. So hilft z.B. die kritische Hinterfragung von z.T. unbewußten, aber handlungsleitenden Annahmen, die durch die Disziplin "Mentale Modelle" erworben und beständig verbessert werden soll, bei einer umfassenden, gemeinsamen Problemdefinition. Ungerechtfertigte (und normalerweise unhinterfragte) Verallgemeinerungen oder Ansichten können dadurch erkannt und korrigiert werden.¹³² Auf dieser Grundlage wird dann auch "Systemdenken" möglich, d.h. das Erkennen von Zusammenhängen und dynamischen Prozessen. Eine derart realistische und umfassende Einschätzung der gegenwärtigen Situation ist nun zum einen erforderlich, damit Visionen ihre lern- und entwicklungsfördernde Energie entfalten können; denn diese erwächst in der Regel aus einer kreativen Spannung zwischen "Real" und "Ideal".¹³³ Wo etwa Situationen aufgrund eines Wunschdenkens "schön geredet" und damit dem Ideal ungerechtfertigterweise angenähert werden, besteht kein Anreiz, sich für die Erreichung einer Vision einzusetzen.¹³⁴ Zum anderen kann man - so Senge - erst auf der Grundlage eines umfassenden, d.h. "systemischen" Situations- oder Problemverständnisses auch gezielte und dauerhaft wirksame Maßnahmen ergreifen.¹³⁵ Die Disziplin des "Team-Lernens" stellt dann in erster Linie auf die Fähigkeit ab, eine gemeinsame Vision auch wirklich gemeinsam verfolgen zu können. Hierzu ist vor allem die Fähigkeit gefordert, die verschiedenen individuellen Standpunkte, Erfahrungen und Meinungen nicht gegeneinander auszuspielen, sondern sie in einem offenen, gleichberechtigten Dialogprozeß zusammenzutragen, kritisch zu prüfen und eine umfassende, die verschiedenen Aspekte berücksichtigende Lösung zu entwickeln.¹³⁶

ner ganz spezifischen Perspektive heraus für die gemeinsame Vision ein. Zum anderen spricht er sich dezidiert gegen die traditionelle Vorstellung einer "Top down" diktierten Vision aus. Da die individuellen Visionen der Mitarbeiter in derartigen Visionen in der Regel keine Berücksichtigung finden, können sie die erforderliche Energie und das nötige Commitment nicht freisetzen. Vgl. hierzu auch Senge (Transforming), S. 19: "Shared visions come not from committees. They come from people clarifying what they care about deeply considering opportunities and fusing these into new possibilities." Beispiele für gemeinsam geteilte Visionen sind z.B. " ... accelerating learning through personal computers, bringing the world into communication through universal telephone service, or promoting freedom of movement through the personal automobile", Senge (Fifth), S. 208.

- ¹³² Vgl. Senge (Fifth), S. 203. Nach Senge erfordert die Disziplin "Mentale Modelle" zum einen die Fähigkeit, sich sein eigenes Denken und Handeln und die dabei verwendeten Annahmen und Schlußfolgerungen zu vergegenwärtigen ("skills of reflection") und zum anderen die Fähigkeit, seinen eigenen Standpunkt sowie konfliktäre Meinungen in Gesprächen mit anderen kritisch zu überprüfen, zu hinterfragen und ggf. zu ändern ("skills of inquiry"). Vgl. auch Senge (Fifth), S. 191, sowie Senge (Mental), S. 8.
- ¹³³ Vgl. Senge (Fifth), S. 150f. und S. 226. Vgl. auch Senge (New Work), S. 7: "Creative tension comes from seeing clearly where we want to be, our 'vision' and telling the truth about where we are, our 'current reality'."
- ¹³⁴ Vgl. Senge (Fifth), S. 155.
- ¹³⁵ Vgl. hierzu das "Prinzip des Hebels" ("Principle of leverage"), Senge (Fifth), S. 114ff.: "The bottom line of systems thinking is leverage - seeing where actions and changes in structures can lead to significant, enduring improvements."
- ¹³⁶ Vgl. hierzu z.B. Senge (Fifth), S. 237: "In dialogue, there is the free and creative exploration of complex and subtle issues, a deep 'listening' to one another and suspending of one's own views.", vgl. auch S. 238ff. Senge spricht in diesem Zusammenhang allerdings - in Anlehnung an den Physiker David Bohm - zum Teil recht nebulös von einem "... free flow of meaning between people" (ebd., S. 240) oder einem "... flow of a

Insgesamt kann somit festgehalten werden, daß die Mitarbeiter im Rahmen einer Orientierung an den fünf Disziplinen ihr Können und Wissen *von sich aus* in die Organisation einbringen und es - wann immer es die Erfüllung oder auch die Formulierung ihrer Vision(en) erfordert -, auch allen anderen gerne zur Verfügung stellen. Hierzu gilt es lediglich ihre natürliche Lernfähigkeit und -bereitschaft durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen sowie die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen wiederherzustellen.¹³⁷

c. Sicherstellung der unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens durch "Systemdenken" und "Team-Lernen"

Wie kann nun aber bei einer Verfolgung gemeinsamer bzw. individueller Visionen die unternehmensdienliche Verwendung von Wissen und Können sichergestellt werden? Wer entscheidet, welches Wissen und Können unternehmensdienlich ist und wie wird gewährleistet, daß derartige Entscheidungen dann auch von allen entsprechend berücksichtigt werden?¹³⁸

Senge geht davon aus, daß die *Richtungsbestimmung* in Unternehmen - und damit auch die Festlegung autorisierten, d.h. als unternehmensdienlich erachteten Wissens und Könnens - in der heutigen Zeit *nur noch dezentral* bewältigen werden kann. Die bislang praktizierte zentrale Zielvorgabe stößt seiner Meinung nach im Lichte zunehmender Interdependenzen und eines immer rascheren Wandels im unternehmerischen Umfeld an ihre Grenzen. Quantität und Dynamik der zu verarbeitenden Informationen sind zentral nicht mehr zu bewältigen und erfordern somit - zusammen mit einem in der Gesellschaft zu verzeichnenden Wertewandel - eine *Dezentralisierung von Macht und Autorität*:

"The key to success in the traditional resource-based organization is to have a few great thinkers at the top and to design effective control systems to translate management insights and directives into coordinated actions.¹³⁹ The top thinks, the

larger intelligence" (ebd., S. 239), der mit dem Fluß von Elektronen vergleichbar ist. Dieser Aspekt wird in Abschnitt c noch genauer betrachtet.

¹³⁷ Vgl. hierzu auch Senge (Transforming), S.15. Dort bringt er diese Grundeinstellung unter Bezugnahme auf Projekte der kontinuierlichen Verbesserung ("continuous improvement") wie folgt auf den Punkt: "... in a management system based on intrinsic motivation, the issue is not how to motivate people toward improvement, because it is assumed that people are already motivated to improve. It is assumed that people are intrinsically curious and naturally look for ways to do things more effectively. The issue is how to help them, how to empower their efforts to improve through both increased authority and more effective tools, methods, and ways of sharing insights." Vgl. ferner Senge (Fifth), S. 139ff.

¹³⁸ Es geht hier also zum einen um den Aspekt der "Institutionalisierung", d.h. die Bestimmung autorisierten Wissens und Könnens und zum anderen um den Aspekt der "Handlung", d.h. die aktive Berücksichtigung autorisierten Wissens und Könnens im tagtäglichen Handlungsvollzug.

¹³⁹ Die sog. "Traditional resource-based organization" verwendet Senge als Gegenpol zur Herausarbeitung der Besonderheiten der von ihm propagierten "Knowledge-creating" oder "Learning-company" (zwei Bezeichnungen, die von Senge synonym verwendet werden). Während sich die "Resource-based organization" primär über ihre Fähigkeit zur wertschöpfenden Transformation von Ressourcen definiert (d.h. über ihre Fähigkeit zur Erzeugung von Gütern oder Dienstleistungen mit Hilfe entsprechender Rohstoffe, Maschinen und Arbeitskräfte), steht bei der "Knowledge-based organization" das dabei geschaffene (und verwendete) Wissen im Zentrum: "The knowledge-creating company also uses resources, but its defining characteristic is

local acts. But authoritarian systems of management and governance are breaking down in the face of increasing interdependence and accelerating change. It is simply no longer possible to figure it all out at the top. Rigidly centralized control systems, whether in cooperations or in governments, are giving way to a broader distribution of authority and power."¹⁴⁰

Zudem kann nach Senge das für die Ausübung der fünf Disziplinen erforderliche Engagement ("commitment") in Form einer uneingeschränkten Lernbereitschaft der Mitarbeiter nur durch deren Beteiligung an der Bestimmung der Unternehmensziele bzw. der Unternehmensvision auf Dauer aufrechterhalten werden.¹⁴¹

Trotz dieser Dezentralisierung der Richtungsbestimmung möchte Senge den Gedanken eines gemeinsamen Zieles, einer "Gemeinsamen Vision" nicht aufgeben. Die hierfür erforderliche Integration der unterschiedlichen Zielsetzungen, Standpunkte oder Visionen soll durch die Medien "Dialog" und "Diskussion" (im Rahmen der Disziplin "Team-Lernen") sowie durch die Disziplin des "Systemdenkens" hergestellt werden.

Durch das "Systemdenken" sollen die Mitarbeiter in erster Linie dazu befähigt und angeregt werden, übergeordnete Zusammenhänge zu erkennen und dadurch ihre Handlungen in einen größeren Kontext zu betten. In dieser erweiterten Perspektive sieht Senge eine wichtige kognitive Voraussetzung für eine erfolgreiche Dezentralisierung der Ziel- bzw. Visionsbestimmung. Nur wenn die Mitarbeiter erkennen, wie ihre Aktivitäten mit denen anderer Organisationsmitglieder zusammenhängen, können sie die ihnen übertragene Mitbestimmungsmöglichkeit bei der Festlegung der Unternehmensvision auch sinnvoll und zum Wohl für das gesamte Unternehmen nutzen und aktiv zur Koordination der einzelnen Handlungen beitragen:

"What is changing today is the scope of systems thinking skills required. As power and authority are distributed more widely, it becomes increasingly important that people throughout the organization be able to understand how their actions influence others. To do so, local actors need better information systems so they can stay aware of systemwide conditions. They also need new learning tools and processes to improve mental models and develop systems thinking skills.

the knowledge it creates. The knowledge-creating process is fundamental to the company's relationship with all its stakeholders. It is embodied in the products and services provided to customers.", Senge (Transforming), S. 8f. Ähnlich argumentieren auch Bickenbach/Soltwedel (Freiräume), insbes. S. 3ff. Ihrer Meinung nach erfordert die zunehmende Globalisierung wirtschaftlicher Aktivitäten bei gleichzeitiger Fragmentierung und Dynamisierung der Märkte umfassende und radikale Änderungen in Unternehmensorganisation und Führungsphilosophie. Hierarchische Unternehmensführung und -organisation müssen durch partizipative Führung und Organisation abgelöst werden.

¹⁴⁰ Senge (Transforming), S. 11. Vgl. auch Senge (New Work), S. 7f.

¹⁴¹ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Abschnitt d unten S. 255ff.

Otherwise the distribution of power and authority will lead to chaos rather than commitment and creativity."¹⁴²

Durch den *Dialog* soll darüber hinaus eine umfassende Berücksichtigung aller Standpunkte ermöglicht werden. Während *Diskussionen* in der Regel durch einen Schlagabtausch zwischen verschiedenen Positionen gekennzeichnet sind, bei dem sich jeder um die Durchsetzung seiner Position bemüht, geht es beim Dialog um den gemeinsamen Aufbau eines besseren Situationsverständnisses:

"The goal must be to build better shared models, rather than simply battling to see whose mental model triumphs."¹⁴³

Hierzu muß insbesondere verhindert werden, daß Divergenzen oder Konflikte zwischen verschiedenen Standpunkten von vornherein durch Positions- oder Sanktionsmacht (z.B. nach dem Motto "The biggest stick wins") unterdrückt werden.¹⁴⁴ Vielmehr soll jeder Teilnehmer die sein Denken und Handeln leitenden Annahmen soweit wie möglich offen legen und sie einer kritischen Hinterfragung durch andere zugänglich machen.¹⁴⁵ Dabei sollen sich alle Teilnehmer als Kollegen sehen, die sich gemeinsam um ein umfassendes Situationsverständnis bemühen.¹⁴⁶ Auf dieser Grundlage sollen dann Entscheidungen getroffen bzw. bestimmte Handlungsalternativen ausgezeichnet werden.¹⁴⁷ Diese Prozesse sollen von den Führungskräften initiiert und unterstützt werden. Anstelle einer inhaltlichen Vorgabe von Zielen und einer zielkonformen Motivation der Mitarbeiter kommt ihnen nun die Aufgabe zu,

¹⁴² Senge (Transforming), S. 12. Zur Ausbildung der Fähigkeit des "Systemdenkens" auf der Ebene des Individuums, der Gruppe und der Ebene der Organisation vgl. auch Senge (Systems).

¹⁴³ Senge (Transforming), S. 14. Vgl. hierzu Senge (Transforming), S. 21. Dort unterscheidet und erläutert er die Worte "Dialog" und "Diskussion" anhand ethymologischer Betrachtungen wie folgt: "The word *dialogue* comes from the Greek *dialogos*. *Logos* means 'meaning' or 'word', *dia* means 'through'. The original meaning of the word *dialogos* is 'when a group of people talk with one another such that the meaning moves through.' By contrast, the word *discussion* comes from the same root as *percussion* and *concussion*. It literally means 'to have one's views at the other, in a sort of winner-take-all battle.'" Vgl. hierzu auch Senge (Fifth), S. 240.

¹⁴⁴ Vgl. Senge (Transforming), S. 13.

¹⁴⁵ Vgl. hierzu Senge (Fifth), S. 234ff. Hier wird deutlich, daß der Disziplin "Mental models" für einen erfolgreichen Dialog entscheidende Bedeutung zukommt.

¹⁴⁶ Vgl. Senge (Fifth), S. 245.

¹⁴⁷ Als wichtiges Medium für diese Entscheidungsfindung nennt Senge seltsamerweise nun wiederum die Diskussion: Während im Dialog in erster Linie verschiedene Sichtweisen zu einem gemeinsamen Situations- bzw. Problemverständnis zusammengetragen werden sollen, kann - so Senge - deren Abwägung bzw. die Auszeichnung einer bestimmten Handlungsalternative am besten in einer "produktiven" Diskussion erfolgen, vgl. Senge (Fifth), S. 247. Hier bleibt unklar, warum man sich im Dialog auf ein gemeinsames Situations- bzw. Problemverständnis oder eine gemeinsame Vision, nicht aber auf eine gemeinsame Handlungsalternative einigen können soll. Vor diesem Hintergrund werden wir unten eine Ergänzung dieses Dialogverständnisses vorschlagen.

die Mitarbeiter zur dezentralen Bestimmung von Zielen oder Visionen zu befähigen und ihnen dabei als "Designer", "Steward" und "Lehrer" zur Seite zu stehen.¹⁴⁸

Die Beachtung der getroffenen Entscheidungen verdankt sich unter diesen Umständen, wie in Abschnitt b bereits dargelegt, primär dem Commitment der Mitarbeiter bei der Verfolgung der von ihnen selbst mitbestimmten Ziele bzw. Visionen.

d. Dauerhafte Aufrechterhaltung von Kollektivierungs- und Anwendungsprozessen durch "Commitment" und (positive) Visionen

Die dauerhafte Aufrechterhaltung der oben beschriebenen Prozesse¹⁴⁹ verdankt sich nach Senge in erster Linie der Wahl geeigneter Visionen in Verbindung mit einer realistischen Einschätzung der gegenwärtigen Situation. Das daraus resultierende Spannungsfeld kann - so Senge - die Mitarbeiter langfristig zur aktiven Mitarbeit an der Erreichung dieser Visionen unter Einbringung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten motivieren.¹⁵⁰ Hierzu müssen die jeweiligen Visionen allerdings gewissen Anforderungen genügen:

Insbesondere dürfen sie nicht von einigen wenigen Führungskräften "Top-down" diktiert und zur offiziellen Unternehmensvision erklärt werden, sondern müssen sich einem umfassenden, unternehmensweiten Kommunikations- und Abstimmungsprozeß verdanken.¹⁵¹ Nur wenn man möglichst alle Mitarbeiter mit einbezieht und ihre persönlichen Visionen in entsprechenden Diskussionen und Dialogen berücksichtigt, kann die Vision auch das erwünschte Zusammengehörigkeitsgefühl und "Commitment" entfalten.¹⁵² Zudem besteht bei "Top down"

¹⁴⁸ Vgl. hierzu Senge (Transforming), S. 14f. Zu diesen drei Rollen der Führungskraft in der lernenden Organisation vgl. Senge (New work) sowie Senge (Fifth), S. 339ff. Die Rolle des *Designers* beinhaltet in erster Linie die Aufgabe, unternehmensweite Lernprozesse durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen sicherzustellen. Die Rolle des *Lehrers* stellt demgegenüber auf eine Unterstützung der Mitarbeiter beim bewußten Umgang mit ihren mentalen Modellen ab. Mit der Rolle des *Stewards* wird schließlich ein gewisse Einstellung der Führungskraft eingefordert, die Senge auch als "Servant leadership" bezeichnet: Die Führungskraft soll sich selbst als Diener der Vision des Unternehmens bzw. seiner Mitarbeiter sehen.

¹⁴⁹ D.h. der Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens sowie der unternehmensdienlichen Verwendung verfügbaren Wissens und Könnens.

¹⁵⁰ Vgl. hierzu Senge (Fifth), S. 205ff. Ähnliche Überlegungen finden sich auch bei Hamel/Prahalad. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von "Strategic Intent", als einem ehrgeizigen, anspruchsvollen "Traum", der eine gewisse Richtung vorgeben, den Entdeckergeist der Mitarbeiter wecken und ein Gefühl der Bestimmung vermitteln soll, vgl. Hamel/Prahalad (Wettlauf), S. 204ff., sowie Hamel/Prahalad (Strategic). Auch Bartlett/Ghoshal (Purpose) plädieren für den Ersatz ausgearbeiteter strategischer Pläne durch einen "... rich, engaging corporate purpose" (ebd., S. 81).

¹⁵¹ Damit soll eine Initiierung von Visionen durch die Unternehmensspitze keineswegs prinzipiell ausgeschlossen werden. Die (Top-)Manager dürfen allerdings ihre persönlichen Visionen nicht einfach per Dekret zur offiziellen Unternehmensvision erklären, sondern müssen sie zur Diskussion stellen und bei den Mitarbeitern um entsprechende Unterstützung werben, vgl. Senge (Fifth), S. 214.

¹⁵² Andernfalls kann man allenfalls eine wohlwollende Beachtung ("Genuine compliance" i.S. einer Orientierung am "Letter of the law") oder eine umfassende Berücksichtigung der Vision ("Enrollment" i.S. einer Orientierung am "Spirit of the law") erwarten, nicht aber ein eigenständiges, aktives Eintreten für ihre Erreichung, das ggf. auch die Schaffung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen umfaßt ("Commitment"), vgl. hierzu Senge (Fifth), S. 218ff. Vgl. hierzu auch Bartlett/Ghoshal (Purpose), S. 81. Sie

formulierten und oktroyierten Visionen die Gefahr, daß sich der Prozeß der Visionsfindung auf das einmalige Festschreiben eines "Vision statements" beschränkt. Die dauerhafte Aufrechterhaltung von Visionen erfordert jedoch in der Regel deren beständige Beachtung und ggf. Weiterentwicklung im Unternehmensalltag.¹⁵³

Neben diesen primär prozeßorientierten Anforderungen sind zudem noch einige Aspekte im Zusammenhang mit dem *Inhalt* der Vision zu beachten. Hier warnt Senge nachdrücklich vor *defensiven Visionen*, die sich allein an extern vorgegebenen Maßstäben, wie etwa den Leistungen anderer Wettbewerber orientieren.¹⁵⁴ Denn durch die ausschließliche Fixierung auf das Ein- oder Überholen anderer Unternehmen (wie z.B. Pepsis Vision, Coca Cola zu "schlagen": "to beat Coca Cola") können eigenständige, unternehmensspezifische Fähig- und/oder Möglichkeiten übersehen werden und dementsprechend ungenutzt bleiben.¹⁵⁵ Ebenso sind *negative Visionen*, die einzig und allein auf die Verhinderung oder Beseitigung unerwünschter Zustände oder Ereignisse abstellen (z.B. "we don't want to be taken over", "we don't want to loose jobs") mit gewissen Beschränkungen behaftet. Da davon auszugehen ist, daß die "Kreative Spannung" mit der Abwendung oder Unterbindung der jeweiligen Negativvision wegfällt, ist die Motivationskraft derartiger Visionen von vornherein zeitlich beschränkt.¹⁵⁶ Zudem kann man - so Senge - durch Furcht oder Angst meist nur eine kurzfristige, auf eine bestimmte Krisenzeit beschränkte Handlungsbereitschaft erzeugen, wohingegen von positiven Zwecken oder Zielen getragene Visionen dauerhafte Lern- und Handlungsbereitschaft freisetzen können.¹⁵⁷

Dementsprechend sind *positive Visionen* vorzuziehen, die auf die Erzielung sinnvoller Ziele durch die vom Unternehmen angebotenen Produkte ("accelerating learning through personal computers") oder Dienstleistungen ("bringing the world into communication through universal telephone service") abstellen und dadurch dauerhaft motivieren können.¹⁵⁸

treffen mit dem Begriffspaar "Contractual employees of an economic entity" vs. "Committed members of a purposeful organization" eine ähnliche Unterscheidung.

- ¹⁵³ Vgl. Senge (Fifth), S. 213. Vgl. hierzu auch Bartlett/Ghoshal (Purpose), S. 81. Sie weisen auf einen Informations- und Wissensvorsprung der "Frontline-manager" gegenüber dem Top-Management hin, der dieses ein frühzeitiges Erkennen neuer Chancen oder Risiken ermöglicht.
- ¹⁵⁴ Vgl. Senge (Fifth), S. 207. Er verwendet hierfür auch die Bezeichnung "Extrinsic vision".
- ¹⁵⁵ Vgl. hierzu die Informationen zu dem japanischen Unternehmen Komatsu bei Bartlett/Ghoshal (Purpose), S. 83. Durch eine Fixierung auf seinen Konkurrenten Caterpillar, den es ein- und überholen wollte, übersah dieses Unternehmen wichtige Marktveränderungen und notwendige Umsteuerungsmaßnahmen.
- ¹⁵⁶ Es sei denn, das angestrebte Ziel ist weitgehend unerreichbar. Derart unerreichbare "Visionen" dürften jedoch - wenn überhaupt - nur sehr kurzfristige Motivation bewirken und dann entweder zu Resignation oder aber zur Aufgabe oder einem "Herunterschrauben" der Vision auf erreichbare Ziele führen.
- ¹⁵⁷ Vgl. Senge (Fifth), S. 225.
- ¹⁵⁸ Diese Visionen werden den Unternehmen Apple und AT&T zugeschrieben, vgl. Senge (Fifth), S. 207f.

e. Zusammenfassung

Insgesamt kann man die Vorschläge Senges unter Orientierung an den drei Schlüsselproblemen organisationalen Lernens wie folgt zusammenfassen: Senge geht von einer natürlich gegebenen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Menschen aus, die allerdings durch lern- und entwicklungsfeindliche Rahmenbedingungen in der Ausbildung und im Berufsalltag oft weitgehend verloren gegangen ist.¹⁵⁹ Durch die fünf Disziplinen möchte Senge diese Lernbereitschaft und -fähigkeit gezielt reaktivieren, fördern und weiterentwickeln. Wenn man - so könnte man Senges Ausführungen interpretieren - den Mitarbeitern die Möglichkeit gibt, ihre persönlichen Visionen in eine gemeinsame Vision einzubringen und zusammen mit anderen zu verwirklichen, dann lösen sich die Schlüsselprobleme organisationalen Lernens quasi von selbst: Die Mitarbeiter bringen - durch die fünf Disziplinen hinreichend qualifiziert - ihr Wissen und Können von sich aus ein (Schlüsselproblem 1). Zudem können sie es mit Hilfe der Disziplinen "Mentale Modelle" und "Team-Lernen" kritisch überprüfen und mit den Vorstellungen und Ansichten anderer Unternehmensmitglieder derart integrieren, daß eine von allen gemeinsam getragene Vision entsteht, der sich alle verpflichtet fühlen und auf deren Erreichung sie dementsprechend hinarbeiten (Schlüsselproblem 2). Dieses "Commitment" der Mitarbeiter für die Einbringung und ggf. auch Weiterentwicklung ihres Könnens und Wissens im Dienste einer gemeinsamen Vision kann insbesondere dann auf Dauer aufrecht erhalten werden, wenn die Vision auf ein positives Ziel, einen positiven Zweck abstellt, in dem sich die Mitarbeiter mit ihrer persönlichen Vision wiederfinden (Schlüsselproblem 3).

Senges Einstufung der Mitarbeiter als prinzipiell lernfähig und lernmotiviert, seine Forderung nach einer Dezentralisierung von Macht und Autorität sowie die von ihm propagierte Schaffung "Humaner Organisationen", in denen Mitarbeiter sich weiterentwickeln und für sie bedeutsame Ziele verwirklichen können, soll durch die Bezeichnung seines Ansatzes als "*aufgeklärt*" zum Ausdruck gebracht werden.

4. Zusammenschau der drei Ansätze

In Abbildung 19 (S. 258) sind die wichtigsten Ergebnisse der Rekonstruktion der drei Ansätze unter Orientierung an den drei Schlüsselproblemen organisationalen Lernens überblicksartig zusammengestellt. Sie sollen dadurch für die Diskussion der drei Ansätze im folgenden Unterkapitel (E.II.) noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden.

¹⁵⁹ Als "Beleg" für diese Einschätzung führt er die positiven Erfahrungen des "Total Quality Movements" heran. Dort wurden durch eine zunehmende Übertragung der Kontrollaufgaben auf die Arbeiter (in Verbindung mit einem Verzicht auf Fremdkontrolle durch offizielle "Qualitätsinspektoren") eine Vielzahl an Verbesserungsvorschlägen entwickelt und umgesetzt, vgl. Senge (Transforming), S. 11 und S. 15, sowie das Zitat in FN 137 oben S. 252.

Ansatz Aspekt der Rekonstruktion	"Scientific Management" (Frederick M. Taylor)	"The Knowledge-Creating Company" (Ikujiro Nonaka)	"The Learning Organization" (Peter M. Senge)
Zielsetzung/ Hintergrund	Möglichst effiziente Aus- nutzung der menschlichen Arbeitskraft im Produk- tionsbereich.	Maximale Nutzung der Unternehmensressource Wissen zur Bewältigung der Unsicherheit in einem sich wandelnden Umfeld.	Schaffung "neuer" Organi- sationen, in denen Men- schen ihre Lernfähigkeit und -bereitschaft beständig weiterentwickeln und ge- meinsam diejenigen Er- gebnisse realisieren kön- nen, die ihnen tatsächlich am Herzen liegen.
Schlüsselproblem 1 Kollektivierung individueller Wissens und/oder Könnens	Das individuelle Können der Arbeiter wird durch Zeit- und Bewegungs- studien analysiert, ggf. wissenschaftlich über- arbeitet und in Form von detaillierten Arbeitsan- weisungen allen zugänglich gemacht.	Wissensspirale als ausdif- ferenziertes Instrument zur Kollektivierung im- und expliziten Wissens der Mit- arbeiter. Diese sollen ins- bes. ihr implizites Wissen externalisieren oder durch Sozialisation weitergeben.	Bei geeigneten Rahmen- bedingungen und entspre- chender Qualifikation en- gagieren sich Mitarbeiter von sich aus für die Errei- chung der Unternehmens- vision und bringen ihr Wissen und Können ent- sprechend ein.
Schlüsselproblem 2 Unternehmens- dienliche Ver- wendung des ver- fügbaren Wissens und Könnens	Bestimmung des zu be- achtenden Wissens durch die Leitung bzw. entspre- chende Spezialisten des Arbeitsbureaus. Mitarbeiter erhalten genau zu befolgende Arbeitsan- weisungen, deren ordnungs- gemäße Befolgung ent- sprechend überwacht und finanziell honoriert wird.	Die sog. Wissensoffiziere (in Form des Top-Manage- ments) geben Maßstäbe zur Wissensbewertung vor und wählen das als unter- nehmensdienlich erachtete Wissen aus. (Aspekt der Wissensan- wendung selbst wird nicht weiter angesprochen.)	Dezentralisierung von Macht und Autorität. Dialog und "Systemden- ken" als Integrationsme- chanismen, die zugleich eine intrinsische Ver- pflichtung auf die gemein- sam beschlossene Vision erzeugen.
Schlüsselproblem 3 Dauerhaftes In- ganghalten der Kollektivierungs- und Anwendungs- prozesse	Umsetzung des überarbei- teten Wissens mittels Arbeitsanweisungen schafft Basis für neue Zeitstudien auf höherem Niveau. Dauerhafte Zahlung von Boni für vorschriftsmäßige Erfüllung des Pensums.	Sicherstellung des bestän- digen Aufbaus neuen im- und expliziten Wissens (z.B. durch geeignete Er- fahrungen). Aufrechter- haltung der kontinuier- lichen Bereitschaft durch Vorgabe neuer organisati- onaler Intentionen (z.B. in Form von Visionen) und durch die Erzeugung von Fluktuation und kreativem Chaos.	Durch Formulierung posi- tiver gemeinsamer Vision unter Einbezug aller Mit- arbeiter sowie eine realisti- sche Einschätzung der je- weils aktuellen Situation kann dauerhaftes und um- fassendes Engagement ("commitment") für die Vision erzielt werden.
Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an die Ausführungen unter E.I.			
Abbildung 19: Drei verschiedene Ansätze zur Lösung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens			

II. Diskussion der drei Ansätze

Zielsetzung der folgenden Ausführungen ist keine detaillierte inhaltliche Diskussion der drei vorgestellten Ansätze, sondern vielmehr eine kritische Auseinandersetzung mit den ihre *Unterschiede* begründenden Kernbestandteilen. Dabei soll die These aufgestellt und belegt werden, daß die Unterschiede zwischen den drei Ansätzen weitgehend auf das jeweils (mehr oder weniger explizit) zugrundegelegte Menschenbild zurückgeführt werden können. Hierzu werden die verschiedenen diesbezüglichen Annahmen der drei Prototypen herausgearbeitet und in die allgemeine Diskussion zu Menschenbildern in der Managementlehre eingebettet.

Auf dieser Grundlage erfolgt dann unter Bezugnahme auf geeignete aktuelle theoretische und empirische Erkenntnisse eine kritische Auseinandersetzung mit den in den drei Prototypen jeweils gewählten Zugriffen auf die Schlüsselprobleme organisationalen Lernens. Im Kern geht es darum, einen unserer Meinung nach in der Diskussion zum organisationalen Lernen bislang allenfalls periphär diskutierten Aspekt genauer zu beleuchten und für unsere Überlegungen fruchtbar zu machen: Umfassende organisationale Lernprozesse - so unser Fazit - können langfristig weder durch Zeit- und Bewegungsstudien in Verbindung mit monetären Anreizen, noch durch sozialtechnologische Maßnahmen erzwungen werden, sondern sind auf die gleichberechtigte Einbindung der Mitarbeiter angewiesen. Wer - so könnte man auch sagen - die wertvolle Ressource des Wissens und Könnens aller Unternehmensmitglieder wettbewerbsstrategisch nutzen will, der muß ein aufgeklärtes, partizipatives Management betreiben, in dem Mitarbeiter nicht im Dienste umfassender Wissensgewinnung instrumentalisiert, sondern als wissende und lernmotivierte Individuen angesehen und entsprechend gefördert werden. Diese neue Dimension in der Auseinandersetzung mit den aktuellen Schlagworten des "Organisationalen Lernens" bzw. der "Lernenden Organisation" soll hier begründet in Stellung gebracht werden.

1. Das Menschenbild als zentraler Bezugs- und Erklärungspunkt

Bei der Analyse und Beeinflussung menschlichen Handelns und Verhaltens in Organisationen legen Managementtheoretiker und -praktiker implizit oder explizit Annahmen über Eigenschaften, Bedürfnisse, Motive, Erwartungen und Einstellungen der Organisationsmitglieder zugrunde. Die Gesamtheit dieser Annahmen über den Menschen wird als Menschenbild bezeichnet.¹⁶⁰ Dieses "Konstrukt"¹⁶¹ beeinflußt nun maßgeblich die jeweils angewandten oder

¹⁶⁰ Vgl. hierzu Staehle (Management), S. 176f. Vgl. hierzu ähnlich Schein (Organizational), S. 50: "Whether we are consciously aware of them or not, we all make assumptions about what people are like, what motivates them, and how therefore to deal with them." Dementsprechend könnte man das Menschenbild auch als spezifische Form der handlungsleitenden "Theories-in-use" bei Argyris/Schön interpretieren (vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 170ff.). Vgl. hierzu auch Weinert (Menschenbilder), S. 117. Er bezeichnet Menschenbilder als "Implizite Persönlichkeitstheorien".

¹⁶¹ Staehle (Management), S. 176.

unterbreiteten Managementstrategien.¹⁶² Glaubt man Lichtman/Hunt, so kann eine Organisationstheorie nicht besser sein, als die Annahmen, die sie über den Menschen macht:

"... we believe a theory of organization can be no better than the assumptions it makes about the human personality ...".¹⁶³

Bekannte Vertreter in der Diskussion um Menschenbilder sind z.B. McGregor (mit seiner bekannten Gegenüberstellung von "Theorie X" und "Theorie Y"¹⁶⁴), Schein (mit einer Typologie von vier "Sets of management's assumptions about people", die er als "Rational-economic man", als "Social man", als "Self-actualizing man" und als "Complex man" bezeichnet¹⁶⁵) sowie March/Simon (sie unterscheiden drei Sichtweisen des Menschen in der Organisation: der Mensch als "Werkzeug" zur Leistungserstellung; der Mensch als *Bedürfnisträger* mit eigenen Einstellungen, Zielen und Werten sowie der Mensch als *Problemlöser* und *Entscheidungssträger*¹⁶⁶).¹⁶⁷ Im Kern geht es diesen Autoren um das Herausarbeiten des Zusammenhangs zwischen den Annahmen über den Menschen in der Organisation auf der einen Seite und den daraus resultierenden organisatorischen Konsequenzen in Form entsprechender Organisations- und Managementtheorien oder -strategien auf der anderen.

In diesem Sinne soll im folgenden das Menschenbild der vorgestellten Ansätze zum Management organisationalen Lernens herausgearbeitet und der Zusammenhang mit der Beantwortung der drei Schlüsselfragen organisationalen Lernens deutlich gemacht werden. Aufgrund dieser themenspezifischen Fokussierung stehen dabei in erster Linie Annahmen über die Fähigkeit und Bereitschaft der Mitarbeiter zur aktiven Teilnahme am Prozeß organisationalen Lernens im Vordergrund.

¹⁶² Vgl. hierzu Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 2), S. 405ff., insbes. Abb. III/2-1. Sie stellen dort in einem historischen Überblick (ab 1910) verschiedene Ansätze der Organisationstheorie und ihre Bedingungsrahmen (in Form gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen) vor. Das Menschenbild, als "intervenierende Variable zwischen den allgemeinen Bedingungsrahmen und der Theorie der Organisation" bezeichnen sie dabei als die "wohl stärkste prägende Grundlage der Organisationstheorie jeder Epoche" (ebd., S. 406). Vgl. ferner Weinert (Menschenbilder), S. 118. Zu den Funktionen von Menschenbildern in der Wissenschaft und im Alltag vgl. auch Lilge (Wertgrundlagen), S. 54ff.

¹⁶³ Lichtman/Hunt (Personality), S. 271.

¹⁶⁴ Vgl. hierzu McGregor (Mensch) bzw. McGregor (Human), S. 47f. und S. 61f.

¹⁶⁵ Vgl. hierzu Schein (Organizational), S. 55ff.

¹⁶⁶ Vgl. Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 1), S. 56 in Verbindung mit Staehle (Management), S. 178. Sie beziehen sich auf March/Simon (Organizations) bzw. dies. (Organisation).

¹⁶⁷ Zu dieser Auswahl sowie weiteren Autoren vgl. Staehle (Management), S. 177ff. Eine umfassende Übersicht über Menschenbilder in der Ökonomie bzw. der Betriebswirtschaftslehre findet sich bei Woll (Menschenbilder) sowie Werhan (Menschenbild) und Matthiesen (Kritik). Vgl. hierzu auch Kappler (Menschenbilder) sowie Weinert (Menschenbilder). Für eine aktuelle empirische Feldstudie zu diesem Thema vgl. Weinert/Langer (Menschenbilder). Weinert/Langer bemühen sich um einen empirischen Nachweis des - ihrer Meinung nach - bislang weitgehend theoretisch behandelten Konzepts. In kraßem Gegensatz dazu steht die Verwendung des Menschenbildes in der Ökonomie (als der Wissenschaft von der Ökonomie). Der "Homo oeconomicus", als durch beschränkte Rationalität und Opportunismus gekennzeichnete Akteur, wird dort als "rein analytische Kunstfigur" angesehen, die ganz gezielt auf die Zwecke der Theoriebildung zugeschnitten wurde und keinerlei Anspruch auf empirische Gültigkeit bzw. Bestätigung erhebt. Vgl. hierzu Löhr/Osterloh (Ökonomik), S. 141 in Verbindung mit S. 119.

a. Das Menschenbild im "Scientific Management" von Frederick Taylor

Das Menschenbild im "Scientific Management" von Frederick Taylor wurde schon mehrfach dargestellt und kritisiert.¹⁶⁸ Mit Kieser kann es zu den folgenden sechs Annahmen verdichtet werden:

- "(1) Der Mensch ist von Natur aus faul und nur auf sein Vergnügen bedacht.
- (2) Glück erreicht der Mensch nur durch Konsum.
- (3) Deshalb ist er zur Arbeit nur durch finanzielle Anreize zu motivieren.
- (4) Da (1) und (2) im Widerspruch stehen, muß der Mensch seine Natur durch Disziplin überwinden, um Glück zu erreichen.
- (5) Da der Mensch, zumindest der körperlich arbeitende Mensch, aufgrund von Einsicht dies nicht schafft, muß er rigiden Regeln unterworfen werden.
- (6) Ingenieure, die die 'Wissenschaft' von der Erhöhung der Produktivität beherrschen, können diese Regeln am besten konstruieren. Auf diese treffen die Annahmen (1) bis (5) nicht zu und sie setzen deshalb ihr Wissen ein, um den Arbeitern zu Einkommen, Konsum und Glück zu verhelfen."¹⁶⁹

Die Rekonstruktion des 'Scientific Management' im Hinblick auf die Schlüsselprobleme organisationalen Lernens hat bereits an einigen Stellen gezeigt, daß diese Annahmen die Vorschläge Taylors zum Umgang mit dem Wissen und Können der Mitarbeiter nachhaltig geprägt haben.¹⁷⁰ Dennoch soll dieser Zusammenhang im folgenden noch einmal kurz aufgezeigt werden, um dadurch die zentrale Bedeutung des Menschenbildes für das Wissensmanagement bei

¹⁶⁸ Vgl. hierzu z.B. McGregor (Mensch), S. 47ff., und Merkle (Management), S. 291f. Für eine Kurzdarstellung vgl. ferner Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 2), S. 408. Demzufolge betrachtet Taylor den Arbeitnehmer als "billigen Produktionsfaktor (instrumentaler Aspekt), ohne höhere Bedürfnisse (motivationaler Aspekt), mit streng zweckrationalem Verhalten im Sinne eines 'homo oeconomicus' (rationaler Aspekt), jedoch ohne eigenes Interesse am Organisationsziel, weshalb er vom Management systematisch zur Leistung anzuhalten und zu kontrollieren ist (machtpolitischer Aspekt)." Für eine Darstellung und Kritik dieses mechanistisch-instrumentalen Menschenbildes vgl. auch Steinmann/Heinrich/Schreyögg (Arbeitsgruppen), S. 27ff.

¹⁶⁹ Kieser (Taylorismus), S. 81f. Er stützt sich auf Merkle (Management), S. 291f. Hier zeigen sich starke Parallelen zur Theorie X von McGregor (Mensch), S. 47f. Diese Theorie X, die nach Meinung McGregors die traditionellen Ansichten über Führung und Lenkung widerspiegelt, ist durch die folgenden drei Vorurteile gekennzeichnet: "1. Der Durchschnittsmensch hat eine angeborene Abneigung gegen Arbeit und versucht, ihr aus dem Wege zu gehen, wo immer er kann. 2. Weil der Mensch durch Arbeitsunlust gekennzeichnet ist, muß er zumeist gezwungen, gelenkt, geführt und mit Strafe bedroht werden, um ihn mit Nachdruck dazu zu bewegen, das vom Unternehmen gesetzte Soll zu erreichen. 3. Der Durchschnittsmensch zieht es vor, an der Hand genommen zu werden, möchte sich vor Verantwortung drücken, besitzt verhältnismäßig wenig Ehrgeiz und ist vor allem auf Sicherheit aus."

¹⁷⁰ Zur Bedeutung des Menschenbildes für die Untersuchungen Taylors vgl. auch Steinmann/Heinrich/Schreyögg (Arbeitsgruppen), S. 18. Dort wird Taylors Meinung, "die Werkstätigen würden sich ständig um ihre Arbeit drücken und vorsätzlich so langsam wie irgend möglich arbeiten" als "Anstoß" für seine systematischen Arbeitsstudien zur Steigerung der Produktivität herausgestellt.

Taylor zu veranschaulichen.¹⁷¹ Als Systematisierungsraster dienen dabei die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens.

Betrachten wir deshalb zunächst Taylors Vorschläge zur Kollektivierung individuellen Wissens (bzw. ehemaligen) Könnens in der Organisation (Schlüsselproblem 1).¹⁷² Bereits die Notwendigkeit eines derartigen Kollektivierungsprozesses begründet Taylor unter Bezugnahme auf einen Aspekt des Menschenbildes, nämlich die prinzipielle Arbeitsunlust der Arbeiter sowie deren Neigung zur systematischen Drückebergerei. So würden diese zwar sehr wohl über ein relativ umfangreiches, erfahrungsbasiertes Können (in Form von über Generationen hinweg gewachsenen Faustregeln und Kenntnissen) verfügen, sie würden dieses Können jedoch im Regelfall eher zur Verminderung ihrer Arbeit, denn zum Wohl des Unternehmens einsetzen. Zudem sei ihr Können oft unreflektiert und in den meisten Fällen unwirtschaftlich. Deshalb soll es mittels Zeit- und Bewegungsstudien "erhoben", wissenschaftlich überarbeitet und in Form von schriftlich fixierten Arbeitsanweisungen unternehmensweit zugänglich gemacht werden. Die Durchführung dieser Studien durch arbeiterferne Fachleute begründet Taylor u.a. mit der unzureichenden wissenschaftlichen Qualifikation der Arbeiter. Sie könnten Zeit- und Bewegungsstudien weder selbst durchführen, noch die Ergebnisse entsprechend verwerten.¹⁷³ Insofern wird auch dieser wichtige Aspekt im Zusammenhang mit der Trennung von Kopf- und Handarbeit mit einer Annahme Taylors über die Mitarbeiter - genau erhin über deren Fähigkeiten - begründet. Dies gilt auch für Taylors Vorschläge im Zusammenhang mit der Sicherstellung einer unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens (Schlüsselproblem 2). Hier begründet Taylor die von ihm propagierte Auswahl des als unternehmensdienlich erachteten Wissens (in Form von Arbeitsanweisungen) sowie die umfassende Kontrolle der Wissensanwendung durch die Leitung wiederum in erster Linie mit der mangelnden Qualifikation der Arbeiter sowie ihrer Neigung zur systematischen Drückebergerei. Schließlich kann auch der Vorschlag, die dauerhafte Mitwirkung der Arbeiter an den oben beschriebenen Prozessen durch das sog. Pensumsystem sicherzustellen als Ausfluß des tayloristischen Menschenbildes angesehen werden. Hier wird

¹⁷¹ Wengleich es sich bei dem Begriff des Wissensmanagement (bzw. des "Knowledge management") um ein erst aktuell geprägtes Schlagwort handelt [vgl. hierzu z.B. Strasser (Wissensmanagement); Hedlund (Model) bzw. Hedlund/Nonaka (Models)], so scheint es doch insbesondere in Anlehnung an die oben getroffene Unterscheidung zwischen Wissen und Können (vgl. hierzu z.B. S. 40f. dieser Arbeit) sowie in Anbetracht der Fokussierung Taylors auf explizites, "wissenschaftliches" Wissen zur Charakterisierung seines Ansatzes sehr gut geeignet.

¹⁷² Die folgenden Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf die Rekonstruktion des "Scientific Management" von Frederick W. Taylor oben S. 222ff.

¹⁷³ Vgl. demgegenüber das "demokratische" Modell des Taylorismus, wie es aktuell bei "New United Manufacturing" (kurz: NUMMI), einem Joint-Venture von Toyota und General Motors in Fremont, Californien mit Erfolg praktiziert wird. Dort werden die Zeit- und Bewegungsstudien von den Arbeitern selbst durchgeführt: "At NUMMI ... team members themselves hold the stopwatch. They learn the techniques of work analysis, description, and improvement.", Adler (Time), S. 103. Zur Bezeichnung des "Demokratischen Taylorismus" ("democratic Taylorism"), vgl. Adler/Cole (Designed), S. 89.

die Annahme virulent, daß die Arbeiter einzig und allein durch monetäre Anreize motiviert werden können (Schlüsselproblem 3).¹⁷⁴

Taylor geht somit von im Prinzip weitgehend *lernunfähigen* und *lernunwilligen* (Mit-) Arbeitern aus, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ohne entsprechende Entlohnungs- und Kontrollmaßnahmen der Leitung allenfalls zur Arbeitsvermeidung einsetzen würden.

b. Das Menschenbild in der "Knowledge-Creating Company" nach Nonaka

Auch Nonakas Vorschläge zur "Knowledge-creating company" beruhen auf ganz spezifischen Annahmen über die Mitarbeiter. Nonakas Menschenbild ist - wie im folgenden gezeigt werden soll - im Hinblick auf die Lernfähigkeit und -bereitschaft der Mitarbeiter durch eine gewisse *Widersprüchlichkeit* gekennzeichnet. Vergegenwärtigt man sich noch einmal seine Vorschläge zu den drei Schlüsselproblemen organisationalen Lernens - inklusive den diesbezüglich getroffenen Annahmen über die Unternehmensmitglieder - so ergibt sich folgendes Bild:

Im Bezug auf das Problem der Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens (Schlüsselproblem 1) bezeichnet Nonaka alle Mitarbeiter - ungeachtet ihrer Position im Unternehmen - als *gleichwertige "Wissenserzeuger"* ("knowledge creators").¹⁷⁵ Insbesondere schreibt er jedem Mitarbeiter die Fähigkeit zu, sein implizites Wissen (bzw. Können) bei entsprechender Unterstützung selbst weitergeben bzw. externalisieren zu können. Diese Transformation impliziten in explizites Wissen durch die Mitarbeiter selbst (von Nonaka auch als "Externalisierung" bezeichnet¹⁷⁶) stellt er als die entscheidende Weiterentwicklung seines Wissensmanagements gegenüber dem "Scientific Management" heraus. Denn dort wurde die Wissensexplizierung bzw. -externalisierung aufgrund der Annahme mangelnder Qualifikation und Kooperationsbereitschaft der Mitarbeiter entsprechend befähigten Spezialisten übertragen.¹⁷⁷ Diese Erweiterung erfährt jedoch durch die Vorschläge Nonakas im Zusammenhang mit der Sicherstellung einer unternehmensdienlichen Wissensverwendung (Schlüsselproblem 2) eine entscheidende Einschränkung. Denn in diesem Zusammenhang spricht er den Mitarbeitern auf den "unteren" Ebenen des Unternehmens, den sog. Wissenspraktikern, explizit die

¹⁷⁴ Vgl. hierzu auch Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 2), S. 408. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einer "finanziellen Anreizideologie", die u.U. auf die damalige Dominanz der Existenz- und Sicherheitsbedürfnisse der Arbeiter zurückzuführen ist. Hier wird noch einmal deutlich, warum Taylors Ansatz als "ökonomisch" bezeichnet werden kann.

¹⁷⁵ Vgl. hierzu Nonaka/Takeuchi (Company), S. 151, sowie Nonaka (Company), S. 102, bzw. Nonaka (Konzerne), S. 101.

¹⁷⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 41f., sowie S. 237f.

¹⁷⁷ Vgl. hierzu insbes. Nonaka (Konzerne), S. 95 bzw. Nonaka (Company), S. 96. In diesem Zusammenhang wirft Nonaka Taylor bzw. dem Taylorismus vor, den Wert des impliziten Wissens nicht erkannt zu haben. Unsere Betrachtung des "Scientific Management" (oben S. 222ff., insbes. S. 226) ergibt hier jedoch ein etwas differenzierteres Bild. Taylor hat den Wert impliziten Wissens keineswegs verkannt. Aufgrund seines Menschenbildes sah er in dieser schlecht kontrollierbaren Wissensform jedoch eine Gefährdung für das Management.

Fähigkeit ab, den Wert des von ihnen generierten Wissens für das Unternehmen selbst richtig einschätzen oder ihren Kollegen mitteilen zu können.¹⁷⁸ Deshalb müsse - so Nonaka - die *Wissensbewertung durch die Wissensoffiziere* (in Form des Top-Managements) vorgenommen werden, die dabei durch die sog. Wissensingenieure (in Form des mittleren Managements) unterstützt werden. Hierzu sollen die Wissensoffiziere Standards oder konzeptionelle Grundorientierungen vorgeben, an welchen sich die Wissensingenieure dann bei ihrer Projektarbeit mit den Wissenspraktikern orientieren können. Insgesamt spricht Nonaka somit den Mitarbeitern auf den unteren Ebenen zwar die *Fähigkeit* zur Wissenserzeugung, nicht aber zur Wissensbewertung zu. Sie können umfassend über das "Ist", den "Status Quo" berichten, die Zielbestimmung für das Unternehmen sowie die Bewertung des von ihnen generierten Wissens ist ihnen aber laut Nonaka aufgrund ihrer eingeschränkten Perspektive nicht möglich.

Ein anderer wichtiger Aspekt des Menschenbildes Nonakas kommt in seinen Vorschlägen im Zusammenhang mit der dauerhaften Aufrechterhaltung der organisationalen Wissenserzeugung (Schlüsselproblem 3) zum Tragen. Er betrifft die *Bereitschaft* der Mitarbeiter zur Generierung neuen Wissens. Auch in dieser Hinsicht finden sich bei Nonaka zwei unterschiedliche, letztendlich *gegensätzliche Annahmen*. Zum einen scheint er von einer gewissen *intrinsischen* Motivation der Mitarbeiter zur Selbstverwirklichung auszugehen. Zumindest begründet er damit die von ihm im Bereich der sog. "Ermöglichungsbedingungen" geforderte Autonomie der Mitarbeiter: Durch die Möglichkeit zu relativ selbständigem Handeln innerhalb des durch die Wissensoffiziere und -ingenieure vorgegebenen Rahmens soll das "Commitment" der Mitarbeiter und ihre Bereitschaft zur Bildung neuen Wissens erhöht werden.¹⁷⁹ Andererseits geht er - und dies ist der bei weitem dominierende Aspekt - von der Notwendigkeit *extrinsischer* Anreize zur Steigerung der Lernfähigkeit und insbesondere der Lernbereitschaft aus. Deshalb fordert er neben einer gewissen Autonomie auch die gezielte Schaffung von Fluktuation und kreativem Chaos.¹⁸⁰ In diesem Zusammenhang preist er - z.T. mittels geeigneter Zitate japanischer Manager - immer wieder die positive, die Wissensbildung fördernde Wirkung einer bewußt erzeugten Krisenstimmung an.¹⁸¹ Dadurch könne nicht nur das Engagement, sondern auch die Lernfähigkeit und -bereitschaft der Mitarbeiter entschieden gesteigert werden.¹⁸²

¹⁷⁸ Diese Annahme ist insbesondere deshalb von großer Bedeutung, weil sie dezentrale Entscheidungsfindungen (z.B. in Form der von Senge vorgeschlagenen dezentralen Bestimmung der Unternehmensziele) von vornherein unmöglich macht, vgl. hierzu die Rekonstruktion des Ansatzes von Senge oben S. 252ff.

¹⁷⁹ Vgl. hierzu z.B. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 75f., sowie Nonaka (Dynamic), S. 18.

¹⁸⁰ Vgl. hierzu insbes. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 79ff., sowie Nonaka (Dynamic), S. 27f.

¹⁸¹ Vgl. z.B. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 80, S. 85, S. 98, S. 116, S. 118, S. 190.

¹⁸² Vgl. hierzu auch Sullivan/Nonaka (Application). In diesem Aufsatz (insbes. S. 128ff.) grenzt Nonaka sein Konzept des organisationalen Lernens ebenso dezidiert von gruppenorientierten Ansätzen wie z.B. den Human-Relations-Ansätzen oder der Theorie Z von Ouchi (Theory Z), wie auch von ökonomischen Theorien auf der Grundlage des Menschenbildes eines nutzenmaximierenden "Rational economic man" ab. Er stelle weder auf die Schaffung einer von Vertrauen und Loyalität geprägten Gemeinschaft ab, noch möchte er die Arbeiter durch geeignete ökonomische Anreize zum Lernen motivieren. Vielmehr gehe er davon aus, daß *Lernen* - als Reduktion von Unsicherheit - immer ein gewisses Maß an Unsicherheit voraus-

c. Das Menschenbild im Ansatz der "Learning Organization" von Peter Senge

Schließlich gilt es noch das Menschenbild herauszuarbeiten, auf dem die Vorschläge zur Gestaltung lernender Organisationen von Peter Senge basieren.¹⁸³ Es handelt sich hierbei - wie wir sehen werden - um eine radikale Abkehr vom Menschenbild des "Scientific Management". Senge distanziert sich explizit von dem tayloristischen Gedanken, die Kopfarbeit ausschließlich beim Management (bzw. bei entsprechend ausgebildeten Ingenieuren) zu verorten und den Beitrag der Mitarbeiter auf die kontrollierte Umsetzung der durch das Management unterbreiteten Vorschläge zu beschränken.¹⁸⁴ Demgegenüber geht er von *prinzipiell lernmotivierten und lernfähigen Mitarbeitern* aus, die - bei der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen - ihr Können und Wissen der Organisation gerne und umfassend zur Verfügung stellen (Schlüsselproblem 1). Anstelle von strenger Reglementierung und Kontrolle schlägt er - in Form der fünf Disziplinen - eine *unterstützende Qualifizierung* der Mitarbeiter für die selbständige Ausübung umfassender organisationaler Lernprozesse vor. So sollen sie z.B. lernen, das eigene Denken und Handeln in einen größeren Zusammenhang einzubetten und es zudem - insbesondere im Dialog mit anderen - immer wieder kritisch zu hinterfragen. Wichtig ist darüber hinaus auch die Fähigkeit, eine persönliche Vision zu entwickeln und sie in die Entwicklung einer gemeinsamen Vision einzubringen. Mit diesen Fähigkeiten und einer entsprechenden Unterstützung durch das Top-Management¹⁸⁵ sollen sich die Mitarbeiter selbst immer wieder neue Ziele setzen bzw. gemeinsam Visionen entwickeln, denen sie sich verpflichtet fühlen und für deren Erreichung sie sich gemeinsam einsetzen (Schlüsselproblem 2 und 3).

Das von Senge zugrunde gelegte Menschenbild kann man in Anlehnung an die bereits erwähnte Typologie von Schein auch als das des "*Self-actualizing man*" bezeichnen. Dieses Menschenbild, das insbesondere von den Vertretern der sog. "Human-Resources-Ansätze" verfochten wird,¹⁸⁶ geht von einem Streben des Menschen nach Herausforderung, Selbstän-

setze und deshalb *am besten durch die gezielte Schaffung von Unsicherheit befördert werden könne*. Diese Auffassung bringt er durch folgendes Zitat eines japanischen Managers auf den Punkt: "*Because human beings are, in a sense, weak and become complacent, continually new challenges are, therefore, very important. It is necessary to have some tension or feeling of crisis within the organization.* That tension arising from the need to learn many new things will pervade the organization and contribute to the driving force for making it successful." Sullivan/Nonaka (Application), S. 130, eigene Hervorhebungen. Hier wird noch einmal deutlich, daß Nonakas Vorschläge zur Wissensarbeit in der "Knowledge-creating company" zu recht als Sozialtechnologie titulierte wurden.

¹⁸³ Zum folgenden vgl. - soweit nicht anders angegeben - die Rekonstruktion des Ansatzes von Senge oben S. 246ff.

¹⁸⁴ Vgl. hierzu Senge (Transforming), S. 6 sowie S. 11.

¹⁸⁵ Diese Unterstützung besteht in erster Linie in der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen, die kollektive Lern- und Entscheidungsprozesse ermöglichen und unterstützen, vgl. hierzu z.B. Senge (Transforming), S. 9ff., sowie die Beschreibung der drei neuen Rollen der Führungskraft in der lernenden Organisation bei Senge (New Work), wie sie in FN 148 oben S. 255 skizziert wurden.

¹⁸⁶ Hierzu zählen u.a. Douglas McGregor (Mensch) mit der bereits erwähnten Unterscheidung zwischen "Theorie X" und "Theorie Y" sowie Chris Argyris (Integrating) mit einem "Mix-Modell" zur Überwindung der Konflikte zwischen Mensch und Organisation. Von grundlegender Bedeutung ist auch die Motivations-

digkeit und Selbstverwirklichung in der Arbeit aus.¹⁸⁷ Es wird von Schein anhand der folgenden Annahmen beschrieben:

- a. Die Motive des Menschen können in hierarchisch angeordnete Klassen eingeteilt werden: (1) das einfache Bedürfnis nach Lebenserhalt, Schutz und Sicherheit, (2) soziale Bedürfnisse und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, (3) das Bedürfnis nach Selbstwertgefühl und Selbstachtung, (4) das Bedürfnis nach Autonomie und Unabhängigkeit und (5) das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung im Sinne einer umfassenden Nutzung aller Ressourcen. Die höherrangigen Bedürfnisse werden mit einer Befriedigung der vorhergehenden Bedürfnisse aktiviert.
- b. Der Mensch strebt nach Entfaltung in der Arbeit und kann diese auch erreichen. Erforderlich hierfür ist neben einer gewissen Autonomie, Unabhängigkeit und der Einnahme einer Langzeitperspektive auch die Entwicklung spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten sowie eine gewisse Flexibilität.
- c. Der Mensch kann und möchte sich in erster Linie selbst motivieren und kontrollieren; extrinsische Anreize oder Kontrolle können ihn bedrohen und sein Verhalten auf bloße Anpassung reduzieren.
- d. Es besteht kein zwangsläufiger Konflikt zwischen Selbstverwirklichung und besserer organisationaler Zielerreichung. Der Mensch integriert - falls man ihm die Möglichkeit dazu bietet - seine Ziele gerne mit denen der Organisation.¹⁸⁸

Die Parallele zu den Ausführungen Senges dürfte sowohl im Hinblick auf den grundlegenden Tenor dieser Annahmen als auch insbesondere bezüglich der beiden letzten Punkte (c und d) deutlich erkennbar sein. So ist die (intrinsische) Motivation des Menschen nach *Selbstverwirklichung bzw. -entfaltung* für die Vorschläge Senges von grundlegender Bedeutung. Denn diese basieren im Kern auf der Annahme, daß letztendlich alle Menschen gerne lernen und von sich aus danach streben, sich weiterzuentwickeln und Neues dazu zu lernen.¹⁸⁹ Zudem stellt Senge die Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung der Mitarbeiter ins Zentrum seines Konzepts einer lernenden Organisation. In derartigen Organisationen sollen die Mitarbeiter dazu befähigt werden, diejenigen Ziele zu finden und zu realisieren, die ihnen wirklich

theorie von Maslow (Motivation). Zu dieser Zuordnung vgl. z.B. Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 2), S. 423ff. Für eine Rekonstruktion und eine kritische Diskussion dieser Ansätze vgl. Greif (Organisationspsychologie), S. 61ff. Vgl. hierzu auch Schein (Organizational), S. 65.

¹⁸⁷ Vgl. Schein (Organizational), S. 69. Vgl. auch Staehle (Management), S. 180.

¹⁸⁸ Vgl. Schein (Organizational), S. 66. Vgl. hierzu auch Weinert (Menschenbilder), S. 119.

¹⁸⁹ Vgl. hierzu nochmals Senge (Fifth), S. 4: "Learning organizations are possible because, deep down, we are all learners. Learning organizations are possible because not only is it our nature to learn but we love to learn." Vgl. hierzu auch die Zielsetzung bzw. das Handlungsprogramm des "Institute for Research on Learning" (IRL) in Palo Alto. Die Mitglieder dieses interdisziplinären Forschungsinstitutes gehen ebenfalls von einer natürlich gegebenen Lernmotivation und Lernfähigkeit aller Menschen aus und möchten diese durch eine entsprechend lernförderliche Gestaltung von Schulen und Unternehmen aktiv fördern. Vgl. hierzu z.B. IRL (Mission) sowie IRL (Fostering).

am Herzen liegen.¹⁹⁰ Dabei geht er - ebenso wie Schein - von einer Vereinbarkeit dieser Zielsetzung mit ökonomischen Zielen und Erfordernissen aus.¹⁹¹

Letztendlich könnte man Senges Überlegungen somit als moderne Variante der "Human-Resources-Ansätze" mit besonderer Betonung des Lernaspekts bezeichnen. Durch Erwerb und Anwendung immer neuer Fähigkeiten soll sich der Mensch bzw. der Mitarbeiter in der Organisation gemeinsam mit anderen entfalten und seine wahren Ziele verwirklichen.¹⁹²

2. Kritische Würdigung der Menschenbilder im Hinblick auf ihre Eignung für eine umfassende Lösung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens

Zielsetzung der folgenden Ausführungen ist es, auf die Gefahren eines tayloristischen oder auch eines widersprüchlichen Menschenbildes sowie der daraus resultierenden Maßnahmen hinzuweisen. Gleichzeitig soll die Notwendigkeit eines "aufgeklärten" Menschenbildes deutlich gemacht werden.¹⁹³ Damit soll nun keineswegs behauptet werden, daß alle Mitarbeiter in Unternehmen diesem Menschenbild entsprechen. Vielmehr soll gezeigt werden, daß eine umfassende Förderung organisationaler Lernprozesse ohne dieses Menschenbild nicht möglich ist und daß deshalb eine Förderung lernender Organisationen immer auch ein Stück "Aufklärungsarbeit" - im Sinne einer Förderung der Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit der Menschen - erfordert. Hier gehen also letztendlich wettbewerbsstrategische und humane Erfordernisse bzw. Zielsetzungen Hand in Hand.¹⁹⁴

Die Diskussion der Menschenbilder soll wiederum anhand der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens strukturiert werden. Dabei werden jedoch zugleich zwei inhaltliche Aspekte herausgearbeitet, die mit den drei Schlüsselproblemen organisationalen Lernens eng verbunden sind. Es handelt sich hierbei um einen Wissens- und einen Motivationsaspekt. Im

¹⁹⁰ Vgl. Senge (Fifth), S. 3. Vgl. auch Kofman/Senge (Heart), S. 22.

¹⁹¹ Vgl. hierzu auch die folgende Aussage Senges zu dem von ihm empfohlenen Modell der lernenden Organisation: "People working together with integrity and authenticity and collective intelligence are profoundly more effective as a business than people living together based on politics, game playing, and narrow self-interest.", Dumaine (Mr.), S. 75.

¹⁹² Vgl. hierzu noch einmal die Bezeichnung seines Ansatzes als "aufgeklärt".

¹⁹³ Vgl. hierzu z.B. das Bild des "Mündigen Mitarbeiters" bei McGregor (Mensch). Ähnlich fordern Steinmann/Löhr (Ethik), Sp. 851, eine Anerkennung des anderen Menschen als "ganze Person" bzw. die Entwicklung eines "mündigen, dialogfähigen Mitarbeiters" (ebda, Sp. 850). Vgl. hierzu auch Steinmann/Gerhard (Effizienz), S. 163 und S. 178. Vgl. ferner die aktuelle Forderung nach der Anerkennung der Mitarbeiter als "Organisationsbürger" - und nicht bloß als von der Weisungsbefugnis des Arbeitsgebers abhängige Arbeitnehmer bei Matthies u.a. (Arbeit), insbes. S. 248ff. Zum Begriff des Organisationsbürgers ("institution citizen") vgl. auch Nielsen (Arendt's), insbes. S. 197ff.

¹⁹⁴ Vgl. hierzu auch Steinmann/Gerhard (Effizienz). Zur Bedeutung des Menschenbildes für eine theoretische Fundierung sowie eine praktische Realisierung der Unternehmensethik vgl. auch Lorenzen (Fundierungsprobleme). Er weist - im Sinne der oben angedeuteten "Aufklärungsarbeit" - darauf hin, daß die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen nicht durch Fakten allein beantwortet werden kann, sondern immer auch aktive Reformbemühungen erfordert, vgl. Lorenzen (Fundierungsprobleme), S. 51.

Hinblick auf diese zwei Aspekte - so unsere im folgenden näher zu erläuternde These - bestehen weitreichende Unterschiede zwischen den drei vorgestellten Ansätzen zur Förderung organisationalen Lernens, die in erster Linie auf die unterschiedlichen Menschenbilder zurückzuführen sind. Der *Wissensaspekt* bezieht sich dabei schwerpunktmäßig auf die Kollektivierung individuellen Wissens oder Könnens (Schlüsselproblem 1) sowie - darüber hinaus - auf die Auswahl und die Autorisierung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens und/oder Könnens (erster Teilaspekt des Schlüsselproblem 2). Hier geht es um die Frage, welche Wissensbestandteile mit den unterschiedlichen Prototypen des Wissensmanagements erfaßt bzw. bei der Auswahl unternehmensdienlichen Wissens und/oder Könnens berücksichtigt werden können. In dieser Hinsicht ist z.B. die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen von Bedeutung. Im Zentrum des *Motivationsaspektes* steht demgegenüber die Frage, wie man Mitarbeiter (auf Dauer) dazu motivieren kann, neues Wissen zu generieren, es dem Unternehmen zur Verfügung zu stellen und das autorisierte Wissen entsprechend zu beachten (zweiter Teilaspekt des Schlüsselproblem 2 und Schlüsselproblem 3). Im Zusammenhang mit diesem Aspekt ist insbesondere die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation relevant.¹⁹⁵

a. Zur Problematik eines tayloristischen Menschenbildes

Im folgenden soll nun gezeigt werden, daß eine Sichtweise der Mitarbeiter als prinzipiell arbeitsunwillig, zur selbständigen "Wissensarbeit" unfähig sowie rein extrinsisch durch Geld und Kontrolle motiviert für die Lösung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens sowohl im Hinblick auf den Wissensaspekt als auch im Hinblick auf den Motivationsaspekt in mehrfacher Hinsicht problematisch ist.

¹⁹⁵ "Motivation ist" - nach Wächter (Tendenzen), S. 202f. - "ein hypothetisches Konstrukt. Es bezeichnet jenen Teil des menschlichen Handelns, der ihm *Richtung*, *Stärke* und *Dauer* verleiht. Motivation ist so etwas wie die *Energie*, die ein Individuum für eine bestimmte Handlung aktiviert." Vgl. hierzu auch Staehle (Management), S. 204. Auch er bezeichnet Motivation als ein "hypothetisches Konstrukt, eine intervenierende Variable zwischen situativen/personalen Bedingungen und beobachtbarem Verhalten, die sich nicht unmittelbar messen läßt." Dieses hypothetische Konstrukt soll - so Staehle - "Aufschluß geben über die Beweggründe des Handelns und Verhaltens eines Menschen. Ziele von Motivationstheorien sind Beschreibung und Erklärung des Aufbaus, der Aufrechterhaltung und des Abbaus von Verhalten sowie dessen Richtung, Intensität und Dauerhaftigkeit." Vgl. hierzu ferner Schiefele (Lernmotivation), S. 38f. Von *extrinsischer* Motivation spricht man in diesem Zusammenhang dann, wenn sie durch externe Anreize - wie z.B. Geld oder Status - zustande kommt oder verstärkt wird. *Intrinsische* Motivation entsteht demgegenüber durch Anreize, die von einer Sache oder einer Tätigkeit selbst ausgehen; d.h. bei intrinsisch motiviertem Handeln wird etwas um der Sache, der Tätigkeit selbst willen getan. Vgl. hierzu Osterloh/Gerhard (Motivation), S. 123. Vgl. ferner Comelli/Rosenstiel (Motivation), S. 11. Eine umfassende Auseinandersetzung mit der intrinsischen Motivation findet sich in Deci (Intrinsic).

(1) *Wissensaspekt:*(a) *Beschränkungen des Kollektivierungsprozesses auf beobachtbares und "wissenschaftliches" Wissen und/oder Können (Schlüsselproblem 1):*

Im Zusammenhang mit der *Kollektivierung* individuellen Wissens und Könnens (Schlüsselproblem 1) führt die Annahme einer "angeborenen" Neigung der Mitarbeiter zur Drückebergerei¹⁹⁶ in Verbindung mit grundsätzlichen Zweifeln an ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit¹⁹⁷ zwangsläufig zu der von Taylor vorgeschlagenen Form der Wissenskollektivierung durch von "arbeiterfremden" bzw. arbeiterfernen Spezialisten durchgeführte Zeit- und Bewegungsstudien. Taylor hat zwar - dies hat die Rekonstruktion seines Ansatzes gezeigt - den Wert des impliziten, erfahrungsbasierten Wissens der Mitarbeiter durchaus erkannt,¹⁹⁸ möchte dessen Explizierung, Überarbeitung und/oder Kollektivierung aufgrund seines Menschenbildes aber keineswegs den Arbeitern selbst überlassen. Deshalb schlägt er vor, das Können der Arbeiter (in Form von über Generationen hinweg gewachsenen Faustregeln oder Kenntnissen) durch entsprechend ausgebildete Spezialisten erheben zu lassen. Diese sind zwar auch auf die Kooperation geeigneter, sorgfältiger ausgewählter und instruierter Mitarbeiter angewiesen,¹⁹⁹ der eigentliche Prozeß der Wissensexplizierung, -überarbeitung sowie -weiterentwicklung in schriftlich fixierte und unternehmensweit zugängliche Arbeitsanweisungen bleibt aber in Händen der Fachleute.

Diese Form der Kollektivierung ist nun allerdings mit einigen Defiziten behaftet. Insbesondere gilt es zu bemängeln, daß dabei *nur ein eingeschränkter Teil des individuellen Wissens und Könnens* der Mitarbeiter *erfaßt und kollektiviert* werden kann. Die jeweiligen Spezialisten können nämlich im Rahmen der Zeit- und Bewegungsstudien immer nur diejenigen Aspekte aufgreifen und weiterentwickeln, die durch *Beobachtung* erschlossen werden können. Eventuell bedeutsame Hintergrundinformationen, wie z.B. spezifische Gründe für das jeweilige Vorgehen in einer bestimmten Situation, können dabei ebensowenig erhoben bzw. erkannt werden, wie bislang noch nicht angewandte bzw. umgesetzte Verbesserungsideen.²⁰⁰ Es bleiben also all diejenigen kognitiven Aspekte des Könnens unberücksichtigt, die sich einer Beobachtung durch andere entziehen und letztendlich nur durch die Wissensträger selbst artikuliert werden können. Somit impliziert die von Taylor aufgrund seines Mitarbeiterbildes

¹⁹⁶ Vgl. hierzu nochmals Taylor/Roesler (Grundsätze), insbes. S. 17f.

¹⁹⁷ Vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 43 und S. 62, sowie die entsprechende Passage in der Rekonstruktion seines Ansatzes oben S. 222ff., insbes. S. 230

¹⁹⁸ Vgl. hierzu insbes. S. 226 dieser Arbeit.

¹⁹⁹ Vgl. hierzu z.B. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 45ff.

²⁰⁰ Vgl. hierzu auch die kritische Auseinandersetzung Schirmers mit der "Work activity"-Forschung. Dieser Ansatz der Managementforschung möchte - in "bemerkenswerter Ähnlichkeit mit Prinzipien tayloristischer Zeit- und Bewegungsstudien" - auf der Grundlage empirischer Beobachtungen Managerverhalten erfassen, systematisch rekonstruieren und schließlich wissenschaftlich fundierte Gestaltungsempfehlungen geben. Schirmer kritisiert u.a., daß bei dieser Vorgehensweise mentale Leistungen der Manager fast völlig ausgeblendet werden. Vgl. Schirmer (Aktivitäten), S. 235ff., entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

vorgeschlagene Methode zur Sammlung des individuellen Könnens der Arbeiter durch die Leitung eine deutliche Beschränkung im Hinblick auf das erste Schlüsselproblem organisationalen Lernens.

Diese Einschränkung wird durch die von Taylor ebenfalls propagierte Kollektivierung des Wissens durch wissenschaftlich fundierte und schriftlich genau fixierte Arbeitsanweisungen noch verstärkt. Denn derartige Arbeitsanweisungen beschränken sich zwangsläufig auf explizites Wissen in Form genau quantifizier- und überprüfbarer Daten.

Insgesamt führt die gezielte Ausgrenzung der Mitarbeiter aus dem Prozeß der Wissenskollektivierung zu einer *Vernachlässigung* desjenigen *Wissens*, das oben gerade im Hinblick auf den *Aufbau organisationaler Routinen* sowie ihre *kritische Hinterfragung* und/oder Weiterentwicklung als überaus bedeutsam herausgestellt wurde.²⁰¹

So beschränken sich etwa gerade wettbewerbsstrategisch wertvolle *organisationale Routinen* - wie oben dargelegt²⁰² - keineswegs auf die automatische, unreflektierte Wiederholung unveränderter Handlungsvollzüge in bestimmten Situationen (im Sinne von Routinen als automatische Reaktion auf bestimmte Reize) und damit auf ein durch Beobachtungen leicht zu erschließendes und durch minutiöse Arbeitsanweisungen umfassend zu kollektivierendes Wissen. Derartige Routinen wären allzu leicht imitier- und/oder durch Maschinen substituierbar und können somit gemäß den Überlegungen im Rahmen des "Resource-based view" nicht als Grundlage dauerhafter Wettbewerbsvorteile dienen.²⁰³ Demgegenüber basieren erfolgspotentialgenerierende organisationale Routinen auf der jeweils situationspezifisch angepaßten Ausführung eingeübter Handlungen, die immer auch eine aktive Entschlüsselungs- und Anpassungsleistung der Akteure erfordern. Genau diese Entschlüsselungs- oder Anpassungsleistungen können nun aber - wie wir insbes. mit Brown/Duguid deutlich gemacht haben - weder durch Beobachtung festgestellt oder erworben, noch in Form situationsunabhängiger Anweisungen, Regeln oder Beschreibungen umfassend dokumentiert werden.²⁰⁴ Sie können nur durch längerfristige aktive Teilnahme an der jeweiligen Arbeits- und Übungsgemeinschaft erlernt werden. Eine Erfassung dieser Routinen durch externe Beobachter ist demzufolge ebenso unzureichend wie der Versuch, sie durch schriftlich fixierte Arbeitsanweisungen zu kollektivieren.

Auch im Hinblick auf die *kritische Hinterfragung* sowie die Weiterentwicklung organisationaler Routinen bzw. der dazugehörigen Kernkompetenzen wurde die große Bedeutung eines

²⁰¹ Vgl. hierzu die Konkretisierung der beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens in Kapitel D, insbes. den Hinweis auf die große Bedeutung des personen-, handlungs- und situationsgebundenen Könnens für den Aufbau organisationaler Routinen auf S. 150ff.

²⁰² Vgl. hierzu die Diskussion der verschiedenen Routinebegriffe oben S. 143ff.

²⁰³ Vgl. hierzu noch einmal die Anforderungen an erfolgspotentialgenerierende Ressourcen oben S. 73ff.

²⁰⁴ Vgl. hierzu Brown/Duguid (Communitites) bzw. die diesbezüglichen Ausführungen oben S. 152ff. Vgl. ferner Cook/Yanow (Culture).

letztendlich nicht beobachtbaren Wissens herausgestellt. Denn hierfür sind in erster Linie strategiekritische Informationen erforderlich, die die Mitarbeiter bei ihren Tätigkeiten "vor Ort" gesammelt haben. Da diese Einsichten sich in der Regel einer kritischen Distanz zu gewohntem bzw. aktuellem Handeln verdanken, sind sie einer Beobachtung durch Externe nicht zugänglich. Deshalb wurde - in Anlehnung an die Theorie organisationalen Lernens von Argyris/Schön - auch für einen umfassenden Dialog plädiert, in dem diese Einsichten bzw. die dahinterstehenden Erfahrungen oder Beobachtungen durch die Mitarbeiter *selbst* möglichst vorbehaltlos thematisiert werden.²⁰⁵ Somit ist auch in diesem Zusammenhang eine auf Beobachtung ausgelegte Form der Kollektivierung individuellen Wissens und/oder Könnens weitgehend als unzureichend zu bezeichnen.²⁰⁶

(b) Beschränkungen bei der Wissensautorisierung (Schlüsselproblem 2):

Damit ist bereits eine Brücke zum *zweiten Schlüsselproblem* organisationalen Lernens bzw. genauerhin zur *Autorisierung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens* geschlagen. Denn auch in diesem Kontext gilt es, möglichst umfassende Informationen über das Unternehmen selbst, seine Stärken und Schwächen, sowie über sein Umfeld und die dort u.U. vorhandenen Stärken und Risiken zu berücksichtigen. In diesem Sinne wurde oben (S. 118f.) für eine multipersonale, dezentrale Ausgestaltung von Planung und Kontrolle plädiert. Auch hier ist also eine Ausgrenzung der Mitarbeiter bzw. eine Beschränkung auf das beobachtbare Wissen wenig empfehlenswert. In diesem Sinne ist die von Taylor propagierte, exklusive Verortung der Autorisierungsentscheidung bei der Leitung zu kritisieren.²⁰⁷

(c) Fazit zum Wissensaspekt:

Die bisherigen Erkenntnisse zum Menschenbild Taylors betreffen allesamt den sogenannten *Wissensaspekt*. Sie können wie folgt zusammengefaßt werden: Implizites Wissen, wie es z.B. für den Aufbau organisationaler Routinen oder auch für die kritische Hinterfragung und ggf. die Weiterentwicklung einer verfolgten Strategie erforderlich ist, kann letztendlich nur durch einen umfassenden Einbezug der Mitarbeiter in die Prozesse organisationalen Lernens für das Unternehmen fruchtbar gemacht werden. Eine Fokussierung der Wissensarbeit auf ausgewählte Spezialisten - wie sie sich z.B. aus Taylors Einschätzung der Mitarbeiter als "dumm, faul und frech"²⁰⁸ ergibt - reicht hier nicht aus. Somit kann anhand dieser Überlegungen bereits festgehalten werden, daß der Wissensaspekt eine *Anerkennung des Mitarbeiters als wert-*

²⁰⁵ Vgl. hierzu die Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens oben S. 163ff., insbes. S. 176ff.

²⁰⁶ Darüber hinaus kann mit Nonaka auch noch auf die hohe Innovationskraft impliziten Wissens hingewiesen werden, die insbesondere für eine proaktive, nicht risikobedingte Weiterentwicklung der Strategie erforderlich ist. Vgl. hierzu die allgemeine Einordnung des Ansatzes von Nonaka oben S. 234f.

²⁰⁷ Vgl. hierzu auch Nonaka/Takeuchi (Company), S. 36f.

²⁰⁸ So die Charakterisierung des Menschenbildes im "Scientific Management" bei Kappler (Menschenbilder), Sp. 1336.

vollen Wissens- oder Könnensträger und eine entsprechende Unterstützung seiner Bereitschaft zur eigenständigen Einbringung seines Wissens und Könnens erfordert.

(2) *Motivationsaspekt: Beschränkungen bei der Wissensanwendung und bei der dauerhaften Aufrechterhaltung der Prozesse organisationalen Lernens (Schlüsselproblem 2 und 3)*

Der zweite Aspekt der Sicherstellung einer unternehmensdienlichen Wissensanwendung, nämlich die tatsächliche Anwendung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens, betrifft - ebenso wie die dauerhafte Aufrechterhaltung dieser Prozesse (Schlüsselproblem 3) - in erster Linie den sog. *Motivationsaspekt*. Hier geht es um die Frage, wie Mitarbeiter dazu veranlaßt werden können, das als unternehmensdienlich erachtete Wissen in ihrem tagtäglichen Handeln entsprechend zu berücksichtigen und ihr individuelles Wissen und Können dem Unternehmen auf Dauer zur Verfügung zu stellen. Es geht somit um ein Problem der Arbeitsmotivation.²⁰⁹ Diese komplexe Fragestellung soll hier - der oben gewählten Fokussierung entsprechend - unter besonderer Berücksichtigung des Menschenbildes und seiner Auswirkungen thematisiert werden. Somit steht insbesondere die Frage im Vordergrund, wie *Annahmen über die Motivation* der Mitarbeiter (insbes. in den oben vorgestellten Ansätzen zum organisationalen Lernen) über die sich daraus ergebenden Konsequenzen die *tatsächliche* Motivation der Mitarbeiter *beeinflussen* können.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß es sich bei der Motivation um ein hypothetisches Konstrukt, eine intervenierende Variable zwischen situativen und persönlichen Bedingungen einerseits sowie beobachtbarem Verhalten andererseits handelt, das bzw. die nur indirekt gemessen werden kann.²¹⁰ Der dadurch entstehende Interpretationsspielraum dürfte - in Verbindung mit anderen Faktoren (wie z.B. unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen) - eine wichtige Ursache für die Vielzahl an unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Annahmen über die Motive bzw. die Motivation von Mitarbeitern sein, wie sie z.B. in den oben skizzierten Menschenbildern zum Ausdruck kommen. Im folgenden soll nun aufgezeigt werden, daß eine menschenbildbedingte Fokussierung auf extrinsische Anreize (in Form von materieller Entlohnung bzw. Kontrolle), wie sie in stark ausgeprägter Form bei Taylor zu finden ist, eine u.U. vorhandene intrinsische Arbeitsmotivation negativ beeinflussen und letztendlich genau dasjenige Arbeitsverhalten fördern kann, das durch Kontrolle und Entlohnung unterbunden werden soll. Grundlage dieser Argumentation sind neben Überlegungen ausgewählter Vertreter der sog. Human-Ressourcen-Ansätze²¹¹ auch aktuelle Ausführungen zum Verhältnis von extrinsischer und intrinsischer Motivation. Da der Problembereich

²⁰⁹ Vgl. hierzu Weinert (Motivation), Sp. 1430. Er definiert Arbeitsmotivation als "eine Reihe von energetischen Kräften, die ihren Ursprung sowohl innerhalb als auch außerhalb einer Person haben, um arbeitsplatzbezogenes Verhalten einzuleiten und dessen Form, Richtung, Stärke und Dauer zu bestimmen." Im Original mit Hervorhebungen.

²¹⁰ Vgl. hierzu FN 195 oben S. 268. Zu Ansätzen und Problemen der Messung vom Motivation vgl. z.B. Comelli/Rosenstiel (Motivation), S. 17ff.

²¹¹ Vgl. hierzu S. 265, insbes. FN 186.

der Motivation im Unterschied zum Wissensaspekt bislang noch kaum beleuchtet wurde, bedarf es hier einer etwas ausführlicheren Darstellung.

(a) *Gefahr der "Self-fulfilling prophecy": Argumentation in Anlehnung an die Human-Ressourcen-Ansätze*

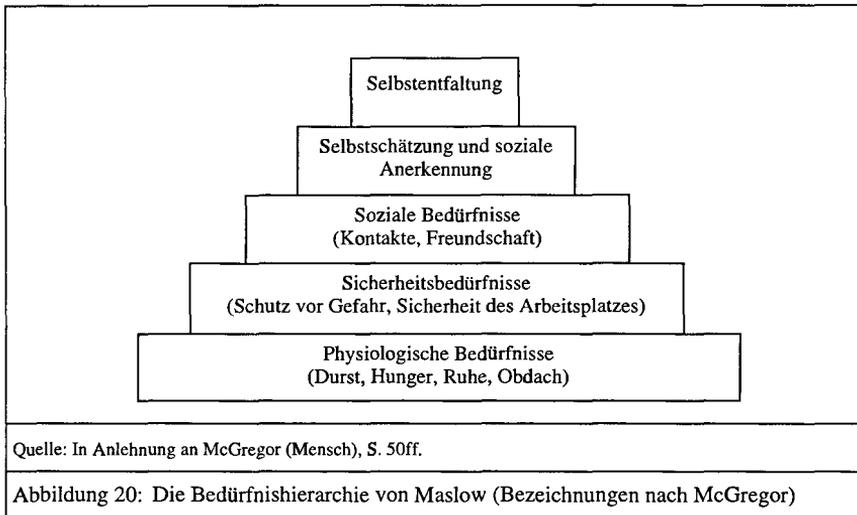
Die Vertreter der Human-Ressourcen-Ansätze gehen, wie oben dargestellt, von einem Streben der Menschen nach Herausforderung, Selbstverwirklichung und Selbständigkeit in der Arbeit aus.²¹² Dieses - in der historischen Entwicklung der Organisationsansätze neuartige Menschenbild - begründen sie u.a. mit negativen bzw. kontraproduktiven Auswirkungen der "klassischen", d.h. der bis zur Entwicklung der Human-Ressourcen-Ansätze vorherrschenden Annahmen über die Leistungsmotivation der Mitarbeiter.²¹³ Besonders pointiert kommt der von den Vertretern der Human-Ressourcen-Ansätze geforderte Perspektivenwechsel in der Gegenüberstellung von "Theorie X" und "Theorie Y" bei *McGregor* zum Ausdruck. *McGregor* hat das traditionellen Managementtheorien zugrundeliegende Menschenbild, das er auch als "Theorie X" oder "Zuckerbrot-Peitsche Theorie"²¹⁴ bezeichnet, scharf kritisiert. Grundlage seiner Überlegungen ist die Motivations- und Persönlichkeitstheorie von *Maslow*. Nach dieser Theorie bauen menschliche Bedürfnisse in einer hierarchisch geordneten Stufenfolge aufeinander auf. Diese reicht von *physiologischen Bedürfnissen* (z.B. Durst, Hunger, Ruhe, Obdach, Schutz vor Elementen) auf der untersten Stufe über *Sicherheitsbedürfnisse* (z.B. Schutz gegen Gefahr, Bedrohung, Beraubung, Schutz des Arbeitsplatzes) auf der zweiten, *soziale Bedürfnisse* (z.B. Freundschaft, Zugehörigkeit, Gesellschaft) auf der dritten und *Ego-Bedürfnisse* (z.B. Selbstachtung, Selbstvertrauen, Anerkennung) auf der vierten Stufe hin zu dem Bedürfnis nach *Selbstentfaltung* (z.B. Verwirklichung eigenen Leistungsvermögens, Kreativität). Dieses fünfte Bedürfnis steht in der sog. Bedürfnispyramide (vgl. Abbildung 20, S. 274) ganz oben.²¹⁵

²¹² Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 265f. sowie *Weinert* (Menschenbilder), S. 119.

²¹³ Vgl. hierzu *Hill/Fehlbaum/Ulrich* (Organisationslehre 2), S. 423ff. Zu den Vorläufern der Human-Ressourcen-Ansätze zählen neben dem "Scientific Management" auch die bürokratisch-administrativen Ansätze (vertreten durch *Max Weber*, *Henry Fayol* und *Lyndall F. Urwick*) sowie die Human-Relations-Ansätze (mit *George Elton Mayo* als bedeutendstem Vertreter), vgl. ebd., S. 405ff.

²¹⁴ Vgl. *McGregor* (Mensch), S. 55.

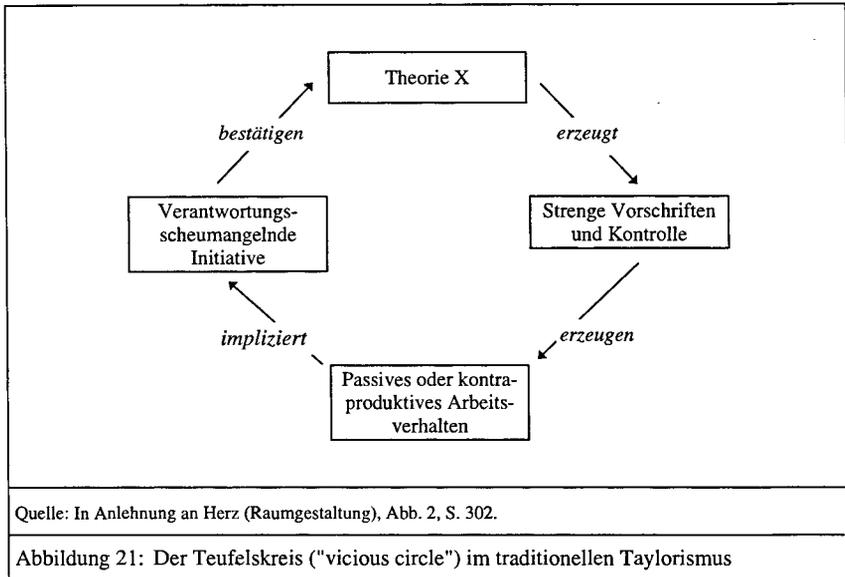
²¹⁵ Vgl. hierzu *McGregor* (Mensch), S. 50ff. Für die Darstellung bei *Maslow* vgl. *Maslow* (Motivation), S. 74ff. *Maslow* zählt zu den Vertretern der sog. "Humanistischen Psychologie". Diese Strömung der Psychologie beschäftigt sich nicht nur damit, was ein Mensch ist, sondern auch damit, was potentiell aus ihm werden kann, vgl. *Weiner* (Motivationspsychologie), S. 319-321. Zentrale Untersuchungsgegenstände sind Entscheidungsfähigkeit, Kreativität und Selbstverwirklichung. Vgl. auch *Maslow* (Motivation), S. 88: "Was ein Mensch sein kann, muß er sein." (Hervorhebung im Original). Für eine Kritik des Taylorismus auf der Grundlage der Motivationstheorie *Herzbergs* vgl. *Steinmann/Heinrich/Schreyögg* (Arbeitsgruppen), S. 22ff.



McGregor geht - ebenso wie Maslow - davon aus, daß unbefriedigte Bedürfnisse menschliches Verhalten motivieren und daß eine Bedürfnisbefriedigung nur in der oben angegebenen Reihenfolge möglich ist. Demzufolge setzt die Befriedigung höher stehender (z.B. sozialer) Bedürfnisse die Befriedigung der ihnen vorausgehenden Bedürfnisse (in diesem Fall der physiologischen Bedürfnisse und der Sicherheitsbedürfnisse) voraus. Dabei wirkt immer dasjenige Bedürfnis am stärksten handlungsmotivierend, das auf das letzte gerade noch befriedigte Bedürfnis folgt.²¹⁶ Vor diesem Hintergrund kritisiert nun McGregor, daß *traditionelle Managementtheorien* - mit ihrer Einschätzung des Durchschnittsmenschen als arbeits- und verantwortungsscheu und dem daraus resultierenden, durch Vorschriften und Kontrolle geprägten Managementverständnis - *wichtige Bedürfnisse des Menschen unberücksichtigt lassen* und dadurch letztendlich zu einer Verstärkung genau derjenigen Effekte führen, die eigentlich abgebaut werden sollen. So unterbinde eine (aus Effizienzgründen vorgenommene) ausgeprägte Reglementierung in Verbindung mit einer strengen Kontrolle des Arbeitsvollzugs die Befriedigung der Bedürfnisse nach Selbstschätzung, sozialer Anerkennung und Selbstverwirklichung. Dadurch käme es auf Dauer zu geringer Arbeitszufriedenheit, die wiederum zu passivem oder gar kontraproduktivem Arbeitsverhalten (z.B. in Form von hohem Absentismus, Fluktuation, Unachtsamkeit, Streiks, Sabotage) und damit zu geringerer Effizienz

²¹⁶ Vgl. McGregor (Mensch), S. 50ff. Vgl. auch Greif (Organisationspsychologie), S. 62f. Allerdings können nur die ersten vier Bedürfniskategorien, von Maslow auch als Defizit-Bedürfnisse bezeichnet, vollständig befriedigt werden. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung stellt demgegenüber ein Wachstumsbedürfnis dar, das nie abschließend befriedigt werden kann, vgl. Steinmann/Schreyögg (Management), S. 475f.

führe. Ein Versuch, diese negativen Effekte durch noch strengere Vorschriften und Kontrollen zu beseitigen, würde Arbeitszufriedenheit und Leistung nur noch weiter senken, anstatt sie zu heben und dadurch noch stärkere Effizienzverluste nach sich ziehen.²¹⁷ Dieser Zusammenhang - der zum Teil auch als "Teufelskreis"²¹⁸ oder "Self-fulfilling prophecy"²¹⁹ bezeichnet wird - kann wie folgt veranschaulicht werden:



Für die hier interessierende Lösung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens bedeutet dies, daß durch ein tayloristisches Menschenbild (und ein entsprechendes Managementverhalten) nicht nur die Anwendung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens (in Form

²¹⁷ Vgl. hierzu McGregor (Mensch), insbes. S. 28f., S. 40, S. 52f. und S. 56f. Vgl. auch Deci/Ryan (Intrinsic), S. 295.

²¹⁸ Vgl. Herz (Raumgestaltung), Abb. 2, S. 302, sowie Adler (Time), S. 97f.

²¹⁹ Vgl. Comelli/Rosenstiel (Motivation), S. 100f. Vgl. hierzu auch Schein (Organizational), S. 55ff. In seiner Darstellung und kritischen Würdigung des Menschenbildes des "Rational-economic man", das er kurz auch mit den Schlagworten "nicht vertrauenswürdig" ("untrustworthy"), "nur durch Geld zu motivieren" ("money-motivated") und "berechnend" ("calculative") charakterisiert, stellt er ebenfalls dessen mögliche Wirkung als sich selbsterfüllende Prophezeiung als größte Gefahr heraus: "... the greatest danger for an organization operating by these assumptions is that they tend to be self-fulfilling. If employees are expected to be indifferent, hostile, motivated only by economic incentives, and the like, the managerial strategy used to deal with them are very likely to train them to behave in precisely this fashion." Zur "Self-fulfilling prophecy" vgl. auch Merton (Social).

von Arbeitsanweisungen), sondern auch die Initiative zur Einbringung eigenen Wissens und Könnens untergraben werden kann.

Nach McGregor kann man den oben geschilderten Teufelskreis in Form einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung durch eine *humane*, den Bedürfnissen der Menschen entsprechende *Organisationsgestaltung* sowie ein entsprechendes Managementverständnis aufbrechen. An die Stelle einer ausschließlichen Berücksichtigung materieller Bedürfnisse, wie sie von Taylor vorgeschlagen wird, soll die Befriedigung ideeller und sozialer Bedürfnisse (wie z.B. dem Bedürfnis nach sozialen Kontakten, nach Selbstschätzung und sozialer Anerkennung sowie nach Selbstverwirklichung) treten. Dadurch könne man - unter Berücksichtigung einiger Anforderungen - Bedürfnisbefriedigung und Leistung der Mitarbeiter und somit zugleich die Effizienz der Organisation steigern.²²⁰

(b) Unterstützung dieser Überlegungen durch aktuelle psychologische und motivations-theoretische Erkenntnisse

Wenn auch die Human-Ressourcen-Ansätze - und insbesondere die dort formulierten Vorschläge - nicht ohne Kritik geblieben sind,²²¹ so scheint doch die negative Auswirkung tayloristischer Menschenbilder inzwischen weitgehend unbestritten. Die von McGregor und anderen Autoren hierzu vorgebrachte Kritik erfährt zudem aktuell eine Renaissance in Form differenzierterer und empirisch fundierter Überlegungen. Auslöser hierfür ist die zunehmende Verbreitung ökonomischer Theorien in der Managementausbildung und -praxis. Dort werden Ansätze wie z.B. die Transaktionskostentheorie von Williamson²²² verstärkt als Orientierungshilfe bzw. als normative Gestaltungsvorschläge präsentiert.²²³ Diese Ansätze gehen in der Regel - und hierin besteht die Parallele zu den Überlegungen und Vorschlägen Taylors - von einem primär durch ökonomische Anreize motivierten und durch Opportunismus geprägten Verhalten der Organisationsmitglieder aus und wollen eben diese Verhaltensweisen durch

²²⁰ Von zentraler Bedeutung sind für McGregor dabei die Prinzipien "Integration und Selbstkontrolle". Für ein Management nach diesen Prinzipien (von McGregor auch als "Theorie Y" bezeichnet) gilt es insbesondere Bedingungen solcher Art zu schaffen, daß "die Mitarbeiter der Organisation ihre Ziele *am besten* erreichen, wenn sie sich um den Erfolg des Unternehmens bemühen." [McGregor (Mensch), S. 63, Hervorhebungen im Original]. In diesem Zusammenhang schreibt McGregor einer gemeinsamen Zielformulierung durch Management und Mitarbeiter große Bedeutung zu. Die Vorgesetzten sollen dabei in erster Linie als "Coach" fungieren und die Mitarbeiter bei der Formulierung realistischer Ziele und bei deren konsequenter Verfolgung unterstützen, vgl. hierzu Greif (Organisationspsychologie), S. 64.

²²¹ Vgl. hierzu z.B. die kritische Würdigung dieser Ansätze bei Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 2), S. 426f., sowie eine Rekonstruktion und Diskussion der einschlägigen Ansätze von McGregor (Mensch); Argyris (Integrating); Likert (Patterns) in Greif (Organisationspsychologie), S. 61ff.

²²² Vgl. hierzu insbes. Williamson (Markets) sowie ders. (Economic).

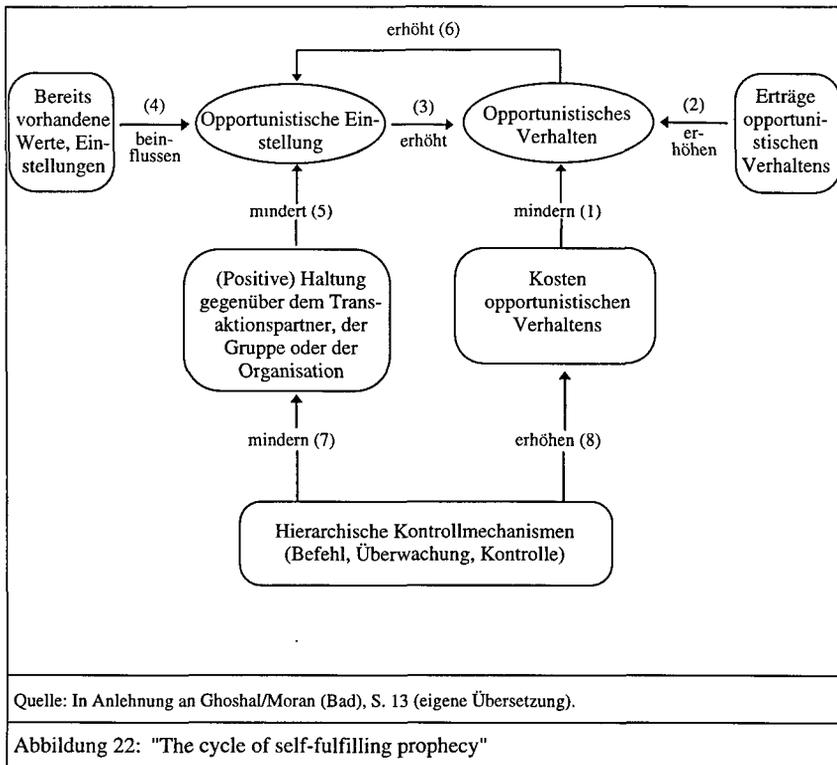
²²³ Für das "Vordringen" ökonomischer Theorien in die Managementlehre sowie eine kritische Diskussion dieser "Ökonomisierung" vgl. z.B. die Kontroverse zwischen Donaldson (Ethereal); ders. (Rational) und Barney (Debate) in der *Academy of Management Review*. Vgl. ferner Löhr/Osterloh (Ökonomik) für das Gebiet der Organisationstheorie; Steinmann/Hennemann (Personalmanagementlehre) für die Personalmanagementlehre und Rumelt/Schendel/Teece (Strategic) für die Strategielehre. Zum Gestaltungsanspruch der Transaktionskostentheorie vgl. auch Masten (Transaction).

extrinsische Restriktionen in Form von ausgeprägter Überwachung oder geeigneten monetären Konsequenzen unterbinden.²²⁴ Genau diese Sichtweise wird nun aber in letzter Zeit von einigen Autoren als für die (aktuelle) Managementpraxis ungeeignet, ja schädlich kritisiert²²⁵ und z.T. auch "in den eigenen Reihen" als unter bestimmten Umständen kontraproduktiv betrachtet.²²⁶

(b1) Eine differenzierte Form der "Self-fulfilling prophecy" von Ghoshal/Moran

Eine für unsere Überlegungen besonders interessante Kritik stammt von Ghoshal/Moran. Bei ihrer Auseinandersetzung mit der Transaktionskostentheorie von Williamson stellen sie u.a. eine verfeinerte, psychologisch fundierte Form des oben geschilderten Teufelskreises bzw. der "Self-fulfilling prophecy" vor. Von besonderer Bedeutung ist dabei die - von Williamson selbst nicht vorgenommene - Unterscheidung zwischen opportunistischem *Verhalten* auf der einen Seite und opportunistischer *Einstellung* auf der anderen.²²⁷ Auf dieser Grundlage machen sie deutlich, daß hierarchische Kontrolle zwar einerseits - wie von Williamson behauptet - eine Verminderung oder Unterbindung opportunistischen *Verhaltens* bewirken kann, daß sie aber andererseits auch - und dieser Effekt bleibt bei Williamson unberücksichtigt - eine negative *Einstellung* gegenüber dem Unternehmen erzeugen kann, die ihrerseits zu einer Erhöhung opportunistischen Verhaltens führen kann. Dieser Zusammenhang wird von Ghoshal/Moran ebenfalls als "Self-fulfilling prophecy"²²⁸ bezeichnet und wie folgt dargestellt:

-
- 224 Zur Erklärung menschlichen Handelns in der Ökonomie vgl. z.B. Kirchgäßner (Homo) sowie Löhr/Osterloh (Ökonomik), S. 117ff. Vgl. ferner Aufderheide (Unternehmer), S. 41ff. Bei der Annahme des Opportunismus handelt es sich um eine verschärfte Form der Annahme des Eigennutzes, wie sie neoklassischen Theorien zugrunde liegt. Während die Annahme des Eigennutzes die Beachtung von Regeln und das Einhalten von Versprechungen beinhaltet, steht die Annahme des Opportunismus für eine Verfolgung des Eigennutzes mit Arglist, Irreführung oder gar Erpressung. Vgl. Ghoshal/Moran (Bad), S. 12, sowie Löhr/Osterloh (Ökonomik), S. 119. Unter dieser Annahme kann u.E. auch die von Taylor vertretene Ansicht subsumiert werden, daß Arbeiter von Natur aus faul sind und dieser Neigung folgend u.a. auch arglistige Verschleierungstaktiken einsetzen, um ihr wirkliches Leistungsspektrum vor der Leitung zu verbergen ("systematische Drückbergerei"). Vgl. hierzu auch die Rekonstruktion seines Ansatzes oben S. 222ff., insbes. S. 227 und S. 230
- 225 Vgl. hierzu insbesondere Ghoshal/Moran (Bad). Sie bezeichnen die Transaktionskostentheorie nach Williamson als schlecht für die Praxis ("Bad for Practice"). Vgl. hierzu auch dies. (Practice).
- 226 Vgl. hierzu Frey/Bohnet (Ökonomie) und Frey (How).
- 227 Vgl. hierzu Ghoshal/Moran (Practice), S. 18. Zur Bedeutung der Unterscheidung zwischen Einstellung ("attitude") und Verhalten ("behavior") im Rahmen der Psychologie und der Organisationstheorie vgl. z.B. Ajzen/Fishbein (Attitude-Behavior) sowie das Sonderheft der Academy of Management Review zur "Person-Situation-Verhaltens-Debatte", vgl. Academy of Management Review (Situational).
- 228 Vgl. hierzu Ghoshal/Moran (Bad), S. 13, sowie dies. (Practice), S. 21ff.



*Opportunistisches Verhalten*²²⁹ wird - den Überlegungen Williamsons folgend - durch damit verbundene Kosten (z.B. in Form von Bestrafungen) negativ (1) und durch damit erzielbare Erlöse positiv beeinflusst (2). Als dritten (ebenfalls positiven) Einflussfaktor fügen Ghoshal/Moran - unter Bezugnahme auf die psychologischen Erkenntnisse von Ajzen/Fishbein²³⁰ - eine opportunistische Einstellung hinzu. Sie gehen mit Ajzen/Fishbein davon aus, daß opportunistisches Verhalten durch eine opportunistische Einstellung befördert wird (3).

Auch die *opportunistische Einstellung* wird durch drei Faktoren beeinflusst. Hierzu zählen neben bereits vorhandenen Werten und Einstellungen (4) die Haltung gegenüber dem Ver-

²²⁹ Zur folgenden Beschreibung vgl. (soweit nicht anders angegeben) Ghoshal/Moran (Bad), S. 13f.

²³⁰ Vgl. hierzu Ajzen/Fishbein (Attitude-Behavior).

tragspartner, der Gruppe oder der Organisation (5) sowie das opportunistische Verhalten des betrachteten Akteurs (6). Dabei gehen Ghoshal/Moran - wiederum in Anlehnung an Ajzen/Fishbein - davon aus, daß eine opportunistische Einstellung durch eine positive Haltung gegenüber dem Vertragspartner verringert (5) bzw. durch eine negative Haltung erhöht wird. Die Auswirkungen opportunistischen Verhaltens erklären sie mit Hilfe der Dissonanztheorie.²³¹ Demzufolge zieht opportunistisches Verhalten eine opportunistische Einstellung nach sich, um derart eventuelle Diskrepanzen zwischen Einstellung und Verhalten abzubauen (6).

Sowohl die opportunistische Einstellung als auch das opportunistische Verhalten werden - über je einen Faktor - durch die *hierarchischen Kontrollmechanismen* beeinflusst: So beeinträchtigen Befehl, Überwachung und Kontrolle die positive Haltung gegenüber den Transaktionspartnern (7) und erhöhen dadurch die opportunistische Einstellung (5). Andererseits können sie über eine Erhöhung der Kosten opportunistischen Verhaltens (8) das Auftreten opportunistischen Verhaltens reduzieren (1).²³²

Der "Nettoeffekt" dieser beiden gegenläufigen Effekte, d.h. die *Unterbindung* opportunistischen Verhaltens durch Erhöhung der damit verbundenen Kosten auf der einen Seite versus die *Förderung* opportunistischen Verhaltens durch eine Verschlechterung der Beziehungen zu den Transaktionspartnern sowie eine verstärkte opportunistische Einstellung auf der anderen Seite, kann laut Ghoshal/Moran nur empirisch bestimmt werden. Diesbezügliche Untersuchungen lassen jedoch ein Überwiegen des zweiten Wirkungszusammenhangs und damit einen *negativen Gesamteffekt* erwarten.²³³ In diesem Zusammenhang schreiben Ghoshal/Moran insbesondere auch Motivationsaspekten eine entscheidende Bedeutung zu. So

²³¹ Die Dissonanztheorien zählen zu den Prozeßtheorien der Motivation. Sie stellen somit - im Unterschied zu den sog. Inhaltstheorien (wie z.B. der Bedürfnispyramide von Maslow) - nicht auf eine Untersuchung der (inhaltlichen) Gründe für ein bestimmtes Verhalten ab, sondern möchten den Ablauf des Motivationsprozesses erklären. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie ein bestimmtes Verhalten hervorgerufen, gelenkt, erhalten und abgebrochen wird [Zu dieser Unterscheidung von Inhalts- und Prozeßtheorien der Motivation vgl. Staehle (Management), S. 206]. Die Dissonanztheorien gehen in diesem Zusammenhang davon aus, daß alle Individuen nach einem Gleichgewichtszustand streben und demzufolge versuchen, wahrgenommene Dissonanzen durch entsprechende Veränderungen in ihrem Verhalten, ihrer Wahrnehmung oder ihrer Informationsverarbeitung abzubauen. Eine der bekanntesten Dissonanztheorien ist die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger, vgl. hierzu Staehle (Management), S. 224 in Verbindung mit S. 231.

²³² Vgl. hierzu auch Frey/Bohnet (Ökonomie). Sie unterscheiden ganz ähnlich zwischen einem "Psychologischen Verdrängungseffekt" und einem "Ökonomischen Disziplinierungseffekt" externer Steuerungsmechanismen in Form von monetären Anreizen und Regulierungen. Während beim "Ökonomischen Disziplinierungseffekt" die gewünschte Wirkung erzielt wird, führen die extrinsischen Anreize im Falle des "Psychologischen Disziplinierungseffekts" zu einer Verdrängung intrinsischer Motivation und lenken dadurch das Verhalten der Individuen in eine nicht gewünschte Richtung: "Gefühle wie Vertrauen und Loyalität werden durch Überwachung oder Bezahlung verdrängt." (ebd., S. 4) Vgl. hierzu auch FN 241 unten S. 281

²³³ Vgl. Ghoshal/Moran (Bad), S. 13f., sowie ebd., S. 12: "Williamson's arguments - as we shall show in this article - are not only inapplicable to most decision making situations in firms but, if applied, are also likely to adversely affect their performance." Vgl. ferner Ghoshal/Moran (Practice), S. 23f.

signalisiert eine ausgeprägte Kontrollorientierung des Managements den Mitarbeitern mangelndes Vertrauen der Führung in ihr Verhalten und kann dadurch deren intrinsische Motivation und deren freiwilliges Engagement zerstören sowie opportunistisches Verhalten gegenüber dem Unternehmen in schwer beobachtbaren, versteckten Bereichen anregen und unterstützen.²³⁴

Insgesamt liegt hier somit eine um psychologische Erkenntnisse angereicherte Form des bereits vorgestellten Konzepts der sich selbsterfüllenden Prophezeiung vor. Es wird gezeigt, wie ein von der Annahme des Opportunismus getragenes Vorgehen der Vorgesetzten opportunistisches Verhalten bei den Mitarbeitern erzeugen oder fördern kann.

(b2) Neuere motivationstheoretische Erkenntnisse zum Verhältnis von intrinsischer und extrinsischer Motivation

Diese Überlegungen können durch neuere Ansätze aus der Motivationstheorie noch weiter unterstützt und differenziert werden. Von hoher Relevanz sind in diesem Zusammenhang die sog. *Attributionstheorien*. Diese Motivationstheorien verbinden inhaltliche Aspekte mit prozessualen Überlegungen über das kognitive Entstehen von Motivation. Die inhaltlichen Aspekte der Motivation werden hier "in ihrer Ausprägung als das Ergebnis individueller Attributionsprozesse und damit unterschiedlicher Konstrukte des Selbst und der wahrgenommenen Umwelt"²³⁵ angesehen. Man geht also nicht von universell gegebenen Bedürfnis- oder Motivstrukturen aus, sondern möchte Verhalten anhand von individuellen Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozessen erklären. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang *individuell vorgenommene Ursachenzuschreibungen* (Attributionen) für Handlungen und insbesondere für Handlungsergebnisse.²³⁶

Mit Weiner kann man zwischen internaler und externaler (Miß-)Erfolgszuschreibung unterscheiden. Im ersten Fall werden (Miß-)Erfolge den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen und damit *internen Faktoren* bzw. der eigenen Person zugeschrieben, im zweiten Fall demgegenüber der Aufgabenschwierigkeit oder glücklichen Umständen und damit *externen Faktoren* bzw. der Situation. Diese Ursachenzuschreibungen beeinflussen in großem Maße die Leistungsmotivation. Während hoch Leistungsmotivierte Erfolge ihren eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zuschreiben und Mißerfolge auf mangelnde Anstrengung zurückführen, stellen niedrig Leistungsmotivierte keinen Zusammenhang zwischen dem Erfolg und ihrer

²³⁴ Vgl. Ghoshal/Moran (Bad), S. 14, sowie dies. (Practice), S. 24f. Dieser Aspekt wird in Abschnitt b2 noch einmal genauer beleuchtet.

²³⁵ Osterloh/Gerhard (Motivation), S. 127. Für eine umfassende Darstellung der Attributionstheorien vgl. auch Weiner (Motivationspsychologie), S. 217ff.

²³⁶ Vgl. hierzu auch Conrad (Motivation), S. 256f. Nach Weiner (Motivationspsychologie), S. 255, basiert die Attributionstheorie auf der Annahme, "daß Menschen motiviert sind, ihre Umwelt kausal zu erklären, also wissen wollen, 'warum' ein Ereignis eingetreten ist."

Anstrengung her. Sie schreiben Mißerfolge unzureichenden Fähigkeiten, der Schwierigkeit der Aufgabe oder fehlendem Glück zu.²³⁷

Darüber hinaus kann die Attributionstheorie auch zur Klärung von Inhalt und Verhältnis der bereits angesprochenen Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation beitragen. *Intrinsische Motivation* liegt aus attributionstheoretischer Sicht dann vor, wenn eine Person ihr Verhalten *internen Faktoren* zuschreibt. *Extrinsische Motivation* korrespondiert demgegenüber mit einer *externalen Erfolgszuschreibung*. Im Rahmen von Experimenten konnte nun gezeigt werden, daß durch extrinsische Motivation (wie z.B. Belohnung oder Bestrafung) aufgebautes Verhalten unter Umständen eine bereits vorhandene intrinsische Motivation zerstören kann.²³⁸ Dieser Effekt, der auch von Ghoshal/Moran angesprochen wird, kann nun mit Hilfe empirischer und theoretischer Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Attributionstheorie konkretisiert werden. Die diesbezüglichen Ergebnisse können wie folgt skizziert werden:

Die Auswirkung extrinsischer auf die intrinsische Motivation hängt davon ab, ob die extrinsische Motivation primär in kontrollierender oder informativer Absicht eingesetzt bzw. vom jeweiligen Individuum entsprechend eingestuft wird.²³⁹ Dominiert der *kontrollierende* Aspekt (z.B. in Form der Förderung eines bestimmten Verhaltens durch dessen materielle Belohnung), so kann der jeweilige Anreiz dazu führen, daß das Verhalten externalen Faktoren und nicht den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben wird. Dadurch kann bereits vorhandene, intrinsische Motivation abgebaut werden. Dieser Effekt wird in der Psychologie z.T. auch als "*Psychologischer Verdrängungseffekt*" ("crowding out effect") bezeichnet. Im Bezug auf die unerwünschten Verhaltenskonsequenzen (im Sinne eines Abbaus der eigentlich angestrebten Aktivitäten) spricht man auch von "Verborgenen Kosten der Belohnung" ("hidden costs of reward").²⁴⁰

Wird eine Belohnung (z.B. in Form einer Urkunde oder eines Preises) demgegenüber eher als Information über die eigene Leistungsfähigkeit eingestuft und steht somit der *informativen* Aspekt im Vordergrund, so kann dies die interne Erfolgszuschreibung und dadurch intrinsische Motivation steigern.²⁴¹ Diesen Effekt könnte man analog auch als "*Psychologischen*

²³⁷ Vgl. Osterloh/Gerhard (Motivation), S. 129, sowie Staehle (Management), S. 226f. Sie beziehen sich auf auf Weiner (Human) bzw. Weiner (Motivationspsychologie), S. 257ff.

²³⁸ Vgl. nochmals Staehle (Management), S. 228f.

²³⁹ Zum folgenden Abschnitt vgl. Osterloh/Gerhard (Motivation), S. 130. Vgl. hierzu auch Deci (Intrinsic), S. 141f., sowie Weiner (Motivationspsychologie), S. 204.

²⁴⁰ Vgl. Frey (How), S. 334f., sowie Frey/Bohnet (Ökonomie), insbes. S. 2 und S. 5. Vgl. auch Weiner (Motivationspsychologie), S. 204, S. 244. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer "Korrumpierung der intrinsischen Motivation" durch extrinsische Belohnung. Für eine aktuelle empirische Bestätigung dieses Zusammenhangs vgl. auch Enzle/Anderson (Surveillant).

²⁴¹ Vgl. Osterloh/Gerhard (Motivation), S. 130. Vgl. hierzu auch Frey/Bonet (Ökonomie), S. 6f. Sie differenzieren den Zusammenhang von intrinsischer und extrinsischer Motivation noch weiter aus. Demzufolge führen extrinsische Anreize insbesondere dann zu einer Verdrängung intrinsischer Motivation, wenn zwischen den Interaktionspartnern persönliche oder durch Mitbestimmung geprägte Beziehungen bestehen. In diesem

Verstärkungseffekt" oder "Crowding in effect"²⁴² bezeichnen. Da bei Taylor oder Williamson eindeutig der kontrollierende Aspekt im Vordergrund steht, ist in diesem Fall von einer negativen Auswirkung auf die intrinsische Motivation auszugehen.

(c) *Fazit zum Motivationsaspekt:*

Die Überlegungen zu den Auswirkungen eines tayloristischen Menschenbildes auf den Motivationsaspekt - und damit auf die Lösung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens können wie folgt zusammengefasst werden: Ein von den Annahmen des Opportunismus (bzw. der systematischen Drückebergerei) sowie primär finanziellen Bedürfnissen geprägtes Menschenbild kann - über die damit verbundenen personalwirtschaftlichen und organisatorischen Konsequenzen - als sich selbsterfüllende Prophezeiung wirken und somit ein *für die Wissensanwendung kontraproduktives Verhalten* erzeugen. Anstelle der angestrebten Anwendung des von der Leitung ausgezeichneten Wissens durch die Mitarbeiter kann es dadurch zu kontraproduktivem Verhalten in Form von Sabotage oder hohem Absentismus kommen.²⁴³ Mögliche Ursache oder Erklärung hierfür ist z.B. eine Verschlechterung bzw. Zerstörung der Beziehungen zwischen den Arbeitnehmern und der Leitung, wodurch einer *opportunistischen Einstellung* und somit entsprechendem Verhalten Vorschub geleistet wird. Darüber hinaus kann der kontrollierende Einsatz materieller Anreize eine u.U. vorhandene *intrinsische Motivation zerstören* und dadurch freiwillige Mitarbeit um der Sache willen "untergraben". Ein tayloristisches Menschenbild in Verbindung mit dem Einsatz hierarchischer Kontrolle und finanzieller Anreize stellt sich somit als für eine dauerhafte Sicherstellung der Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens ungeeignet dar.

Zusammenhang unterscheiden sie zwei Problemfelder: (1) *Überrechtfertigung*: wird eine intrinsisch motivierte Aktivität zusätzlich extrinsisch belohnt, so verliert die intrinsische Motivation ihre Funktion und wird abgebaut, um eine Überrechtfertigung der Aktivität zu vermeiden. (2) *Verletzung einer Norm der Gegenseitigkeit*: in impliziten gegenseitigen Abkommen, die auf Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung beruhen, können Überwachung und Kontrolle die Vertrauensbasis und damit den Anreiz zu intrinsisch motiviertem Agieren zerstören. Im Kern geht es dabei um eine potentielle Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls oder der Selbstbestimmung. Für eine ausführliche Darstellung dieser Zusammenhänge vgl. Deci (Intrinsic), S. 129ff. und S. 161ff. Den Aspekt der Überrechtfertigung ("overjustification") betont aktuell auch Deming (Economics), S. 113ff.

²⁴² Frey (How), S. 335. Anstelle von "Verborgenen Kosten der Belohnung" ("hidden costs of reward") fallen dann "Verborgene Gewinne der Belohnung" ("hidden gains of reward") an, vgl. ebd. Unter solchen Umständen ist dann auch ein komplementärer Einsatz von intrinsischen und extrinsischen Anreizen möglich und sinnvoll, wie er z.B. von Bickenbach/Soltwedel (Freiräume) vorgeschlagen wird; vgl. Bickenbach/Soltwedel (Freiräume), insbes. S. 13ff.

²⁴³ Vgl. hierzu auch Adler (Time), S. 97ff. Er beschreibt dort die Situation in einem nach traditionell tayloristischen Prinzipien geführten Automobilwerk von General Motors wie folgt: über 20% Absentismus, Drogen- und Alkoholprobleme. Diese Probleme konnten interessanterweise nach einer Übernahme dieses Werkes durch einen Joint-Venture zwischen General Motors und Toyota trotz Beibehaltung eines großen Teils der alten Belegschaft weitgehend überwunden und ein immenser Produktivitätsfortschritt erzielt werden. Einen der Hauptgründe hierfür sieht Adler in einer stärkeren Partizipation der Mitarbeiter an der (Weiter-)Entwicklung der Standards und Methoden im Rahmen von Zeit- und Bewegungsstudien. Diese werden in dem Joint-Venture nicht mehr von vorgesetzten Ingenieuren, sondern von den Mitarbeitern selbst durchgeführt.

b. Zur Problematik des Menschenbildes bei Nonaka

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf das Menschenbild, wie es oben (S. 263ff.) für den Ansatz der "Knowledge-creating company" von Nonaka herausgearbeitet wurde. Dieses Menschenbild soll - ebenso wie das Menschenbild Taylors - im Hinblick auf seine Eignung zur Förderung organisationaler Lernprozesse kritisch untersucht werden. Hierbei wird wiederum zusätzlich zu den drei Schlüsselproblemen organisationalen Lernens zwischen einem Wissens- und einem Motivationsaspekt unterschieden.

(1) Wissensaspekt:

(a) Umfassende Wissenskolektivierung durch Beteiligung aller Mitarbeiter (Schlüsselproblem 1)

Im Unterschied zu Taylor, der die Kollektivierung des individuellen Wissens und Könnens der (Mit-)Arbeiter - aufgrund seines Menschenbildes - ausschließlich Spezialisten zuschreibt und die (Mit-)Arbeiter dabei zu "Befehlsausführenden Versuchskaninchen" im Rahmen von Zeit- und Bewegungsstudien degradiert, spricht sich Nonaka für eine umfassendere Beteiligung der Mitarbeiter am Prozeß der Wissensgewinnung und -kollektivierung aus. In der "Knowledge-creating company" gilt es, so Nonaka, *jeden Mitarbeiter* (unabhängig von seiner Position im Unternehmen) als *wichtigen Wissensträger und -erzeuger* anzuerkennen und entsprechend zu "nutzen". Von besonderer Bedeutung ist dabei die Externalisierung impliziten Wissens. Diese kann und soll nach Nonaka von den Mitarbeitern selbst durchgeführt werden.²⁴⁴ Auch die Kollektivierung impliziten Wissens im Unternehmen möchte er weitgehend den Mitarbeitern überlassen. Als wichtiges Medium für derartige Sozialisationsprozesse²⁴⁵ schlägt Nonaka z.B. gemeinsame Erfahrungen im Rahmen von Arbeitsgruppen oder systematische, funktionsübergreifende Arbeitsplatzwechsel ("job rotation") vor.²⁴⁶

Durch diese Erweiterung können - im Unterschied zu den tayloristischen Zeit- und Bewegungsstudien - auch solche Aspekte des individuellen Wissens und Könnens der Mitarbeiter für das Unternehmen fruchtbar gemacht werden, die nicht von außen beobachtbar sind. Damit wird eine Wissensform in die Prozesse organisationalen Lernens integriert, der oben für den Aufbau von Kernkompetenzen in Form organisationaler Routinen große Bedeutung zugeschrieben wurde.²⁴⁷ Zudem können dadurch - zumindest im Prinzip - auch strategiekritische Informationen (sei es nun im Sinne einer kritischen Infragestellung oder einer konstruktiven

²⁴⁴ Zur "Externalisierung impliziten Wissens" sowie zu den drei weiteren Formen der "Wissenskonversion" im Rahmen der "Spirale organisationaler Wissenserzeugung" vgl. die Ausführungen oben S. 41f., sowie S. 238.

²⁴⁵ Nonaka bezeichnet die Weitergabe impliziten Wissens ("von implizit zu implizit") als Sozialisation, vgl. hierzu nochmals oben S. 41f. sowie S. 238.

²⁴⁶ Vgl. hierzu z.B. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 85; Nonaka (Company), S. 102.

²⁴⁷ Vgl. hierzu die Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens oben S. 134ff., insbes. S. 150ff.

Weiterentwicklung einer Strategie bzw. einer Vision) berücksichtigt werden.²⁴⁸ Damit sind gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung bzw. Unterstützung der beiden inhaltlichen Aufgabenstellungen organisationalen Lernens (nämlich den Aufbau von Kernkompetenzen sowie deren kritische Hinterfragung) geschaffen.²⁴⁹

Da die von Nonaka vorgeschlagene "Spirale der Wissenserzeugung"²⁵⁰ zudem auch Vorschläge zur Kollektivierung expliziten Wissens beinhaltet, ist hier eine deutliche Erweiterung gegenüber der letztendlich menschenbildbedingten Verengung des Wissensbegriffs auf "wissenschaftliches" - und damit extern kontrollierbares - Wissen zu konstatieren, wie sie von Taylor propagiert wurde. Diese Ausdehnung ist - wie oben angedeutet - in strategischer Hinsicht überaus positiv zu bewerten.

(b) Wissensbezogene Problematik einer ausschließlichen Wissensbewertung und -autorisierung durch die Leitung (Schlüsselproblem 2):

Im Hinblick auf das Problem der Bestimmung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens - und damit auf einen Aspekt des zweiten Schlüsselproblems organisationalen Lernens - schränkt Nonaka jedoch seine positive Auszeichnung aller Mitarbeiter als gleichwertige Wissensträger und -erzeuger erheblich ein. Denn diese Aufgabe schreibt er - wie oben dargestellt - allein den sog. Wissensoffizieren in Form des Top-Managements zu.²⁵¹ Die Begründung dieser Aufgabenteilung bei Nonaka erinnert in zum Teil frappierender Weise an Taylors Argumentation für eine exklusive Verankerung der Kopfarbeit der Leitung: So wüßten die Mitarbeiter zwar sehr gut über die Realitäten des Geschäftes Bescheid, die Fülle an höchst spezifischen Detailinformationen aus dem Alltagsgeschäft sowie ihre u.U. sehr enge Perspektive mache es ihnen aber schwer, den Wert dieser Informationen für das Unternehmen zu bestimmen oder ihren Kollegen zu verdeutlichen.²⁵² Diese Einschränkung des Mitar-

²⁴⁸ Vgl. hierzu auch die Vorstellung des Strategischen Managementprozesses oben S. 114ff., insbes. S. 118f. Dort wurde im Rahmen der Vorstellung eines multipersonalen und dezentralen Planungs- und Kontrollverständnisses auf die Bedeutung des Einbezugs der intimen Situationskenntnis der Mitarbeiter vor Ort für die Formulierung und die kritische Hinterfragung strategischer Pläne hingewiesen.

²⁴⁹ Für eine ausführliche Darstellung der doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens vgl. Kapitel D, S. 132ff.

²⁵⁰ Vgl. hierzu Abbildung 18, S. 236.

²⁵¹ Vgl. hierzu die Darstellung seines Ansatzes oben S. 241ff. sowie die Herausarbeitung des Menschenbildes auf S. 263f.

²⁵² Vgl. hierzu Nonaka (Konzerne), S. 101, bzw. Nonaka (Company), S. 102. Ganz ähnlich "begründet" Taylor die von ihm vorgeschlagene Zentralisierung der Kopfarbeit bei der Leitung mit der hohen Einbindung der Arbeiter ins Tagesgeschäft, wo ihnen Raum und Zeit für wissenschaftliches Arbeiten fehle sowie mit einer mangelnden wissenschaftlichen Qualifikation der Arbeiter, vgl. Taylor/Roesler (Grundsätze), S. 40, S. 43 und S. 110, sowie die Ausführungen oben S. 229ff.

beiterbildes im Bezug auf die Fähigkeiten der Mitarbeiter als Entscheidungsträger und Problemlöser²⁵³ soll hier zunächst im Hinblick auf den Wissensaspekt beleuchtet werden.²⁵⁴

Als hilfreicher Bezugspunkt können in diesem Zusammenhang unsere Überlegungen zum *plandeterminierten Managementverständnis* in Kapitel C herangezogen werden.²⁵⁵ Dort wurde auf die Gefahren einer Trennung von Planung und Ausführung bzw. einer Zentralisierung der Steuerungsaufgabe bei der Leitung hingewiesen. So können insbesondere in einer von Wandel und Unsicherheit geprägten Umwelt - wie sie auch Nonaka seinen Überlegungen zugrundelegt²⁵⁶ - einmal formulierte Zielsetzungen durch veränderte Rahmenbedingungen obsolet werden. Deshalb wurde mit dem strategischen Managementprozeß eine Dezentralisierung der Planungsaufgabe sowie eine beständige Kontrolle einmal formulierter Probleme durch dezentrale und multipersonale Prozesse der Informationsgewinnung und -verarbeitung vorgeschlagen.²⁵⁷

Eine genauere Betrachtung von Nonakas Ansatz läßt erkennen, daß dieser zwar die Informationsgewinnung, nicht aber die Informationsverarbeitung dezentralisieren möchte. Der größte Teil der Mitarbeiter soll zwar - als Wissenspraktiker - sein Wissen und die kognitiven Elemente seines Könnens als wertvolle Informationen über den "Status Quo" zur Verfügung stellen. Da Nonaka diesen Mitarbeitern jedoch eine eigenständige Verknüpfung ihres Wissens oder ihrer Erfahrungen mit der durch das Top-Management vorgegebenen strategischen Rahmenkonzeption nicht zutraut, bleiben Bewertung und Verarbeitung dieser Informationen weiterhin alleinige Aufgabe des Top-Managements bzw. der sie dabei unterstützenden Wissensingenieure. Die Mitarbeiter dürfen also mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen die Zielvorgaben oder -entscheidungen des Top-Managements lediglich inhaltlich anreichern, nicht aber aktiv mitbestimmen oder gar kritisieren.

Durch diese weitgehende *Ausgrenzung der Mitarbeiter aus dem Prozeß der Wissensbewertung* bzw. der damit verbundenen Richtungs- oder Strategiebestimmung für das Unternehmen bleibt jedoch ein *Großteil des strategiekritischen Potentials ungenutzt*, das auf Grundlage der aktiven Beteiligung der Mitarbeiter an der Wissensgewinnung und -kollektivierung im Prinzip genutzt werden könnte. Wer den Mitarbeitern von vornherein die Fähigkeit abspricht, die Bedeutung ihres spezifischen Wissens oder ihrer Erfahrungen und Beobachtungen für die Bestimmung der Unternehmensstrategie einschätzen oder vermitteln zu können, der läuft Gefahr, genau diejenigen Informationen zu mißachten, die in einer von Wandel und Unsicherheit geprägten Umwelt immer wichtiger werden. Gemeint sind damit

²⁵³ Vgl. hierzu Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationstheorie 2), S. 406. Sie bezeichnen bewußte oder unbewußte Annahmen über den Menschen als Entscheidungsträger und Problemlöser auch als den "rationalen Aspekt" des Menschenbildes. Vgl. hierzu auch FN 168 oben S. 261.

²⁵⁴ Eine kritische Würdigung aus Sicht des Motivationsaspekts erfolgt dann im Anschluß in Abschnitt (2).

²⁵⁵ Vgl. hierzu oben S. 115f.

²⁵⁶ Vgl. hierzu Nonaka (Company), S. 96, bzw. Nonaka (Konzerne), S. 95.

²⁵⁷ Vgl. hierzu oben S. 118ff.

wertvolle Hinweise über strategische Chancen oder Risiken, die sich gerade aus der intimen Kenntnis der Kunden, der Wettbewerber oder des Produktionsprozesses gewinnen lassen. Dieses Potential kann nur genutzt werden, wenn man auch den Mitarbeitern auf den unteren Ebenen des Unternehmens strategisches Denk- und Urteilsvermögen zuspricht bzw. diese Fähigkeiten entsprechend fördert.²⁵⁸ Ansonsten besteht die Gefahr, daß das Top-Management die Informationen der Wissenspraktiker vor dem Hintergrund gewohnter Denk- und Wahrnehmungsmuster interpretiert und bewertet, ohne diese grundlegenden Orientierungen selbst kritisch zu hinterfragen und ggf. weiterzuentwickeln.²⁵⁹

(c) Fazit zum Wissensaspekt:

Insgesamt kann festgehalten werden, daß die Akzeptanz und Auszeichnung aller Unternehmensmitglieder als im Prinzip gleichwertige Wissensträger und -erzeuger den Zugang zu strategisch wertvollen Formen des Wissens eröffnet. Hierzu zählt in erster Linie das sog. implizite Wissen, das aus den Erfahrungen in der jeweiligen Arbeitspraxis erwachsen kann. Diese Erweiterung des Wissensbegriffs und die damit einhergehende Aufwertung bzw. veränderte Sicht der Mitarbeiter (an die Stelle des Mitarbeiters als einem "genau anzuleitenden Erfüllungsgehilfen" tritt der "Mitarbeiter als wertvoller Wissensträger oder -erzeuger") sind aus Wissensgesichtspunkten zunächst sehr positiv zu bewerten. Dieses Urteil ist allerdings aufgrund der negativen Einschätzung der Fähigkeit der Mitarbeiter zur Bewertung und Verarbeitung ihres Wissens in erheblichem Maße zu revidieren. Hier wird deutlich, daß Nonaka einen Großteil der Mitarbeiter (insbes. auf den unteren Ebenen des Unternehmens) *nur als "Informationslieferanten", nicht aber gleichwertige "Informationsverarbeiter"* betrachtet und sie deshalb aus den Prozessen der Wissensbewertung und -autorisierung ausgrenzt. Die negativen Effekte dieser Ausgrenzung für eine umfassende strategische Nutzung des Wissens und Könnens der Mitarbeiter wurden oben aufgezeigt.

(2) Motivationsaspekt:

(a) Motivationsbezogene Problematik einer Trennung von Wissensgenerierung und Wissensbewertung bzw. -autorisierung:

Aus der von Nonaka vorgeschlagenen personenbezogenen Trennung von Wissensgenerierung (durch die sog. Wissenspraktiker in Form der Mitarbeiter vor Ort) einerseits sowie Wissensbewertung und -autorisierung (durch die sog. Wissensoffiziere in Form des Top-Management)

²⁵⁸ Zu grundlegenden konzeptionellen Vorüberlegungen für eine Förderung dieser Fähigkeit im Rahmen einer strategischen Personalentwicklung vgl. etwa Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung). Darüber hinaus gilt es, das strategische Denken und Handeln der Mitarbeiter auch durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen zu unterstützen.

²⁵⁹ Vgl. hierzu auch die Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens in Kapitel D.I.2., insbes. S. 178ff. und S. 186ff. Dort wurde u.a. auch auf die Notwendigkeit eines offenen und gleichberechtigten Meinungsaustausches für die Überwindung kognitiver Barrieren der Informationsgewinnung und -verarbeitung hingewiesen.

ments) andererseits können darüber hinaus auch Probleme im Zusammenhang mit dem Motivationsaspekt entstehen.

Bei der Behandlung dieses Problemkreises kann auf bereits vorhandene Erkenntnisse zur *motivationalen Wirkung* einer Beteiligung (*Partizipation*) der Mitarbeiter an Entscheidungsprozessen in Unternehmen Bezug genommen werden.²⁶⁰ Diesbezügliche Diskussionen wurden etwa im Bezug auf die Einführung und/oder Ausgestaltung der Mitbestimmung sowie im Rahmen der Führungstilforschung geführt.²⁶¹

Dabei deuten eine Reihe von Untersuchungen und Ansätzen darauf hin, daß eine möglichst umfassende Partizipation der Mitarbeiter an Entscheidungsprozessen unter Motivationsgesichtspunkten überaus *positiv* zu bewerten ist: Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, daß eine Beteiligung der Mitarbeiter an den Entscheidungsprozessen deren *Identifikation* mit den getroffenen Beschlüssen fördern und damit *intrinsische Motivation* bzw. "Motivation durch Transformation" erzeugen kann.²⁶² Bei dieser Motivationsform ist - wie oben bereits angedeutet²⁶³ - das Interesse an einer Tätigkeit oder Sache selbst oder die Identifikation mit dem Produkt dieser Tätigkeit von großer Bedeutung.²⁶⁴ Nach Frese liegt eine auf dem Transformationsmechanismus fußende Motivation dann vor, "wenn Mitarbeiter motiviert sind, die Grundüberzeugungen und Ziele der Unternehmung engagiert zu verfolgen, weil ihre eigenen diesbezüglichen Vorstellungen mit diesen weitgehend in Einklang stehen."²⁶⁵

Darüber hinaus besteht bei mangelnder Partizipation der Mitarbeiter an für sie (interessen-) relevanten Entscheidungsprozessen die Gefahr von *Implementationswiderständen*. Auch diese

²⁶⁰ Für einen Überblick über empirische und theoretische Forschungsergebnisse zur Partizipation vgl. z.B. Staehle (Management), S. 507ff., Einsiedler/Streich/Rau (Hrsg.) (Motivation) sowie die Beiträge in Grunwald/Lilge (Hrsg.) (Partizipative). Vgl. ferner Nerdinger (Motivation), S. 68ff.

²⁶¹ Zur motivationsfördernden Wirkung einer umfassenden Mitbestimmung vgl. z.B. Steinmann (Kosten-Nutzen-Analyse), insbes. S. 52f. und S. 56. Zur Bedeutung der Partizipation bei der organisatorischen Umsetzung der Mitbestimmungsrechte vgl. ferner Oechsler (Mitbestimmungsrecht), insbes. Sp. 1406f. Für eine Betrachtung des Führungsverhaltens aus motivationaler Sicht vgl. z.B. Frese (Grundlagen), S. 116ff., sowie Comelli/Rosenstiel (Motivation), S. 75ff.

²⁶² Zum (positiven) Zusammenhang von Partizipation und Identifikation vgl. z.B. Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre I), S. 236f. und S. 252. Sie definieren Identifikation (aus psychologischer Sicht) als einen "Zustand, in dem ein Individuum regelmäßig von sich selbst als einem Teil einer spezifischen Beziehung (zu einem materiellen oder sozialen Objekt) denkt und spricht, weil ihm die Beziehung die Befriedigung höherer Bedürfnisse (soziale Bedürfnisse, Ego-Bedürfnisse, Persönlichkeitsentfaltung) ermöglicht.", ebd., S. 236f. Diese höheren Bedürfnisse können nach Hill/Fehlbaum/Ulrich durch Partizipation gut befriedigt werden.

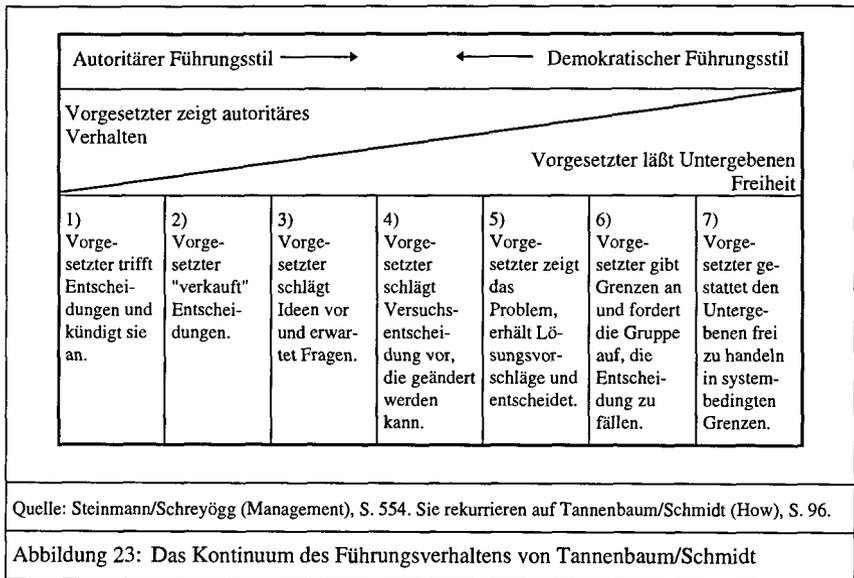
²⁶³ Vgl. hierzu FN 195 oben S. 268.

²⁶⁴ Vgl. hierzu Osterloh/Gerhard (Motivation), S. 123. Vgl. auch Deci (Intrinsic), S. 23.

²⁶⁵ Frese (Grundlagen), S. 124. Im Gegensatz dazu erfordert extrinsische Motivation (bzw. Motivation durch Transaktion) nicht notwendigerweise eine Übereinstimmung der Unternehmensziele mit den Zielen und Präferenzen der einzelnen Mitarbeiter. Hier fungieren externe Anreize als eine Brücke zwischen den Bedürfnissen bzw. Präferenzen der Mitarbeiter einerseits und den Zielen der Unternehmung andererseits; vgl. Frese (Grundlagen), S. 105, sowie Osterloh/Gerhard (Motivation), S. 123.

Widerstände können - darauf deuten zumindest eine Reihe von Untersuchungen hin - durch eine partizipative Gestaltung der Veränderungsprozesse weitgehend abgebaut werden.²⁶⁶

Voraussetzung für diese motivationsfördernden bzw. widerstandsabbauenden Effekte ist allerdings eine entsprechend hohe Intensität der Partizipation. Nach *Tannenbaum/Schmidt* kann man die folgenden sieben Stufen einer "Partizipation am Entscheidungsprozess" unterscheiden:



Gemäß dieser Einteilung wäre *Nonakas* Ansatz (zumindest auf den ersten Blick) auf der Stufe 5 einzuordnen: Die Mitarbeiter sollen Vorschläge für eine Erfüllung der ihnen vorgegebenen Vision ausarbeiten, aus denen die Leitung dann eine Auswahl trifft. Kann man hier also von

²⁶⁶ Vgl. hierzu neben der klassischen Studie von Coch/French (Overcoming) auch aktuelle Erkenntnisse zur partizipativen, mitarbeiterorientierten Einführung von technologischen Innovationen oder Modellwechseln in der Automobilindustrie, wie sie z.B. von Bungard/Hofmann (Innovationsmanagement) beschrieben werden. Auch das bekannte Phasenschema für die erfolgreiche Gestaltung von Wandelprozessen von Greiner (Patterns) beruht auf einer gemeinsamen Machtausübung durch Mitarbeiter und Top-Management ("shared power approach"). Grundlage dieser Auszeichnung einer partizipativen Vorgehensweise ist die empirische Analyse von 18 Fallstudien über organisatorischen Wandel, in denen sich eine gemeinsame Machtausübung gegenüber einer einseitigen Machtausübung durch das Top-Management als durchwegs erfolgreicher erwiesen hat; vgl. hierzu Stachle (Management), S. 887f., sowie Steinmann/Schreyögg (Management), S. 435ff.

einem "Partizipativen Führungsstil" sprechen?²⁶⁷ Dieser Einordnung gilt es entgegenzuhalten, daß Nonaka - darauf deuten zumindest einige Passagen in seinen einschlägigen Veröffentlichungen hin - den Vorgesetzten (sprich: dem Top-Management) keinerlei Begründungspflichten bei dieser Auswahlentscheidung auferlegt und ihnen auch die Definition der dabei verwendeten Beurteilungsmaßstäbe überläßt.²⁶⁸ Insofern scheint hier die für einen partizipativen Führungsstil erforderliche *Substitution* oder zumindest weitgehende Ergänzung einer *positionsspezifischen Autorität durch aufgaben- und personenspezifische Autorität* nicht stattzufinden. Diese würde zumindest ein Offenlegen des Entscheidungsprozesses und der Gründe für die Auswahlentscheidung erfordern.²⁶⁹ Nur so kann die eine intrinsische Motivation fördernde Identifikation der Mitarbeiter mit den getroffenen Entscheidungen bzw. den ausgewählten Zielen aufgebaut werden:²⁷⁰

"Aus der Organisationsforschung ist ja bekannt, daß Mitarbeiter dann eher eine hohe Mitgliedschafts- und Leistungsmotivation haben, wenn der *ganze* Legitimationszusammenhang *aller* Entscheidungen durchschaubar und akzeptabel ist. Entscheidungen müssen durch eine 'acceptable source' (Likert) legitimiert werden. Motivation ist *nicht nur* ein Problem der Gestaltung der Arbeitsplatzbedingungen und des Lohnes, d.h. des Nahraums des Mitarbeiters, sondern auch der Möglichkeit, sich mit den Organisationszielen von ihrem Ursprung her identifizieren zu können."²⁷¹

Vor diesem Hintergrund birgt eine personale Trennung von Wissensgenerierung sowie Wissensbewertung und -autorisierung in der von Nonaka vorgeschlagenen Art und Weise die Gefahr mangelnder Identifikation der Mitarbeiter mit den letztendlich ausgewählten Wissensbeständen. Gerade wenn man im Zuge der Wissensbildung (z.B. im Rahmen einer entsprechenden Projektgruppe) sein Wissen und Können umfassend und engagiert eingebracht hat und die derart gewonnenen Informationen oder Ideen als Ergebnis einer sehr persönlichen Leistung betrachtet, dürfte deren unbegründete Ablehnung nur schwer zu akzeptieren sein. Zudem dürften unter solchen Umständen durch die Leitung alternativ ausgezeichnete Ideen ein nur geringes Identifikationspotential bieten und in der Regel auf Implementationswiderstände seitens der Mitarbeiter stoßen. Die Lösung des zweiten Schlüsselproblems organisationalen Lernens (genauerhin die Anwendung des als unternehmensdienlich ausgezeichneten Wissens) wird somit auch aus motivationstheoretischer Sicht gefährdet.

²⁶⁷ So bezeichnen Tannenbaum/Schmidt die fünfte Stufe. Die Stufe 1 wird demgegenüber als "autoritärer", die Stufen 6 und 7 als "delegativer Führungsstil" bezeichnet. Dazwischen liegen der "partriarchalische" (Stufe 2), der "beratende" (Stufe 3) und der "konsultative Führungsstil" (Stufe 4). Zu diesen Bezeichnungen vgl. Staehle (Management), S. 317.

²⁶⁸ Vgl. hierzu insbes. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 192.

²⁶⁹ Zu diesem Verständnis von partizipativem Führungsstil vgl. Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 1), S. 243ff.

²⁷⁰ Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 1), S. 253 weisen allerdings auch darauf hin, daß in diesem Zusammenhang insbesondere die subjektiv empfundene Partizipation von Bedeutung ist. Somit spielt auch die Partizipationserwartung der Mitarbeiter eine wichtige Rolle.

²⁷¹ Steinmann (Kosten-Nutzen-Analyse), S. 52.

(b) *Motivationsbezogene Problematik einer Motivation durch Erzeugung von Chaos, Unsicherheit bzw. Angst:*

Wie ist schließlich der Vorschlag Nonakas zu bewerten, die Lernmotivation der Mitarbeiter durch die gezielte Schaffung von Unsicherheit, Angst oder Krisenstimmung im Unternehmen zu erhöhen? Wie oben beschrieben, geht Nonaka davon aus, daß durch die Schaffung derartiger Rahmenbedingungen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Mitarbeiter gefördert werden können.²⁷² Denn dadurch können sowohl gewohnte Denk- und Handlungsweisen durchbrochen als auch die Mitarbeiter zur Suche nach neuen Orientierungen gezwungen werden.²⁷³ Nonaka scheint zudem mit Kobayashi, einem ehemaligen Vorstandsmitglied von Fujitsu, davon auszugehen, daß man gerade unter hohem Druck herausragende kognitive Leistungen erzeugen kann:

"Relaxed in a comfortable place, one can hardly think sharply. Wisdom is squeezed out of someone who is standing at the cliff and struggling to survive ... without such struggles, we would have never been able to catch up with IBM."²⁷⁴

Diesen Annahmen über die positiven Auswirkungen von Angst, Unsicherheit und Krisenstimmung auf Prozesse der Wissensgewinnung und -verarbeitung kann allerdings vor dem Hintergrund *lernpsychologischer Erkenntnisse* nur in beschränktem Umfang zugestimmt werden. Denn diese weisen auf die Notwendigkeit einer nach Lerninhalten differenzierten Betrachtung hin: So kann z.B. anhand empirischer Untersuchungen belegt werden, daß Angst - wenn überhaupt - allenfalls in solchen Situationen die Lernleistung steigern kann, in denen einfache Aufgaben mit wenigen, oder auch nur einer Lösungsmöglichkeit zu bearbeiten sind. Bei *komplexen Aufgaben*, wie z.B. dem Lösen unstrukturierter Probleme, konnte demgegenüber jedoch eindeutig eine *Abnahme der Informationsverarbeitungsfähigkeit* festgestellt werden.²⁷⁵ Es konnte gezeigt werden, daß Angst die für die Lösung komplexer Probleme erforderlichen "Denkspielräume" (alternativen und probierenden Denkens) sowie das verfügbare Handlungsrepertoire einengt und dadurch differenziertes und organisiertes Denken und Handeln erschwert bzw. völlig unterbindet.²⁷⁶ Statt dessen unterstützt sie einen "Rückfall in stereotype Handlungsformen, geringere Differenzierungsleistungen (sowie, C.H.) das Auf-

²⁷² Vgl. hierzu die Rekonstruktion seines Ansatzes oben S. 239f. und S. 245. Vgl. ferner Nonaka/Takeuchi (Company), S. 78ff., S. 98, S. 116, S. 119f.

²⁷³ Vgl. hierzu auch Nonaka (Dynamic), S. 18.

²⁷⁴ Kobayashi, T., In Any Case, Try It, Tokio 1985, S. 171 zit. nach Nonaka/Takeuchi (Company), S. 80. Vgl. auch Sullivan/Nonaka (Application), S. 130.

²⁷⁵ Vgl. hierzu z.B. Edelmann (Lernpsychologie), S. 45f. Vgl. auch Schiefele (Lernmotivation), S. 298: "... empirische Befunde ... belegen auch, daß man als allgemeine Wirkung der Angst eine Verengung des Verhaltensrepertoires sehen kann, was insbesondere die Qualität von komplexen Handlungs- und Denkprozessen beeinträchtigt. Wo Angst das Verhalten oder Lernergebnisse verbessert, da handelt es sich meistens um Verhalten ohne Alternativen (mechanisches Lernen, Drill, Dressur). Solche Vorgänge sind aber für menschliches Lernen nicht besonders wichtig."

²⁷⁶ Vgl. hierzu z.B. Schiefele (Lernmotivation), S. 290, S. 294, S. 299.

treten von Schwierigkeiten bei der Begriffsbildung".²⁷⁷ Zudem kann Angst die soziale Interaktion und die Entwicklung von Motiven der Welterkundung und -erfassung einschränken.²⁷⁸

Insofern scheint es - zumindest in Anbetracht dieser Erkenntnisse - überaus bedenklich, mit einer Verunsicherung der Mitarbeiter durch eine gezielt geschaffene (angsterregende) Krisenstimmung innovative kognitive Leistungen fördern zu wollen.

Andererseits können Nonakas Vorschläge auch durch die Überlegungen einer Reihe von bekannten Autoren gestützt werden, die - wie z.B. Hedberg oder Fiol/Lyles - "Probleme, Krisen und Stress ... als wichtige Auslöser und Verstärker organisationaler Lernprozesse [herausstellen, C.H.], da sie die Notwendigkeit zu lernen und zu handeln drastisch vor Augen führen."²⁷⁹

Zur Beurteilung und Einordnung dieser - auf den ersten Blick widersprüchlichen - Aussagen erscheint eine von Pawlowsky getroffene Unterscheidung hilfreich. Pawlowsky unterscheidet zwischen der *Auslösung* bzw. *Ingangsetzung* organisationaler Lernprozesse auf der einen Seite und ihrer *erfolgreichen Bewältigung* auf der anderen. Demzufolge könnte man Krisenstimmung, Problemdruck und eine tiefergehende Verunsicherung der Mitarbeiter - in Übereinstimmung mit den oben genannten Autoren - als bedeutsamen Auslöser für Lernprozesse herausstellen. In diesem Punkt wäre dann auch den Überlegungen und Vorschlägen Nonakas zuzustimmen. Auf der anderen Seite macht Pawlowsky aber auch darauf aufmerksam, daß ein von Angst, Unsicherheit oder gar existentieller Bedrohung (Arbeitsplatzverlust) geprägtes Klima die erfolgreiche Bewältigung der derart ausgelösten Lernprozesse u.U. maßgeblich erschweren kann. Diese Annahme korrespondiert mit den oben dargelegten Erkenntnissen aus der Lernpsychologie und kann durch diese gestützt werden.

Pawlowsky schlägt darüber hinaus einen interessanten Ausweg aus diesem Dilemma vor: Die für das Auslösen von Lernprozessen erforderliche - oder zumindest sehr förderliche - Unsicherheit soll nicht durch Krisenstimmung oder künstlich erzeugten Problemdruck, sondern durch eine *intern erhöhte Sensibilität für Widersprüche zu geltenden Orientierungen* und Annahmen erzeugt werden. Als grundlegende Erfordernisse hierfür nennt er u.a. Offenheit für widersprüchliche Informationen, eine Vielfalt von Sichtweisen und den Austausch verschiedener Interpretationen.²⁸⁰ Diese Anforderungen erinnern stark an das von Argyris/Schön zur Förderung des "Double-loop-learning" vorgeschlagene "Model O-II" sowie an den

²⁷⁷ Schiefele (Lermotivation), S. 296.

²⁷⁸ Vgl. ebd.; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

²⁷⁹ Pautzke (Evolution), S. 119. Er bezieht sich auf Hedberg (How), S. 12ff. und Fiol/Lyles (Organizational), S. 806f. Ähnlich weist auch Pawlowsky darauf hin, daß es zahlreiche Anhaltspunkte für die These gibt, "daß Probleme bzw. Ungleichgewichtszustände in Systemen Lern- und Transformationsbemühungen auslösen", Pawlowsky (Betriebliche), S. 217. Vgl. ferner Schein (How), S. 88f., sowie Hanft (Personalentwicklung), S. 53ff.

²⁸⁰ Vgl. Pawlowsky (Betriebliche), S. 219.

"Dialogcontainer".²⁸¹ Im Rahmen dieser Modelle werden - wie oben dargelegt - Lernbereitschaft und Lernfähigkeit nicht durch Druck oder Angst erzielt, sondern durch den Aufbau von *vertrauensbildenden, Sicherheit vermittelnden Rahmenbedingungen*, in denen unterschiedliche Sichtweisen offen ausgetauscht und vorherrschende Meinungen kritisch hinterfragt werden können.²⁸² Solche Rahmenbedingungen scheinen somit sowohl für das Auslösen als auch für die erfolgreiche Durchführung von Lernprozessen geeignet und sind somit einer Motivation durch die Erzeugung von Krisenstimmung, Angst und Unsicherheit vorzuziehen.

(c) Fazit zum Motivationsaspekt bei Nonaka:

Die Vorschläge Nonakas sind somit im Hinblick auf den sog. Motivationsaspekt *überaus kritisch* zu beurteilen: So gefährdet Nonaka durch die von ihm vorgeschlagene Trennung von Wissensgenerierung und Wissensbewertung/-autorisierung nicht nur die intrinsische Leistungsmotivation der Mitarbeiter, sondern erzeugt möglicherweise auch einen Widerstand der Arbeiter gegen die Umsetzung der durch das Top-Management weitgehend willkürlich ausgewählten Wissensbestände. Auch die von ihm empfohlene Steigerung der Lernbereitschaft durch gezielt geschaffene Krisenstimmung und Verunsicherung der Mitarbeiter ist aus lernpsychologischer Sicht als überaus bedenklich einzustufen, da dadurch die kognitive Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter erheblich eingeschränkt und somit die Bildung neuen Wissens gefährdet wird.

c. Das Menschenbild Senges als geeignete Grundlage für eine umfassende Bewältigung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens?

Schließlich gilt es nun noch zu prüfen, ob bzw. inwieweit das von Peter M. Senge vertretene Menschenbild organisationale Lernprozesse fördern bzw. eine umfassende und dauerhafte Lösung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens unterstützen kann. Die Auseinandersetzung mit den Menschenbildern des "Scientific Management" nach F.W. Taylor und der "Knowledge-creating company" nach Nonaka hat - in der Form eines Umkehrschlusses - bereits erste Anhaltspunkte für die nun vorzunehmende Diskussion geliefert. Diese sollen in der folgenden Untersuchung des Wissens- und des Motivationsaspekts im Menschenbild von Senge aufgegriffen werden.

²⁸¹ Vgl. hierzu die Vorstellung des "Model O-II" oben S. 178ff. sowie des Dialogcontainers S. 187ff.

²⁸² Zur Bedeutung einer "psychologisch sicheren Lernumwelt" vgl. auch Schein (How), S. 89ff.

(1) *Wissensaspekt:*(a) *Relativ umfassende Wissenskollektivierung durch die Mitarbeiter auf Grundlage der "Fünf Disziplinen" (Schlüsselproblem 1):*

Senge schlägt - ebenso wie Nonaka - eine Wissenskollektivierung durch die Mitarbeiter selbst vor. Mit den fünf Disziplinen - und insbesondere den Disziplinen "Team-Lernen", "Mentale Modelle" und "Systemdenken"²⁸³ - möchte er sie dazu befähigen und motivieren, ihre Ideen und Gedanken anderen mitzuteilen und sie durch diese kritisch prüfen zu lassen. Dabei geht er, wie oben dargestellt, von einer natürlich gegebenen Lernfähigkeit und -bereitschaft der Mitarbeiter aus, die es - da sie durch lernhinderliche Rahmenbedingungen oft stark beeinträchtigt wurde - wieder zu aktivieren und weiterzuentwickeln gilt.

Dieser aktive Einbezug der Mitarbeiter in den Prozeß der Wissenskollektivierung ist - wie oben bereits dargelegt - unter Wissensgesichtspunkten in mehrfacher Hinsicht positiv zu bewerten. Insbesondere können dadurch *auch strategiekritische Informationen* gewonnen werden, die sich nur aus den jeweiligen Tätigkeiten vor Ort ergeben.²⁸⁴ Senge selbst weist ja mit Nachdruck darauf hin, daß in einer von zunehmendem Wandel und Interdependenzen geprägten Zeit eine auf die Unternehmensspitze beschränkte Planung und Steuerung in bzw. von Unternehmen nicht mehr möglich sei: "It is simply no longer possible to figure it all out from the top."²⁸⁵ Statt dessen gelte es, das Wissen und Können sowie die Ideen aller Unternehmensmitglieder durch geeignete Kommunikations- und Lernprozesse für das Unternehmen fruchtbar zu machen.²⁸⁶ Ähnlich weisen z.B. auch Matthies u.a. darauf hin, daß ein stärkerer Einbezug der Mitarbeiter in unternehmerische Entscheidungsprozesse dem Management "anders nicht zugängliche Informationsgewinne über Implementationsdefizite hinsichtlich neuer Produktionskonzepte und über Störquellen in der betrieblichen Arbeitsorganisation verschaffen" und somit zur Steigerung von Effizienz und Produktivität beitragen kann.²⁸⁷ Zudem lassen neuere experimentelle Befunde erkennen, daß die z.T. festgestellten positiven Zusammenhänge zwischen Partizipation und Leistung in einem nicht unbeträchtlichen Maß auf

²⁸³ Vgl. hierzu die Beschreibung dieser Disziplinen im Rahmen der Darstellung des Ansatzes von Senge oben S. 246ff.

²⁸⁴ Vgl. hierzu die Diskussion des Wissensaspektes bei Taylor und Nonaka oben S. 269ff. und S. 283ff.

²⁸⁵ Senge (Transforming), S. 11. Vgl. hierzu ähnlich Bickenbach/Soltwedel (Freiräume), S. 4ff.

²⁸⁶ Vgl. hierzu Senge (Transforming), S. 10f. Er untermauert diese Forderung anhand eines Beispiels: So sei z.B. Canons Eintritt in die bislang weitgehend von Xerox beherrschte Branche der Photokopierer durch entsprechende Anregungen von Seiten der Außendienstverkäufer in Übersee initiiert worden. Diese hätten aufgrund intensiver Marktbeobachtungen sowie aufgrund ihrer Kenntnisse der Stärken des eigenen Unternehmens diese wichtige strategische Chance für Canon erkannt und deren Nutzung angeregt, vgl. ebd., S. 10. Senge bezieht sich dabei auf Hamel/Prahalad (Strategic). Weitere Beispiele für ähnliche, dezentral angeregte Strategieänderungen finden sich auch bei Bartlett/Ghoshal (Purpose), S. 81. Auch sie weisen deutlich auf die Grenzen einer zentralen Strategiebestimmung durch das Top-Management hin. Das für derartige Strategieentscheidungen erforderliche Wissen befinde sich an den "Front-lines" des Unternehmens und könne nicht ohne Verzerrungen, Verwässerung und Verspätungen nach oben weitergegeben werden.

²⁸⁷ Vgl. Matthies u.a. (Arbeit), S. 87; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen, vgl. auch ebd., S. 248f.

eine Verbesserung des (aufgabenrelevanten) Wissensstands bei Führungskräften und Mitarbeitern zurückzuführen sind. Diese *kognitiven Wirkungen der Partizipation*, die lange Zeit vernachlässigt wurden, gilt es in zukünftigen Untersuchungen stärker zu berücksichtigen.²⁸⁸

Einschränkend ist allerdings darauf hinzuweisen, daß Senge - im Vergleich zu Nonaka - die Bedeutung und Nutzung *impliziten Wissens* weit weniger deutlich thematisiert. Dies gilt insbesondere für seinen Bestseller "The Fifth Discipline". Dort klingt dieser Aspekt zwar bei der Darstellung einiger der Disziplinen, insbesondere der als "Mentale Modelle" bezeichneten Disziplin an,²⁸⁹ wird aber bei weitem nicht so ausführlich dargelegt, wie bei Nonaka. Jedoch finden sich in anderen Artikeln sowie dem sog. "The Fifth Discipline Fieldbook"²⁹⁰ deutlichere Hinweise auf die Bedeutung dieser Wissensform sowie genauere Vorschläge zum Umgang mit ihr.²⁹¹ Nichtsdestotrotz erscheinen hier im Vergleich die Überlegungen Nonakas vorzuziehen. Sie stellen eine wichtige und - darauf deuten die Ansatzpunkte bei Senge hin - auch eine anschließfähige Erweiterung des Konzepts von Senge dar.²⁹²

(b) *Dezentralisierung von Auswahl und Bewertung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens (Schlüsselproblem 2):*

Die Auswahl und Autorisierung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens oder Könnens soll bei Senge durch die Mitarbeiter selbst erfolgen. Eine Steuerung von oben soll einer Dezentralisierung von Macht und Autorität weichen, in der alle Mitarbeiter gemeinsam eine von allen geteilte und mitgetragene Vision, eine "Shared vision", bestimmen. Da sich dabei laut Senge im Prinzip jeder Mitarbeiter einbringen kann und soll, ist hier die Gefahr eines Verlusts an strategiekritischen Aspekten, wie sie im Zusammenhang mit einer Wissensbewertung und -autorisierung durch die Leitung in der "Knowledge-creating company" nach Nonaka konstatiert wurde, im Prinzip nicht gegeben. Diese Vorgehensweise scheint somit im

²⁸⁸ Vgl. Nerdinger (Motivation), S. 69ff. Er verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf Latham/Winters/Locke (Cognitive).

²⁸⁹ Vgl. hierzu Senge (Fifth), S. 174ff. Er bezeichnet "Mentale Modelle" als "verinnerlichte Weltbilder", die unser Denken und Handeln bestimmen. Die Disziplin "Mentale Modelle" stellt auf eine Bewußtmachung/Vergegenwärtigung und kritische Überprüfung dieser mentalen Modelle ab. Hier zeigen sich Parallelen zur "Externalisierung" impliziten Wissens bei Nonaka. Vgl. ferner Senges Ausführung zur Disziplin der "Individuellen Meisterschaft" in Senge (Fifth), S. 163ff. Hier geht Senge relativ ausführlich auf die Bedeutung von durch Erfahrung und Einübung erworbenen Fähigkeiten für diese Disziplin ein und betont - ohne diesen Begriff zu nennen - die Wichtigkeit impliziten Wissens.

²⁹⁰ Senge u.a. (Fieldbook).

²⁹¹ Vgl. hierzu insbes. Senge (Transforming), S. 7f. und S. 11ff. Dort betont Senge in Anlehnung an die Theorie des Erfahrungslernens von Dewey sowie mit einem Verweis auf Nonaka (Company) die Bedeutung des Handelns und der dabei gewonnenen Erfahrungen, Einsichten, Ahnungen etc. für die Generierung neuen Wissens. Im Fieldbook von Senge et al. finden sich einige interessante Ansätze zur "Bewußtmachung" mentaler Modelle, vgl. hierzu z.B. die Darstellung der "Leiter der internen Schlußfolgerungen" ("ladder of inference", ebd. S. 242ff.) sowie die Ausführungen zur "Methode der linken Spalte" ("left-hand column", ebd., S. 246ff.). Beide Instrumente werden in Kapitel F noch genauer vorgestellt.

²⁹² Vgl. hierzu auch Nonaka/Takeuchi (Company), S. 45. Sie nehmen zwar z.T. kritisch auf das Konzept der Lernenden Organisation von Peter Senge Bezug [vgl. hierzu z.B. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 10], konstatieren aber dennoch eine gewisse Affinität zu ihren Überlegungen, vgl. ebd., S. 45.

Hinblick auf die Zielsetzung einer möglichst umfassenden Nutzung des Wissens und Könnens aller Mitarbeiter vorzuziehen. Sie basiert zugleich auf gewissen Annahmen des von Senge vertretenen Menschenbildes bzw. setzt diese voraus. So ist neben der Annahme eines Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung und Entfaltung in der Arbeit insbesondere die Annahme der Fähigkeit zur Selbstmotivation und zur Selbstkontrolle relevant.²⁹³ Wer - wie etwa Talyor - von allein extrinsisch motivierten, primär nach Arbeitsvermeidung strebenden Mitarbeitern ausgeht, dem sind derartige Ansätze einer dezentralen Wissensgewinnung und -verarbeitung von vornherein verschlossen.²⁹⁴

Problematisch - und bei Senge nicht vollständig gelöst - scheint demgegenüber die Frage der *Integration* der verschiedenen Meinungen, Wünsche und Zielsetzungen der Mitarbeiter zu einer gemeinsamen, von allen akzeptierten Vision. Die von Senge in diesem Zusammenhang vorgeschlagenen Integrationsmechanismen sind die Disziplinen "Systemdenken" und "Team-Lernen"²⁹⁵. Von besonderer Bedeutung ist dabei laut Senge ein ausgewogenes Wechselspiel von Dialog und Diskussion im Rahmen des "Team-Lernens". Während im Dialog gemeinsam ein neues, möglichst umfassendes, alle Aspekte berücksichtigendes Situationsverständnis entwickelt werden soll, dient die Diskussion der letztendlichen Entscheidungsfindung. Auf Grundlage der dialogisch gewonnenen Situationsanalyse gilt es verschiedene Sichtweisen miteinander zu vergleichen und eine auszuwählen bzw. ggf. auch neu zu entwickeln.²⁹⁶ Zielsetzung der Diskussion ist dabei - im Unterschied zum Dialog - nicht das Zurückstellen oder Transzendieren eigener Meinungen oder Positionen, sondern deren offensive Verteidigung und Durchsetzung.²⁹⁷ Insgesamt sollte man - so Senge - ein ausgewogenes Verhältnis von "Dialog" und "Diskussion" anstreben.

Mit diesen Ausführungen bleibt Senge jedoch in einem zentralen Punkt zu vage. So bleibt letztendlich *unklar, wer das als unternehmensdienlich erachtete Wissen wie bestimmen soll*. Hier müßten zumindest bestimmte Prozeßregeln zur Lösung von eventuell auftretenden Konflikten formuliert werden. Diese könnten - etwa in Form von Mindestanforderungen - als Schutz vor einseitigen oder unvernünftigen Beeinflussungen der Entscheidungsfindung dienen. Sonst besteht z.B. die Möglichkeit, einen Dialog mit Hinweis auf Entscheidungszwänge unbegründet abzubrechen und dann in der Diskussion seine eigene Meinung rückhaltlos

²⁹³ Vgl. hier die Darstellung des Menschenbildes bei Senge oben S. 265ff.

²⁹⁴ Vgl. hierzu nochmals die kritische Diskussion des Taylor'schen Menschenbildes und der damit verbundenen Konsequenzen oben S. 268ff. Vgl. zudem die aktuellen Überlegungen zu einer neuen Unternehmenstheorie bzw. einem neuen Unternehmensverständnis, wie sie etwa von Ghoshal/Moran vorgestellt werden. Sie fordern - ähnlich wie Senge - eine Abkehr von einem kontrollorientierten Organisationsverständnis hin zu einem Verständnis von Organisationen/Unternehmen als Foren zur Förderung von Kreativität, Initiative und Kooperationsfähigkeit der Mitglieder, vgl. Ghoshal/Moran (Bad), S. 16.

²⁹⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen zu Schlüsselproblem 2 in der "Lernenden Organisation" nach Senge oben S. 252ff.

²⁹⁶ Vgl. hierzu Senge (Fifth), S. 237 und S. 247.

²⁹⁷ Vgl. hierzu Senge (Fifth), S. 240f.

durchzusetzen.²⁹⁸ Eine derartige einseitige Interessendurchsetzung kann aber - wie die Lebenserfahrung immer wieder zeigt - allenfalls einen labilen *Kompromiß* stiften, der bei einer Änderung oder Verschiebung der Machtverhältnisse in der Regel sofort wieder in Frage gestellt wird. Eine von allen dauerhaft akzeptierte und engagiert mitgetragene Entscheidung, z.B. in Form einer gemeinsamen Vision, kann demgegenüber nur durch die freie Zustimmung aller entstehen. Diese kann jedoch nicht durch Zwang oder Willkür, sondern nur durch die argumentationsgestützte Einsicht aller Betroffenen in gute Gründe hergestellt werden. Im Unterschied zum (machtgestützten) Kompromiß spricht man in diesem Fall dann von einem freien *Konsens* aller Betroffenen.²⁹⁹

Diese lebenspraktische Unterscheidung zwischen Kompromiß und Konsens wurde von Vertretern der konstruktiven Philosophie und Wissenschaftstheorie der *Erlanger Schule* aufgegriffen und "in präziser Form lehr- und lernbar gemacht"^{300,301} Die daraus hervorgegangenen wissenschaftlichen Präzisierungsleistungen sind für unsere Fragestellung insbesondere deshalb sehr interessant, weil sie sich - zumindest was das Konzept der Unternehmensethik von Steinmann/Löhr betrifft - explizit mit der dauerhaften Lösung von Konflikten im Zusammenhang mit dem Inhalt und der Umsetzung von Unternehmensstrategien befassen. Sie können die Diskussion des Vorschlags von Senge in zweifacher Hinsicht bereichern. Zum einen beinhalten sie eine Konkretisierung von Anforderungen an einen "gelungenen" Dialog und zum anderen geben sie Auskunft über den für Konsenslösungen erforderlichen Status dialogischer Verständigungsprozesse in Unternehmen.

Das zentrale Medium zur gemeinsamen Konsensfindung ist - wie bereits erwähnt - die *Argumentation*. Argumentation steht - nach Steinmann/Löhr - "für Lebenssituationen, wo Menschen gemeinsam versuchen, ihre Mittel- und/oder Zweckkonflikte dadurch zu lösen, daß jeder berechtigt und verpflichtet ist, Fragen nach dem 'Warum' zu stellen, auf die mit Gründen zu antworten ist."³⁰² Ein wichtiges Charakteristikum von Argumentationssituationen ist darüber hinaus die prinzipielle Bereitschaft aller Teilnehmer, eigene Behauptungen und Ansprüche zur Disposition zu stellen und sie vorbehaltlos zu verändern, falls gute Gründe dafür

²⁹⁸ Vgl. hierzu nochmals die Gegenüberstellung von Dialog und Diskussion in Senge (Transforming), S. 21, oder Senge (Fifth), S. 240f. Dort charakterisiert er *Dialog* als die Suche nach einer gemeinsamen Einsicht oder Bedeutung, wohingegen *Diskussion* durch das Bestreben nach der Durchsetzung seiner eigenen Meinung, seines eigenen Standpunktes gekennzeichnet ist.

²⁹⁹ Zur Unterscheidung von Kompromiß und Konsens und ihrem lebenspraktischen Fundament vgl. z.B. Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 73, und Steinmann/Löhr (Ethik), Sp. 845-846. Vgl. ferner Lorenzen (Lehrbuch), S. 233ff. Vgl. hierzu auch Senges Ablehnung einer von oben ("top down") diktierten Vision, wie sie oben, S. 255ff., dargestellt wurde.

³⁰⁰ Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 76.

³⁰¹ Vgl. hierzu neben den Büchern und Aufsätzen von Steinmann und Löhr zur Unternehmensethik [wie z.B. Steinmann/Löhr (Grundlagen) sowie Steinmann/Löhr (Hrsg.) (Unternehmensethik) und - aktuell - Steinmann/Löhr (Programm) und dies. (Ordnungselement)] auch Lorenzen (Fundierungsprobleme).

³⁰² Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 76. Argumentieren kann man sowohl über die Wahrheit von Sachverhalten als auch über die Gerechtigkeit von Ansprüchen, vgl. ebd.

sprechen.³⁰³ Diese Anforderungen oder Merkmale finden sich - zumindest ansatzweise - auch bei Senge wieder, wenn er für den Dialog in der lernenden Organisation sowohl ein Offenlegen und zur Diskussion stellen meinungsbegründender Annahmen als auch eine unpolitische, d.h. nicht an Positions- und Sanktionsmacht orientierte Konfliktlösung fordert, in der jedem Teilnehmer die durch den Dialog erzielbaren Wissens- und Erkenntnisgewinne wichtiger sind, als die Aufrechterhaltung seiner eigenen Privilegien.³⁰⁴

Allerdings *fehlt* bei Senge die (explizite) Forderung nach einer guten *Begründung* der vorgebrachten Meinungen, Einsichten oder Standpunkte. Senge fordert lediglich eine Offenlegung der dahinterstehenden Annahmen. Da er somit auf den zentralen Aspekt der Begründung verzichtet, kann er mit dem Dialog auch keine Einsicht in gute Gründe und damit auch keine zwanglose Einigung (durch den "eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Argumentes"³⁰⁵) erzielen, sondern allenfalls eine umfassende Sammlung und u.U. auch eine teilweise Integration und Weiterentwicklung verschiedener Sichtweisen. Insofern dürfte in diesem Verzicht auf die Forderung nach *begründeten* Dialog- bzw. Argumentationsbeiträgen auch der Grund für Senges Forderung nach Diskussionen zur Entscheidungsfindung liegen. Diese können allerdings - wie oben bereits angedeutet - im Regelfall nicht zu dauerhaften, von allen akzeptierten Beschlüssen führen.³⁰⁶

Somit birgt die von Senge vorgenommene, weitgehend ungeklärte Nebeneinanderstellung von Dialog und Diskussion die *Gefahr labiler Kompromißlösungen*. In Anbetracht der hohen Bedeutung, die Senge einer gemeinsamen Vision zuschreibt, erscheint dies wenig erstrebenswert.³⁰⁷ Einen möglichen Ausweg stellt eine Weiterentwicklung des von Senge vorgeschlagenen Dialogbegriffs hin zu dem Argumentations- bzw. Dialogbegriff dar, wie er von Steinmann/Löhr im Rahmen ihrer Unternehmensethik vertreten wird. Diese arbeiten - in Anlehnung an Kambartel - vier Kriterien heraus, denen ein Dialog idealerweise genügen sollte. Hierzu zählen neben *Unvoreingenommenheit* (d.h. der Bereitschaft, alle seine Vororientierungen in Frage zu stellen) und *Nicht-Persuasivität* (d.h. der Bereitschaft, auf unbegründete Appelle zur Durchsetzung eigener Interessen zu verzichten) auch *Zwanglosigkeit* (d.h. die Bereitschaft, Zustimmung bzw. Ablehnung nicht durch Belohnungen oder Bestrafungen zu erzeugen bzw. zu erzwingen) sowie *Sachverständigkeit* (d.h. die Fähigkeit, gute Gründe vor-

³⁰³ Vgl. Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 77. Vgl. hierzu auch Lorenzen (Lehrbuch), S. 251. Lorenzen spricht im Zusammenhang mit dieser Anforderung auch von "Transsubjektivität", da sie ein "Überwinden oder Überschreiten (lateinisch: transzendieren) der Subjektivität" erfordert.

³⁰⁴ Vgl. z.B. Senge (Transforming), S. 13 und S. 20, sowie Senge (Fifth), S. 242ff., insbes. S. 245. Dort (S. 245) nennt er als eine der herausforderndsten und anspruchsvollsten Voraussetzungen oder Bedingungen eines Dialogs in Organisationen, daß "... everyone involved must truly *want* the benefits of dialogue more than he wants to hold onto his privileges of rank." Hervorhebung im Original.

³⁰⁵ Habermas (Vorstudien), S. 144.

³⁰⁶ Senge verweist in diesem Zusammenhang zwar kurz auf den Unterscheid zwischen destruktiven und produktiven Diskussionen, führt diesen aber nicht mehr weiter aus, vgl. hierzu Senge (Fifth), S. 247f.

³⁰⁷ Vgl. hierzu die Rekonstruktion seines Ansatzes oben S. 246ff., insbes. S. 255ff.

tragen zu können).³⁰⁸ Die Erfüllung dieser vier Kriterien gilt es im Interesse einer dauerhaften, friedensstiftenden Konfliktlösung im Prinzip immer anzustreben. D.h. es gilt sich - trotz empirisch anzutreffender Hindernisse und Restriktionen (z.B. zeitlicher oder sachlicher Art)³⁰⁹ - an ihnen zu orientieren und sich - soweit möglich - um ihre Realisierung zu bemühen. Das bedeutet z.B., daß man sich auch bei zeitbedingten Dialogabbrüchen oder -unterbrechungen um ein begründetes Vorgehen bemühen sollte, das sich (idealerweise) selbst einem vorgängigen freien Konsens verdankt.³¹⁰ Demzufolge gälte es z.B. in einem unvoreingenommenen, zwanglosen, nicht-persuasiven Dialog zwischen sachlich kompetenten Argumentationspartnern entsprechende Abbruchregeln zu vereinbaren. Diese stellen dann allerdings keinen Freibrief für willkürliche oder machtgestützte Entscheidungen dar, sondern nur eine Konzession an empirische Rahmenbedingungen. Man soll sich mithin auch in solchen Situationen, in denen ein Dialog auf eine derart begründete Weise ab- oder unterbrochen wird, um Entscheidungen bemühen, die sich (z.B. in einer späteren Wiederaufnahme der Argumentation) gegenüber anderen rechtfertigen lassen.³¹¹

Übertragen auf den Vorschlag von Senge bedeutet das im Kern eine Verabschiedung des Mediums der Diskussion. Entscheidungen sollten, insbesondere wenn es um die Auswahl und Autorisierung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens und Könnens geht, im Prinzip immer in einem (argumentativen) Dialog getroffen werden und sich nicht einer einseitigen Durchsetzung von Meinungen und Interessen verdanken. Insofern gilt es auch bei praktischen Restriktionen an dieser Richtschnur festzuhalten und sie im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten anzustreben. Darüber hinaus gilt es, wenn man - wie Senge - wirklich auf von allen akzeptierte und mitgetragene Entscheidungen abstellt, in denen sich jeder einzelne mit seiner persönlichen Vision wiederfinden kann, gezielt auf die Schaffung argumentationsförderlicher Rahmenbedingungen hinzuarbeiten. Insgesamt ist somit von einem *Primat des Dialoges* auszugehen und nicht von einem im Prinzip gleichberechtigten Verhältnis von Dialog und Diskussion.

Diese Erweiterung ist nun allerdings - soll sie erfolgreich umgesetzt werden - auf gewisse *Fähigkeiten, Dispositionen und Einstellungen der Mitarbeiter* im Unternehmen angewiesen. Die diesbezüglich zugrundegelegten Annahmen gehen - wie wir im folgenden sehen werden -

³⁰⁸ Vgl. hierzu Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 78. Sie beziehen sich auf Kambartel (Argumentieren), S. 66f., sowie Habermas (Diskursethik), S. 98ff. Basis dieser Kriterien ist wiederum eine lebenspraktisch vorhandene Unterscheidung, nämlich die zwischen argumentierender und appellierender, d.h. auf eine unbegründete Durchsetzung eigener Interessen abstellender Rede, vgl. Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 79.

³⁰⁹ Vgl. hierzu z.B. Oppenrieder (Implementationsprobleme) sowie Waters (Corporate). Waters identifiziert insgesamt sieben organisatorische Hindernisse, die (neben persönlichen Orientierungen) ethisches - und damit auch dialogisches - Handeln in Organisationen erschweren bzw. unterbinden. Hierzu zählen u.a. eine hohe Arbeitsteiligkeit, eine Diffusion der Entscheidungskompetenzen sowie die klassische Befehlshierarchie.

³¹⁰ Vgl. hierzu auch Steinmann/Löhr (Ethik), Sp. 848.

³¹¹ Vgl. hierzu auch Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 87. Eine Möglichkeit hierfür bietet der sog. fiktive Dialog, vgl. hierzu Kambartel (Argumentieren), S. 68, sowie kritisch Oppenrieder (Implementationsprobleme), S. 10.

zum Teil über die des Menschenbildes von Senge hinaus. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Annahme der *Argumentations- bzw. Dialogfähigkeit und -bereitschaft* der Mitarbeiter.³¹² Diese beinhaltet in erster Linie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Erfüllung der oben angeführten Dialogkriterien³¹³ bzw. zur Transsubjektivität. Daß es sich bei diesen Annahmen nicht um realitätsfremde Utopien handelt, zeigt z.B. das empirisch fundierte Stufenschema der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg.³¹⁴ Es deutet darauf hin, daß die individuelle Entwicklung einer Dialogorientierung "nicht bloß eine normative Forderung ohne Realisierungschance darstellt, sondern vielmehr ... als eine Entwicklungstendenz im Leben selbst ansatzweise schon angelegt ist."³¹⁵ Zudem kann man mit Lorenzen darauf hinweisen, daß man die Frage, was für den Menschen erreichbar ist und zu welcher Transsubjektivität des Redens, Denkens und Handelns er in der Lage ist, nicht allein anhand von Fakten beantworten kann, da diese z.T. einer argumentationsfeindlichen Kultur verhaftet sind. Hier ist immer auch ein Stück reformorientiertes Agieren erforderlich: "Wessen der Mensch fähig ist, lernt er erst durch sein eigenes Reden, Denken und Handeln."³¹⁶ Für Unternehmen, die das Wissen und Können ihrer Mitarbeiter im oben beschriebenen Sinne fruchtbar machen wollen bedeutet das, daß sie sich durch entsprechende *Förderungsmaßnahmen* um die Herstellung der hierfür erforderlichen Voraussetzungen auf persönlicher und organisationaler Ebene bemühen müssen.³¹⁷

(c) *Fazit zum Wissensaspekt:*

Die Überlegungen zum Wissensaspekt bei Senge können wie folgt zusammengefaßt werden: Die von Senge vorgeschlagene Übertragung der Wissenskollektivierung (Schlüsselproblem 1) sowie der Auswahl bzw. Autorisierung unternehmensdienlichen Wissens und/oder Könnens (Schlüsselproblem 2) auf die Mitarbeiter ist im Hinblick auf die umfassende Nutzung des im Unternehmen vorhandenen (im- und expliziten) Wissens überaus positiv zu beurteilen. Die Diskussion der drei Ansätze dürfte gezeigt haben, daß letztlich nur mit einer derart umfassenden Dezentralisierung der Wissensarbeit das aus strategischer Hinsicht relevante Wissen und Können der Mitarbeiter auch uneingeschränkt fruchtbar gemacht werden kann.

³¹² Vgl. hierzu z.B. Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 162ff. Mit Löhr (Unternehmensethik), S. 345ff., könnte man auch von einer erforderlichen "Dialogorientierung" der Mitarbeiter sprechen. Vgl. hierzu ferner die Ausführungen zum "Personellen Aspekt" bei Oppenrieder (Implementationsprobleme).

³¹³ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 297f.

³¹⁴ Vgl. hierzu z.B. Löhr (Unternehmensethik), S. 349ff., sowie Osterloh (Unternehmensethik), S. 147ff.

³¹⁵ Löhr (Unternehmensethik), S. 350. Im Original mit Hervorhebung. Zu den Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilsfähigkeit (und damit u.a. auch einer Dialogorientierung) vgl. auch Lempert (Bedingungen), S. 150ff.

³¹⁶ Lorenzen (Fundierungsprobleme), S. 51. Für eine umfassende Untersuchung der Voraussetzungen, Akzeptanzchancen und der Wirkungsmächtigkeit integeren Argumentierens im Management aus primär psychologischer Sicht vgl. auch Blickle (Kommunikationsethik).

³¹⁷ Vgl. hierzu nochmals Löhr (Unternehmensethik), S. 295ff., sowie Steinmann/Löhr (Grundlagen), S. 144ff.

Andererseits ist die Konkretisierung und Ausarbeitung dieses im Kern richtigen Vorschlages bei Senge zum Teil noch *ergänzungs- und verbesserungsbedürftig*. Zum einen bleiben die Ausführungen zur Fruchtbarmachung impliziten Wissens im Vergleich zu den diesbezüglichen Ausarbeitungen bei Nonaka etwas zu knapp. Hier scheint eine Integration der einschlägigen Überlegungen Nonakas sinnvoll und notwendig. Zu denken wäre in diesem Zusammenhang insbesondere an die von Nonaka vorgeschlagene Differenzierung zwischen im- und explizitem Wissen sowie an die darauf aufbauende Unterscheidung zwischen den vier Formen der Wissenskonzersion.³¹⁸ Abstand zu nehmen gilt es demgegenüber von der ebenfalls von Nonaka propagierten Verortung der Wissensbewertung und -autorisierung beim Top-Management. Hier ist - aus den oben genannten Gründen - eine dezentrale Lösung à la Senge vorzuziehen. Allerdings sind auch für diesen Vorschlag Senges wichtige Änderungen einzufordern. Sie betreffen seine Überlegungen zur Integration der individuellen Meinungen, Standpunkte etc. im Rahmen der Festlegung einer von allen mitzutragenden gemeinsamen Vision. Hier wurde in Anlehnung an die Überlegungen der konstruktiven Philosophie und Wissenschaftstheorie der Erlanger Schule darauf aufmerksam gemacht, daß eine dauerhafte, von allen akzeptierte und mitgetragene Integration verschiedener Interessen oder Standpunkte letztlich nur durch entsprechende Argumentation aller Betroffenen hergestellt werden kann. Insofern sollten auch die diesbezüglich relevanten Disziplinen, insbesondere das "Team-Lernen", an dieser Meßlatte ausgerichtet und bei u.U. vorhandenen praktischen Restriktionen immer eine bestmögliche Einhaltung der Dialog- bzw. Argumentationskriterien angestrebt werden. Ein derartiger Ansatz erfordert - wie wir gesehen haben - entsprechende personelle Qualifikationen sowie ein entsprechendes Menschenbild. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Annahme einer prinzipiellen Dialog- bzw. Argumentationsfähigkeit und -bereitschaft aller Unternehmensmitglieder.

(2) Motivationsaspekt

(a) Motivationsbezogene Betrachtung einer partizipativen Bestimmung des unternehmensdienlichen Wissens durch die Mitarbeiter (Schlüsselproblem 2):

Es wurde ja bereits darauf hingewiesen, daß die Akzeptanz - und damit auch die erfolgreiche Implementation - einer Managemententscheidung maßgeblich von der Partizipation der Betroffenen an einzelnen oder allen Phasen des Entscheidungsprozesses abhängt.³¹⁹ Als wichtige Erklärung für diesbezügliche empirische Befunde wird meist eine erhöhte *Identifikation* der

³¹⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 40ff. sowie S. 237f.

³¹⁹ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 287f. Vgl. auch Staehle (Management), S. 508. Er weist darauf hin, daß man diesen Zusammenhang zum Teil auch als "Partizipations-Effizienz-Hypothese" bezeichnet.

Mitarbeiter mit partizipativ getroffenen Entscheidungen angeführt:³²⁰ "Demnach fühlen sich MitarbeiterInnen durch die Teilhabe an Entscheidungen an diese gebunden und betrachten aus einem Gefühl der Verpflichtung heraus auch verstärkt die damit verbundenen Arbeitsziele als ihre eigenen."³²¹

Diese Zusammenhänge können auch durch neuere motivationspsychologische Erkenntnisse zur *Zielbindung* ("Commitment") bestätigt werden. Unter Zielbindung versteht man im Allgemeinen die "Stärke der Intention, ein Ziel zu erreichen" oder - nach Lathman/Locke - auch den "Grad, in dem sich das Individuum mit einem Ziel 'identifiziert', es als wichtig einschätzt und sich verpflichtet fühlt, das Ziel zu erreichen."³²² Empirische Untersuchungen lassen erkennen, daß partizipativ vereinbarte Ziele im Vergleich zu Zielen, die ohne weitere Erläuterungen vorgegeben werden, eine leistungssteigernde Wirkung entfalten können. Eine derart leistungssteigernde Wirkung wurde allerdings ebenso für umfassend erläuterte und erklärte Ziele festgestellt.³²³ Nerdinger weist jedoch darauf hin, daß diese Untersuchungsergebnisse einer gewissen Relativierung bedürfen. Insbesondere dürfe man nicht voreilig schlußfolgern, daß sich Partizipation durch eine umfassende Zielerläuterung - im Sinne eines "Verkaufens von Zielen"³²⁴ - ersetzen lasse. Denn der größte Teil der Studien sei in angelsächsischen Ländern durchgeführt worden, so daß eine gewisse kulturspezifische Verzerrung der Ergebnisse nicht auszuschließen sei:

"In Ländern, in denen ein höheres Anspruchsniveau der MitarbeiterInnen in Fragen der innerbetrieblichen Demokratie ... besteht, sind andere Ergebnisse zumindest denkbar.³²⁵ Außerdem ist zu berücksichtigen, daß die empirischen Untersuchungen gewöhnlich nur eine Zielsetzungsperiode überprüfen. So ist zwar einleuchtend, daß die glaubhafte Darstellung von Notwendigkeiten für Zielhöhen ein oder wenige Male die Akzeptanz der MitarbeiterInnen findet und daher Zielbindung bewirkt. Längerfristig kann ein solcher Zielsetzungs-Stil aber Reaktanz ... erzeugen - die MitarbeiterInnen fühlen sich dann manipuliert und entwickeln aufgrund des dadurch bewirkten Vertrauensverlustes keine Zielbindung. Und nicht zuletzt bleiben immer noch ethische Erwägungen, nach denen es geboten ist, die

³²⁰ Vgl. Nerdinger (Motivation), S. 69, sowie Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 1), S. 252.

³²¹ Nerdinger (Motivation), S. 69.

³²² Vgl. Nerdinger (Motivation), S. 111. Wortwörtlich übernommene Passagen sind entsprechend gekennzeichnet. Das letzte Zitat bezieht sich auf Lathman/Locke (Self-Regulation).

³²³ Diese umfassende Zielerläuterung bezeichnet Nerdinger in Anlehnung an Latham/Erez/Locke (Resolving) auch als "Tell and sell goal". Sie beinhaltet in erster Linie das Aufzeigen der Bedeutung der jeweiligen Ziele für das Unternehmen. Die schlichte Mitteilung von Zielen (ohne deren weitere Erläuterung) wird demgegenüber als "Tell goal" bezeichnet; vgl. Nerdinger (Motivation), S. 113, eigene Hervorhebung.

³²⁴ Vgl. hierzu noch einmal die englische Kurzformel des "Tell and sell goal", wie sie in der vorhergehenden Fußnote (FN 323) erläutert wurde.

³²⁵ Zur Bedeutung der Partizipationserwartung für die psychologischen Auswirkungen von Partizipation vgl. auch Hill/Fehlbaum/Ulrich (Organisationslehre 1), S. 252ff.

MitarbeiterInnen in ihrer Persönlichkeit ernst zu nehmen und ihnen, sofern möglich, Mitspracherechte einzuräumen."³²⁶

Diese aktuellen motivationspsychologischen Forschungsergebnisse zur erhöhten Zielbindung bei partizipativer Zielbildung können die oben angestellten Ausführungen zu den positiven Auswirkungen einer argumentativen bzw. einer dialogischen Entscheidungsfindung stützen. Insbesondere der Gedanke des "eigentümlichen zwanglosen Zwangs des besseren Arguments" kann dadurch ansatzweise empirisch belegt werden. Dieser bezieht sich allerdings, wie ebenfalls dargestellt, auf einen hohen Grad der Partizipation (Stufe sechs bis sieben auf dem Kontinuum des Führungsverhaltens nach Tannenbaum/Schmidt³²⁷) sowie deren ganz spezifische Ausübung durch die Beteiligten (vgl. hierzu die vier Dialogkriterien nach Kambartel³²⁸).

Insgesamt kann somit festgehalten werden, daß eine dialogisch angelegte Partizipation der Mitarbeiter an der Wissensbewertung und -autorisierung, wie sie von Senge vorgeschlagen wird, die Anwendung des derart ausgewählten Wissens und Könnens durch die Mitarbeiter aus motivationstheoretischer Sicht gut sicherzustellen vermag.

*(b) Dauerhafte Sicherstellung der Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse
(Schlüsselproblem 3)*

In dem oben (S. 301) wiedergegebenen Zitat von Nerdinger wird zugleich das Problem einer langfristigen Aufrechterhaltung der Wissensanwendungs- und -kollektivierungsprozesse (und damit das dritte Schlüsselproblem organisationalen Lernens) angesprochen. Nerdinger postuliert, daß eine dauerhafte, über mehrere Zielfestlegungen hinausgehende Zielbindung der Mitarbeiter letztlich nur durch deren Partizipation an der Zielbildung erreicht werden kann. Ohne eine solche umfassende Beteiligung käme es selbst bei einer eingehenden Erläuterung der Ziele und ihrer Bedeutung für das Unternehmen auf Dauer zu einer Reaktanz der Mitarbeiter: Diese fühlen sich in ihrer Freiheit eingeschränkt und versuchen deshalb durch geeignetes aktives und/oder aggressives Verhalten ihre verlorene oder bedrohte Freiheit wiederherzustellen.³²⁹

³²⁶ Nerdinger (Motivation), S. 114. Zu den "ethischen Erwägungen" vgl. neben Nerdinger (Motivation), S. 71f. auch Lilje (Wertgrundlagen), insbes. S. 61ff. Dort arbeitet Lilje Arbeit und Leistung, Wechselseitigkeit (Reziprozität) und Selbstverwirklichung als die drei sozialetischen Wertgrundlagen partizipativer Führung heraus. In diesem Zusammenhang sei auch noch einmal darauf hingewiesen, daß Senge - im Unterschied zu Taylor und Nonaka - mit seinen Überlegungen zur lernenden Organisation nicht explizit auf ökonomische Zielsetzungen abstellt, sondern vielmehr auf eine Förderung der Lernfähigkeit der Organisationsmitglieder sowie auf die Schaffung von Organisationen, in welchen die Mitarbeiter Ergebnisse erzielen können, die ihnen wirklich am Herzen liegen; vgl. hierzu die Rekonstruktion von Senges Ansatz oben S. 246ff.

³²⁷ Vgl. hierzu Abbildung 23 oben S. 288.

³²⁸ Oben S. 297f.

³²⁹ Diese "Verhaltensprognose" basiert auf der Reaktanztheorie von Brehm (Theory), vgl. hierzu Staehle (Management), S. 202.

Diese These Nerdingers kann auch mit Hilfe der Überlegungen zur intrinsischen Motivation gestützt werden, wie sie oben (S. 280ff.) angestellt wurden. Dort wurde u.a. in Anlehnung an die Attributionstheorie von Weiner darauf hingewiesen, daß Leistungsmotivation in hohem Maße von den individuell vorgenommenen Ursachenzuschreibungen (Attributionen) für Handlungen und Handlungsergebnisse abhängt. So deuten empirische Untersuchungen darauf hin, daß hoch leistungsmotivierte Personen Erfolge primär eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zuschreiben und Mißerfolge in erster Linie mit mangelnder Anstrengung erklären und somit insgesamt *interne* Kausalattributionen vornehmen, wohingegen niedrig leistungsmotivierte Personen Mißerfolge meist auf die Schwierigkeit der Aufgabe und fehlendes Glück und damit auf *externe* Faktoren zurückführen.³³⁰

Hier kann ein erster Bezug zum Zusammenhang von partizipativer Zielfindung und einer dauerhaften Motivation für die Zielumsetzung und -unterstützung hergestellt werden. Man kann nämlich davon ausgehen, daß selbstgesetzte bzw. partizipativ mitbestimmte Ziele eine interne Erfolgzuschreibung - und damit eine hohe Leistungsmotivation - weitaus mehr fördern, als extern vorgegebene Ziele. Letztere dürften - ähnlich extrinsischen Anreizen - ein Zurückführen von Handlungen und Handlungserfolgen auf externe Faktoren unterstützen. So kann man z.B. bei einem extern vorgegebenen Ziel eventuelle Mißerfolge viel leichter auf eine überhöhte Zielsetzung (und damit die Schwierigkeit der Aufgabe) oder auch auf äußere Rahmenbedingungen (Glück, Unglück) zurückführen, als dies bei selbst mitbestimmten Zielen möglich ist.

Hinzu kommt noch, daß *intrinsische Motivation* gerade in der Organisationstheorie als auf Motiven der *Selbstbestimmung* und der *personalen Kontrolle* über die Umwelt basierend konzipiert wird.³³¹ So definiert z.B. Deci intrinsische Motivation unter Bezugnahme auf das Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung wie folgt:

"Intrinsic motivation is based on the human need to be competent and self-determining in relation to the environment."³³²

³³⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 280ff. sowie Staehle (Management), S. 227 und Weiner (Motivationspsychologie), S. 265.

³³¹ Vgl. hierzu z.B. die Taxonomie von Theorien intrinsischer Motivation bei Nerdinger (Motivation), S. 51, sowie den Überblick über verschiedene Konzeptionen intrinsischer Motivation bei Deci (Intrinsic), S. 23ff. Nerdinger unterscheidet - in Anlehnung an Malone/Lepper (Making) - drei Gruppen von Theorien, die intrinsische Motivation anhand jeweils unterschiedlicher inhaltlicher Motive erklären: (1) Betonung von *Neugier- und Diskrepanzmotiven* ("intrinsische Motivation ... als Suche nach moderater Stimulation und Erregung"), (2) Betonung von *Kompetenzmotiven* ("intrinsische Motivation ... als das Bedürfnis nach Darstellung und Ausübung persönlicher Kompetenz") und (3) Betonung von Motiven der *personalen Kontrolle über die Umwelt*, der *Selbstbestimmung* und der *Selbstentfaltung*. Ganz ähnlich unterscheidet Deci *Neugier- und Diskrepanzmotive*, das Bedürfnis nach *Erregung und Unsicherheitsreduktion* sowie das Bedürfnis nach *Kompetenz und Selbstbestimmung* als zentrale Inhalte der verschiedenen Konzeptionen intrinsischer Motivation, vgl. Deci (Intrinsic), S. 23ff.

³³² Deci (Intrinsic), S. 65.

Diese Bedürfnisse können - dies liegt insbesondere für das Bedürfnis nach Selbstbestimmung auf der Hand - durch partizipativ bestimmte Ziele ebenfalls besser berücksichtigt werden, als durch extern vorgegebene. Auch das "Bedürfnis nach Darstellung und Ausübung personaler Kompetenz"³³³ dürfte durch eine Möglichkeit zur umfassenden Teilhabe an der Zielbestimmung positiv beeinflusst werden und damit intrinsische Motivation fördern.³³⁴ Eine schlichte Zielvorgabe ist in dieser Hinsicht eher negativ einzustufen. Wird hier doch den Mitarbeitern - ex- oder implizit - die Fähigkeit zur vollwertigen Mitwirkung in dieser wichtigen Aufgabe abgesprochen.³³⁵

Wer ernsthaft auf intrinsisch motiviertes Handeln aller Organisationsmitglieder abstellt, der muß somit auch allen Mitarbeitern die Möglichkeit zum selbstbestimmten und *Kompetenz-erfahrungen vermittelnden Handeln* geben. Dies schließt eine detaillierte Vorherbestimmung der Arbeitsabläufe (wie dies z.B. am Fließband der Fall ist) ebenso aus, wie ein einseitiges Diktat der Arbeitsinhalte durch die Vorgesetzten. In diesem Zusammenhang erscheint dann auch - so Wächter - eine Beteiligung der Mitarbeiter an der Bestimmung des Produktprogramms - "eine Mitbestimmung über die Produkte"³³⁶ - durchaus angebracht:

"[Wenn, C.H.] ... die zweckmäßige Erledigung von Arbeitsaufgaben ... auf Selbstmotivation und Eigenverantwortung des Arbeitenden angewiesen (ist), [dann, C.H.] ... ist es ein logischer Schritt, auch über die Früchte der Arbeit mitzureden, und zwar sowohl was das finanzielle Ergebnis angeht als auch über das materielle Produkt. Mittel und Zweck der Produktion lassen sich aus dieser Perspektive immer weniger trennen: 'Motivation' ist etwas Unteilbares; Sie läßt sich nicht mit kurzfristigen Kampagnen und isolierten Anreizen herbeiführen."³³⁷

(c) *Fazit zum Motivationsaspekt:*

Zusammenfassend kann Senges Vorschlag einer dezentralen, dialogischen Bestimmung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens und Könnens im Hinblick auf den Motivationsaspekt wie folgt beurteilt werden: Ein dezentral und partizipativ angelegtes Verständnis

³³³ Vgl. Nerdinger (Motivation), S. 51. Er nennt - ebenso wie Deci (Intrinsic), S. 58 - White (Motivation) als einen bekannten Vertreter dieses Verständnisses von intrinsischer Motivation.

³³⁴ Vgl. hierzu Wächter (Tendenzen), S. 212. Wächter macht dort auf einen anderen interessanten Aspekt im Verhältnis von Motivation und Kompetenz bzw. Qualifikation aufmerksam. Seiner Meinung nach sind mangelnder Einsatz oder Verantwortungsvermeidung oft auf unzureichende Kenntnisse und Fähigkeiten - und nicht etwa auf Defizite im Willen - zurückzuführen: "Hat der arbeitende Mensch die Sicherheit, daß er den Anforderungen gewachsen ist und daß er in der Arbeit seine Fähigkeiten anwenden und womöglich erweitern kann, dann sind die wichtigeren Voraussetzungen für kompetentes Arbeitshandeln gewährleistet, und Motivation wird sich dann in aller Regel auch einstellen."

³³⁵ Vgl. hierzu z.B. auch noch einmal FN 241 oben S. 281. Dort wurde mit Frey/Bohnet (Ökonomie), S. 6f. darauf hingewiesen, daß intrinsische Motivation insbesondere durch ein Infragestellen der Selbstbestimmung, des Selbstwertgefühls oder des jeweiligen Verständnisses von Fairness bzw. Gerechtigkeit zerstört werden kann.

³³⁶ Wächter (Tendenzen), S. 212.

³³⁷ Wächter (Tendenzen), S. 213.

organisationalen Lernens kann die Identifikation der Mitarbeiter mit den gemeinsam beschlossenen Zielen sowie deren Zielbindung ("commitment") erhöhen und dadurch die Umsetzung der Ziele bzw. die tatsächliche Anwendung des gemeinsam ausgezeichneten Wissens und Könnens fördern (Schlüsselproblem 2). Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang zudem, daß eine derart hergestellte Zielbindung - im Unterschied zu anderen Vorgehensweisen³³⁸ - auch längerfristig erhalten werden kann. Eine gleichberechtigte Beteiligung der Mitarbeiter an der Kollektivierung und an der Bewertung (im- und expliziten) Wissens kann somit eine dauerhafte Bewältigung dieser Grundprozesse organisationalen Lernens unterstützen (Schlüsselproblem 3). Hinzu kommt noch, daß dabei das Bedürfnis der Mitarbeiter nach Selbstbestimmung und nach personaler Kontrolle über die Umwelt Berücksichtigung findet und somit deren intrinsische Motivation nicht beeinträchtigt wird.

Alles in allem ist somit eine derartige Ausgestaltung der Prozesse organisationalen Lernens aus motivationstheoretischer Sicht überaus positiv zu bewerten. Sie erfordert jedoch - konsequent zu Ende gedacht - auch eine Beteiligung der Mitarbeiter an der Bestimmung des Produktprogramms sowie am finanziellen Erfolg des Unternehmens. Hierauf ist Senge mit seiner Forderung nach einer Dezentralisierung von Macht und Autorität ja bereits ein Stück weit eingegangen.³³⁹

d. Zusammenfassung der wichtigsten Kritikpunkte

Abbildung 24 gibt einen abschließenden Überblick über die wichtigsten Aspekte aus der Diskussion der drei Ansätze. Als Orientierungsraster werden dabei - der oben angestellten Diskussion entsprechend - die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens sowie die ergänzend hinzugenommene Differenzierung zwischen Wissens- und Motivationsaspekt verwendet.

³³⁸ Gemeint ist hiermit eine ausführliche Erläuterung bzw. ein Verkaufen der Ziele im Sinne eines "Teil and sell goal", wie es oben (FN 323 oben S. 301) beschrieben wurde.

³³⁹ Vgl. hierzu die Rekonstruktion des Ansatzes von Senge oben S. 252ff. sowie Senge (Transforming), S. 11 und Senge (New Work), S. 7f.

Ansätze Diskussions- ergebnisse Teil 1)	"Scientific Management" von F.M. Taylor	"Knowledge-Creating Company" von I. Nonaka	"Learning Organization" von P.M. Senge
Schlüsselproblem 1 Kollektivierung individuellen Wissens und/ oder Könnens	Kollektivierung des Wissens/Könnens der Arbeiter durch von Spezialisten durchgeführte Zeit- und Bewegungsstudien führt zur Ausblendung strategisch relevanter Aspekte sowohl im Hinblick auf die Generierung neuer als auch im Hinblick auf die kritische Hinterfragung aktueller Strategieinhalte.	Kollektivierung des im- und expliziten Wissens durch die Mitarbeiter selbst im Rahmen der von Nonaka vorgeschlagenen Spirale der Wissenszeugung ermöglicht Fruchtbarmachung des strategisch aktuell überaus bedeutsamen impliziten Wissens.	Kollektivierung des Wissens (und Könnens) durch die Mitarbeiter selbst ermöglicht umfassende Berücksichtigung des gesamten Spektrums an Wissen und Können. Wünschenswert wäre hier allerdings eine Ergänzung durch die Überlegungen zum Wissensbegriff und zu verschiedenen Formen der Wissenskonzersion bei Nonaka.
Schlüsselproblem 2 (Institutionalisierungsaspekt) Bestimmung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens/ Könnens	Bestimmung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens und Könnens durch die Leitung blendet wichtige Aspekte aus (siehe Schlüsselproblem 1).	Bestimmung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens und Könnens durch die Wissensoffiziere in Form des Top-Managements schränkt Nutzung des durch die Kollektivierungsprozesse gewonnenen Potentials an strategisch relevantem Wissen und Können der Mitarbeiter erheblich ein. Insbesondere strategiekritische Informationen oder Aspekte können ausgeblendet werden.	Bei einer dezentralen Bestimmung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens und Könnens durch die Mitarbeiter können auch solche strategiekritischen Informationen, Hinweise und Erfahrungen einfließen, die bei zentralen "Lösungen" i.d.R. verloren gehen. Gefährlich erscheint allerdings die weitgehend ungeklärte Nebeneinanderstellung von Dialog und Diskussion im Rahmen des "Team-Lernens". Hier schlagen wir eine Modifizierung der Überlegungen Senges in Anlehnung an den Dialogbegriff der konstruktiven Philosophie und Wissenschaftstheorie vor.
Fazit zum Wissensaspekt	Die aktuell strategisch besonders relevanten Aspekte des Wissens und Könnens der Mitarbeiter können nur durch diese selbst - nicht aber durch Spezialisten - für das Unternehmen fruchtbar gemacht werden.	Akzeptanz und Auszeichnung der Mitarbeiter als gleichwertige Wissensträger und -erzeuger im Rahmen der Kollektivierungsprozesse ermöglicht Zugang zu strategisch wertvollen Wissensformen. Die Ausblendung der Mitarbeiter aus den Prozessen der Bestimmung unternehmensdienlichen Wissens verhindert jedoch eine umfassende Nutzung des derart gewonnenen Potentials.	Eine Durchführung der Kollektivierungsprozesse und der Bestimmung des unternehmensdienlichen Wissens und Könnens durch die Mitarbeiter ermöglicht umfassende Fruchtbarmachung ihres Wissens und Könnens. Allerdings schlagen wir eine Erweiterung und eine Modifizierung der Überlegungen Senges im oben beschriebenen Sinne vor.

Ansatz Diskussions- ergebnisse (Teil 2)	"Scientific Management" von F.M. Taylor	"Knowledge-Creating Company" von I. Nonaka	"Learning Organization" von P.M. Senge
Schlüsselproblem 2 (Handlungsaspekt) Anwendung des als unternehmens- dienlich erachte- ten Wissens/ Könnens	Eine Betrachtung der Mit- arbeiter als "dumm, träge und opportunistisch" kann als "sich selbsterfüllende Prophezeiung" wirken und dadurch kontraproduktives Verhalten (z.B. in Form einer bewußten Hinter- gehung der Vorgaben der Leitung) zuallererst erzeu- gen. So können hierar- chische Kontrollmechanis- men opportunistisches Verhalten fördern und eine Beschränkung auf extrin- sische Anreize kann intrin- sische Motivation zer- stören.	Eine autoritäre und zudem weitgehend unbegründete Bestimmung des als unter- nehmensdienlich erachte- ten Wissens und Könnens durch die Wissensoffiziere kann die Identifikation der Mitarbeiter mit diesen Vorgaben unterbinden und dadurch deren Anwendung /Umsetzung gefährden.	Eine umfassende, dialogi- sche Partizipation der Mit- arbeiter an der Bestim- mung des als unterneh- mensdienlich erachteten Wissens und Könnens er- höht deren Identifikation mit den derart bestimmten Zielen/Visionen und da- durch auch ihren Einsatz für ihre Umsetzung (Ziel- bindung, "Commitment").
Schlüsselproblem 3 Dauerhaftes In- ganghalten der Kollektivierungs- und Anwendungs- prozesse	Vgl. oben	Motivation durch gezielte Erzeugung von Angst, Un- sicherheit und Chaos kann allenfalls die Fähigkeit und Bereitschaft zur Bewälti- gung einfacher Aufgabens- tellungen steigern. Gleichzeitig wird dadurch jedoch die für eine Bear- beitung komplexer Aufga- benstellungen erforderliche Fähigkeit zu differenziertem Denken und Handeln und dadurch eine umfassende Bearbeitung der Schlüs- selprobleme organisationalen Lernens bedroht.	Durch eine umfassende Partizipation der Mitar- beiter an der Bestimmung des als unternehmens- dienlich erachteten Wis- sens/Könnens kann (anders als bei einem "Verkaufen" von Zielen) eine dauerhafte Zielbin- dung erzeugt werden. Zu- dem wird dadurch deren Bedürfnis nach Selbstbe- stimmung, Selbstwertge- fühl und personaler Kon- trolle über die Umwelt be- rücksichtigt und somit ihre intrinsische Motivation unterstützt.
Fazit zum Motiva- tionsaspekt	Eine (negative) Sicht der Mitarbeiter à la Taylor kann den Erfordernissen der Schlüsselprobleme or- ganisationalen Lernens nicht gerecht werden bzw. deren umfassende Bearbei- tung konterkarieren.	Aus Motivationsgesichts- punkten ist sowohl die Ausblendung der Mitar- beiter aus den Prozessen der Bestimmung des als unternehmensdienlich er- achteten Wissens/ Könnens als auch der Vor- schlag einer Motivation durch die Erzeugung von Krisenstimmung und Angst überaus kritisch zu beurteilen.	Ein dezentraler, partizipa- tiver Zugriff auf die Schlüsselprobleme organi- sationalen Lernens fördert einen dauerhaften Einsatz der Mitarbeiter für die von ihnen gemeinsam festge- legten Ziele und ist somit aus Motivationsge- sichtspunkten überaus po- sitiv zu beurteilen.

Quelle: eigene Abbildung.

Abbildung 24: Überblick über die wichtigsten Aspekte aus der Diskussion der drei Ansätze

F. Skizze eines umfassenden Bezugsrahmens für das Management organisationalen Lernens in der lernenden Organisation

Im folgenden sollen die Erkenntnisse zu Aufgabenstellung und Schlüsselproblemen organisationalen Lernens aus Kapitel D sowie die Ergebnisse aus der Diskussion verschiedener Ansätze zur Förderung organisationalen Lernens in Kapitel E in einem *integrativen Bezugsrahmen* zusammengeführt werden. Durch diese Zusammenschau relevanter Problemfelder und Erfordernisse im Zusammenhang mit einer gezielten Unterstützung organisationaler Lernprozesse in Unternehmen soll der oben skizzierten Position einer anwendungsorientierten Managementlehre entsprochen werden. Als deren zentrale Aufgabe wurde ja die Erarbeitung von Orientierungshilfen für Probleme der Managementpraxis herausgestellt.¹ In diesem Sinne soll der in Unterkapitel F.II. zu entwickelnde Bezugsrahmen die als bedeutsam erkannten Problemaspekte einer Förderung organisationalen Lernens bzw. lernender Organisationen integrieren und dadurch die Managementpraxis bei ihren Bemühungen um eine Etablierung und/oder Verbesserung organisationaler Lernprozesse theoretisch anleiten und unterstützen. Dabei wird dieser Bezugsrahmen insbesondere deutlich machen, daß sich eine Förderung organisationalen Lernens nicht auf eine einzige Form von Wissen oder Lernen beschränken darf, sondern ein breiteres Spektrum an unterschiedlichen Formen der Wissensgewinnung und -verarbeitung beinhalten muß. Mit Hilfe einer begrifflichen Unterscheidung von Lueken werden diese verschiedenen Formen in einen systematischen Zusammenhang gebracht (vgl. Abschnitt II.1.).

Darüber hinaus bietet dieser Bezugsrahmen einen guten Ansatzpunkt für eine systematische Vor- bzw. Zusammenstellung von *Maßnahmen und Instrumenten* zur Förderung organisationalen Lernens. Deren Auswahl kann sich nämlich an den verschiedenen Problemaspekten des Bezugsrahmens orientieren und zugleich von dort her begründet werden. Dieser Logik folgend werden in Unterkapitel F.III. ausgewählte Maßnahmen und Instrumente für die unterschiedlichen Problemfelder des Bezugsrahmens vorgestellt. Die Eindringtiefe der Darstellung richtet sich dabei nach der Bedeutung und der "Innovativität" des jeweiligen Problemfeldes bzw. der diesbezüglichen Maßnahmen und Instrumente.

Die Beschreibung dieser Maßnahmen und Instrumente sowie die Entwicklung des zu ihrer Systematisierung herangezogenen Bezugsrahmens werden jedoch zunächst durch eine knappe *Rekapitulation* derjenigen Erkenntnisse vorbereitet, die im Rahmen dieser Arbeit hierzu bislang gewonnen wurden (F.I.).

¹ Vgl. hierzu die Standortbestimmung zu Problemfeld 1 oben S. 12f.

I. Anforderungen an einen Ansatz zur umfassenden Förderung organisationalen Lernens: Rekapitulation der bisherigen Erkenntnisse

Aus der kritischen Diskussion der Ansätze von Taylor, Nonaka und Senge - sowie den vorhergehenden Überlegungen zu Aufgabenstellung und Schlüsselproblemen organisationalen Lernens - ergeben sich eine Reihe von Anforderungen an einen ganzheitlichen Ansatz zur Förderung organisationalen Lernens. Sie können zu den folgenden Punkten verdichtet werden:

(1) Eine umfassende Stützung der strategischen Managementpraxis macht eine *doppelte Aufgabenstellung organisationalen Lernens* erforderlich: Organisationales Lernen muß sowohl den Aufbau von Kernkompetenzen unterstützen und ermöglichen (erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens) als auch deren kritische Hinterfragung (zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens). Dabei beinhaltet die erste Aufgabenstellung insbesondere den Aufbau einer kollektiven Fähigkeit zu achtsamen Handlungsvollzügen im Rahmen organisationaler Routinen. Hierbei handelt es sich, wie oben dargelegt, um ein stark handlungs- und kontextbezogenes Wissen bzw. Können, das nur durch mannigfaltige Erfahrung im Umgang mit den jeweiligen Handlungen, Situationen und Gegenständen im Rahmen der entsprechenden Arbeits- und Übungsgemeinschaft erworben werden kann.² Die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens stellt demgegenüber auf die kritische Hinterfragung dieses Könnens ab. Sie erfordert (u.a.) eine kritische Distanz zu den die Routinen konstatierenden Denk- und Handlungsweisen und eine möglichst umfassende und offene Auseinandersetzung mit ihnen im Rahmen eines Dialogs.³

(2) Die Erfüllung dieser doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens impliziert die *Bewältigung von drei Schlüsselproblemen*: Individuelles Wissen und/oder Können muß kollektiviert (Schlüsselproblem 1), die unternehmensdienliche Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens sichergestellt (Schlüsselproblem 2) und diese Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse müssen dauerhaft aufrecht erhalten werden (Schlüsselproblem 3). Die erfolgreiche Bewältigung dieser drei Schlüsselprobleme ist - wie oben dargelegt⁴ - auf die *Beteiligung aller Organisationsmitglieder* angewiesen. Denn diese verfügen insbesondere über je spezifisches Wissen und Können, das sowohl für die Bildung als auch die kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen unabdingbar erforderlich ist (Wissensaspekt).

Insofern sind all diejenigen Ansätze kritisch zu beurteilen, die einen großen Teil der Organisationsmitglieder aus wichtigen Prozessen oder inhaltlichen Aufgabenstellungen organisationalen Lernens - wie etwa der Bestimmung des als unternehmensdienlich erachteten Wissens

² Vgl. hierzu die Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens in Kapitel D.I.1., insbes. S. 150ff.

³ Vgl. hierzu die Präzisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens in Kapitel D.I.2., insbes. S. 176ff.

⁴ Vgl. die Diskussion der drei Zugriffe auf die Schlüsselprobleme organisationalen Lernens in Kapitel E.II., insbes. S. 269ff. und S. 283ff.

und Könnens - prinzipiell ausschließen wollen bzw. ihnen von vornherein die Befähigung hierfür absprechen. Statt dessen gilt es eine möglichst umfassende und im Prinzip gleichberechtigte Mitwirkung aller Organisationsmitglieder an den Inhalten und Prozessen organisationalen Lernens anzustreben und diese hierfür entsprechend zu qualifizieren. Dadurch soll jedoch keineswegs eine problem- bzw. aufgabenspezifische Selektion bestimmter Verantwortungs- und Entscheidungsträger in der konkreten Situation ausgeschlossen werden.

(3) Eine adäquate dauerhafte Mitwirkung der Organisationsmitglieder kann weder durch kontrollierend eingesetzte monetäre Anreize, noch durch die gezielte Erzeugung von Unsicherheit erzwungen werden. Wer seine *Mitarbeiter als prinzipiell lernunwillig oder lernunfähig betrachtet* und sie deshalb durch derartige (oder ähnliche) Maßnahmen und Instrumente zur Beteiligung an der Bewältigung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens "zwingen" will, der läuft Gefahr, *intrinsische Lernmotivation und -bereitschaft auf Dauer zu zerstören*. Organisationsmitglieder dürfen und können somit nicht im Interesse des Aufbaus und der intensiven Nutzung von Kernkompetenzen oder auch im Interesse eines umfassenden "Wissensmanagement"⁵ instrumentalisiert werden.

(4) Demgegenüber stellt sich eine *Sichtweise der Mitarbeiter als prinzipiell lernfähig und lernwillig* sowie eine *ausgeprägte Unterstützung und Weiterentwicklung dieser Lernfähigkeit als geeigneterer Ansatz* dar. Mitarbeiter müssen ganz gezielt dazu aufgefordert und qualifiziert werden, ihre Erfahrungen, Ideen und Wünsche aktiv und gleichberechtigt einzubringen und zu verwirklichen. Nur so kann man die intrinsische Motivation (wieder-) erwecken und/oder fördern, die für ein dauerhaftes Mitwirken an der Kollektivierung und der unternehmensdienlichen Verwendung von (zunächst) individuellem Wissen und Können benötigt wird (Motivationsaspekt).

(5) Zugleich gilt es allerdings die *Koordination und Integration* der Vielzahl an individuellen Meinungen, Wünschen und Einsichten sicherzustellen. Sonst ist der Beitrag organisationalen Lernens zur Lösung der Probleme und Aufgaben des strategischen Managements gefährdet. In diesem Zusammenhang wurde der *Dialog* als geeignetes Medium herausgestellt. Er zeichnet sich - legt man das Verständnis der hier vorgestellten Ansätze von Senge, Isaacs sowie Argyris/Schön zugrunde - durch ein umfassendes und gleichberechtigtes Zusammentragen von Meinungen, Einsichten und Standpunkten sowie dahinterstehenden Annahmen aus.⁶

⁵ Zum aktuellen Schlagwort des "Wissensmanagement" bzw. des "Knowledge management" vgl. z.B. Strasser (Wissensmanagement) oder Hedlund (Model). An dieser Stelle wird lediglich die aktuelle Bezeichnung dieser Ansätze übernommen, ohne ihnen eine sozialtechnologische Ausrichtung im oben beschriebenen Sinne unterstellen zu wollen.

⁶ In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Basiswerte und Handlungsstrategien des "Modell O-II" von Bedeutung, die - wie oben dargelegt - im sog. "Dialogcontainer" eine aktuelle Weiterentwicklung erfahren. Vgl. hierzu die Ausführungen zum "Modell O-II" als idealtypischem Lernkontext oben S. 178ff., sowie zum Dialogcontainer oben S. 187ff.

(6) In der kritischen Auseinandersetzung mit den diesbezüglichen Vorschlägen Senges wurde allerdings bereits auf die *Ergänzungsbedürftigkeit dieses Dialogverständnisses* hingewiesen: Es genügt nicht, die unterschiedlichen Meinungen, Wünsche und Einsichten und die dahinterstehenden Annahmen offenzulegen und zu erklären, sondern es gilt sie darüber hinaus zu begründen. Nur wenn sich alle Dialogteilnehmer um *begründete Dialogbeiträge* bemühen und zudem bereit sind, ihren eigenen Standpunkt aufgrund gut begründeter Meinungen und Vorschläge zu revidieren, kann es zu einer Einigung kommen, die dann auch von allen akzeptiert und mitgetragen wird. Hier ist also eine Ergänzung der bisherigen Überlegungen erforderlich.

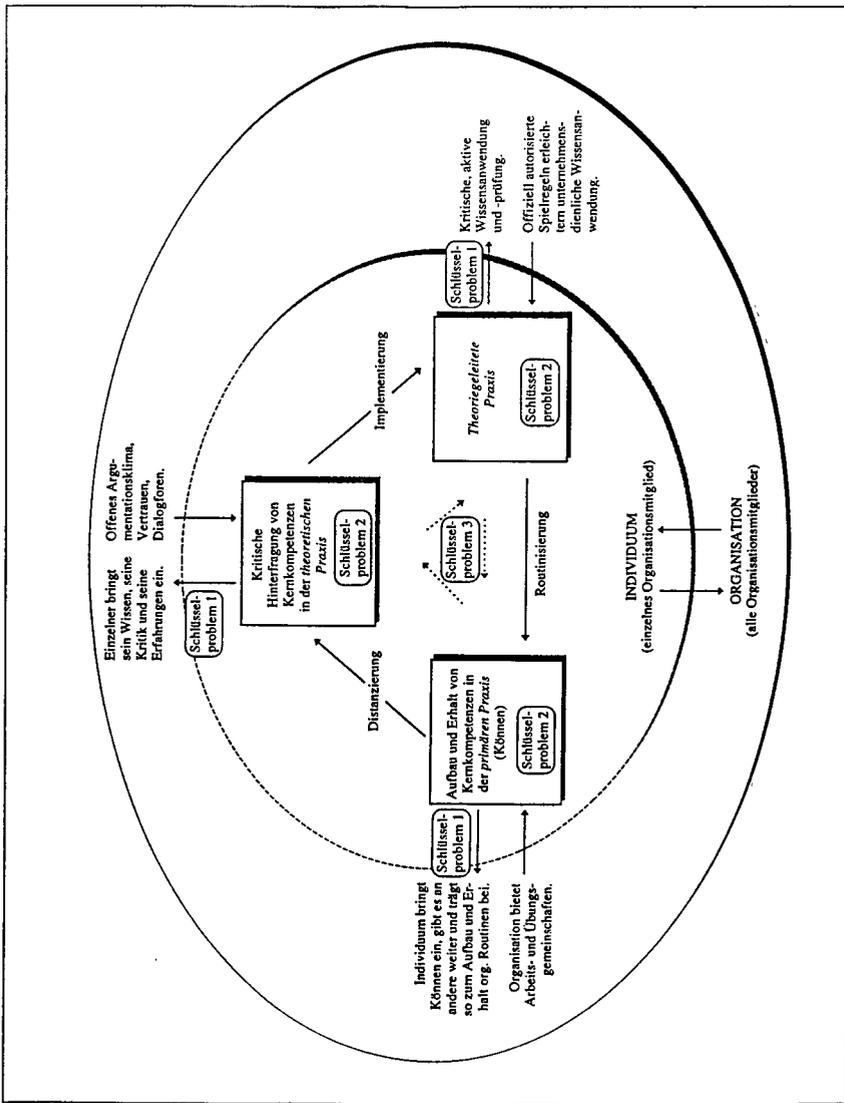
Diese knappe Rekapitulation der bisherigen Diskussionsergebnisse in Form von sechs Punkten soll die bislang erarbeiteten Anforderungen an eine umfassende Förderung organisationalen Lernens noch einmal kurz ins Gedächtnis rufen und dadurch die Entwicklung eines integrativen Bezugsrahmens für diese Aufgaben- bzw. Problemstellung vorbereiten. Die Entwicklung dieses Bezugsrahmens ist Gegenstand des folgenden Unterkapitels.

II. Skizze eines umfassenden Bezugsrahmens zur Förderung organisationalen Lernens

Im folgenden werden die in Unterkapitel F.I. skizzierten Erkenntnisse bzw. Ergebnisse aufgegriffen und in einem umfassenden Bezugsrahmen zur Förderung organisationalen Lernens integriert. Dabei werden einige Aspekte noch genauer präzisiert sowie durch weiterführende Überlegungen ergänzt. Abbildung 25 (S. 312) gibt einen ersten Überblick über den im folgenden genauer zu beschreibenden Bezugsrahmen.

Zentrale Elemente und Zusammenhänge dieses Bezugsrahmens sind zum einen die (wechselseitige) *Beziehung* zwischen dem *Individuum* bzw. einem einzelnen Organisationsmitglied (kleines Oval) und der *Organisation* (großes Oval) sowie die Unterscheidung von *drei verschiedenen Praxen*, die jeweils auf individueller und organisationaler Ebene betrachtet werden (schattierte Kästen). Diese drei Praxen, die in Anlehnung an Lueken als primäre, theoretische und theoriegeleitete Praxis bezeichnet werden, unterscheiden sich u.a. durch einen je unterschiedlichen Status des Wissens beim Handlungsvollzug.⁷ Dabei entsprechen zwei dieser Praxen, die primäre und die theoretische Praxis, den beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens, wie sie oben vorgestellt wurden. So steht die *primäre Praxis* für eine unproblematische Wissensverwendung in Form des oben beschriebenen Könnens. Sie zeichnet sich durch einen hohen Situationsbezug und die mittels Erfahrung im Umgang mit Situationen, Gegenständen und Aufgaben gewonnene Fähigkeit zum erfolgreichen Handeln aus. Hier besteht somit ein Anknüpfungspunkt für die erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens.

⁷ Vgl. hierzu Lueken (Inkommensurabilität), insbes. S. 176ff. Eine differenzierte Beschreibung dieser drei Praxen erfolgt im Anschluß an diese Kurzbeschreibung der Abbildung in Abschnitt II.1., S. 313ff.



Quelle: Eigene Abbildung.

Abbildung 25: Integrativer Bezugsrahmen zur umfassenden Förderung organisationalen Lernens

Die *theoretische Praxis* ist demgegenüber durch eine Distanzierung von der aktuellen Situation und die kritisch distanzierte Hinterfragung dieses Könnens zum Zwecke der Bildung und Prüfung von Wissen gekennzeichnet. Hier zeigt sich eine Parallele zur zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens. Ergänzend kommt noch eine dritte Praxis, die sog. theoriegeleitete Praxis, hinzu. Diese wird - zusammen mit den zwei anderen Praxen - im folgenden Abschnitt (II.1.) genauer beschrieben.

Grundstruktur des Bezugsrahmens sind somit *verschiedene Stufen wissensbezogenen Handelns* (im folgenden als Praxen bezeichnet⁸), die sowohl auf der Ebene des *Individuums* als auch auf der übergeordneten Ebene der *Organisation* betrachtet werden. Die Ebene der Organisation wird dabei durch die Beziehungen des einzelnen mit den anderen Organisationsmitgliedern symbolisiert. Dadurch wird zum Ausdruck gebracht, daß eine Organisation durch das Zusammenwirken einzelner Individuen entsteht und somit nicht als eigenständige, von einzelnen Individuen unabhängige Entität angesehen werden kann. Allerdings erfordert organisationales Lernen auf der Ebene der Organisation spezifische Besonderheiten, die über die Anforderungen an individuelles Lernen auf der Ebene des Individuums hinausgehen.⁹ Diese Anforderungen sind in Abbildung 25 bereits kurz charakterisiert. Sie dienen als wichtige Anhaltspunkte für die Vorstellung ausgewählter Instrumente zur Förderung organisationalen Lernens in Unterkapitel F.III. Zuvor sollen allerdings die bislang nur rudimentär skizzierten Elemente und Zusammenhänge des Bezugsrahmens genauer dargestellt und mittels geeigneter Überlegungen weiter ausgebaut werden.

1. Differenzierte Betrachtung des Verhältnisses von Wissen und Handeln anhand der drei Praxen nach Lueken

Die Unterscheidung zwischen primärer, theoretischer und theoriegeleiteter Praxis wird von Lueken im Rahmen einer grundlegenden wissenschaftstheoretischen Studie unterbreitet. Er möchte damit die zum Teil vorherrschende Sichtweise von Praxis als "Anwendung von Theorie" revidieren und auf die elementare Bedeutung der Praxis für die Bildung jeglichen Wissens bzw. jeglicher Theorien hinweisen.¹⁰ Im folgenden sollen Inhalt und Verhältnis dieser drei Praxen genauer dargelegt werden.

⁸ Mit dieser Bezeichnung soll ganz allgemein der handlungsbezogene Charakter dieser drei Praxen hervorgehoben werden, vgl. hierzu Lueken (Inkommensurabilität), S. 175. Vgl. demgegenüber die spezifischere Unterscheidung zwischen "Praxis" und "Poesis", wie sie z.T. in Anlehnung an *Artistoteles* getroffen wird. Vgl. hierzu z.B. Wohlrapp (Handlungsforschung), S. 154f.

⁹ Vgl. hierzu nochmals die Ausführungen zum Multi- bzw. Mehrebenen-Lernmodell oben S. 25ff. und S. 31ff.

¹⁰ Vgl. hierzu auch Steinmann/Scherer (Argumentieren), S. 269. Hier zeigen sich Parallelen zur Zielsetzung von Ryle, der - wie oben (S. 155ff.) dargestellt - mit seinem Überlegungen zum "Konzept des Geistes" ("Concept of mind") die sog. "Intellektualistische Legende" enttarnen möchte, derzufolge intelligentes oder gekonntes Handeln immer die Anwendung von Wissen bzw. die Anwendung einer Theorie erfordert.

Ein derartiger theoretischer Einschub im Abschlußkapitel dieser Arbeit läßt sich insbesondere mit der *hohen Integrations- und Präzisierungskraft* der von Lueken vorgeschlagenen Unterscheidung rechtfertigen: Luekens Überlegungen zu Inhalt und Verhältnis der drei Praxen können nicht nur die bisherigen Erkenntnisse aufnehmen und systematisch verorten, sondern sie erlauben darüber hinaus auch deren Weiterentwicklung. Insbesondere kann mit ihrer Hilfe das Verhältnis der beiden Aufgabenstellungen organisationalen Lernens zueinander eindeutig geklärt und das Dialogverständnis konkretisiert werden. Auch die Überlegungen zu den Übergängen zwischen den drei Praxen sind sehr interessant (vgl. hierzu genauer Punkt d in diesem Abschnitt).

a. Unproblematische Wissensverwendung in der primären Praxis

Ausgangspunkt der Überlegungen Luekens ist die *primäre Praxis*.¹¹ Diese bezeichnet, wie bereits erwähnt, den Bereich des alltäglichen und selbstverständlichen, ohne größere theoretische Anstrengungen zugänglichen Könnens. Der Handelnde rekurriert hier nicht auf theoretisches Wissen, sondern auf ein praktisch bewährtes, alltagsweltliches Können, das er durch Vormachen und Nachahmung oder durch Erfahrung im Umgang mit vielfältigen Situationen erworben und geschult hat. Grundlage dieses primärpraktischen Könnens sind somit *lebensweltliche Erfahrungen*, die allein mit Hilfe einer elementaren Handlungs- und Unterscheidungsfähigkeit erworben werden.¹² Dabei wird mit elementarer Handlungsfähigkeit keine spezifische Handlungsfähigkeit bezeichnet, sondern vielmehr die grundlegende Fähigkeit, überhaupt irgend etwas absichtlich tun oder lassen zu können.¹³ Entsprechend ist mit Unterscheidungsfähigkeit nicht die Fähigkeit gemeint, bestimmte Unterscheidungen (etwa zwischen Ding und Ereignis oder Farbe und Form etc.) treffen zu können, sondern die für den Erwerb einer derartigen spezifischen Unterscheidungsfähigkeit bereits erforderliche generelle Fähigkeit "überhaupt Unterscheidungen treffen zu können, Unterschiedenes als verschieden zu identifizieren, getroffene Unterscheidungen sprachlich zu fixieren und in den Handlungen zu berücksichtigen."¹⁴

¹¹ Zur Darstellung dieser Praxis vgl. - soweit nicht anders angegeben - Lueken (Inkommensurabilität), S. 176ff.

¹² Erfahrung meint in diesem Zusammenhang ein "Geübtsein in, ein Vertrautsein mit gewissen Handlungen (und auch Dingen)", vgl. Kambartel (Physik), S. 354. Dieser lebensweltliche (oder Aristotelische) Erfahrungsbegriff ist von dem Galileischen Erfahrungsbegriff zu unterscheiden, der Erfahrung auf empirisch gewonnene "Erfahrungen" beschränkt, wie sie z.B. im Rahmen von naturwissenschaftlichen Experimenten gezielt erzeugt werden, vgl. hierzu Mittelstraß (Erfahrung), S. 63ff.

¹³ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 290. Zu einem ähnlichen Verständnis von Handlungen (und damit auch von Handlungsfähigkeit) vgl. auch Janich (Grenzen), S. 15.

¹⁴ Lueken (Inkommensurabilität), S. 290. Unterscheidungsfähigkeit kann sich somit auf die Ebene des Handelns (praktischer Aspekt), des Redens (sprachlicher Aspekt) und des Wahrnehmens (kognitiver bzw. sinnlicher Aspekt) beziehen, wobei jedoch alle Aspekte im praktischen Handeln eng miteinander verknüpft sind.

Von entscheidender Bedeutung ist nun, daß es diese *elementaren Grundfähigkeiten* sind, die uns zuallererst das Sammeln derjenigen lebenspraktischen Erfahrungen ermöglichen, die wir für den Erwerb erster sicherer Orientierungen in unserer Lebenspraxis benötigen.¹⁵ Denn nur auf der Grundlage einer elementaren Handlungs- und Unterscheidungsfähigkeit können wir spezifische Handlungen und Unterscheidungen - gleich welcher Art - erlernen. Somit gehen diese elementaren Grundfähigkeiten und die (allein) damit erworbenen Erfahrungen jeglicher Theorie voraus. Lueken spricht demzufolge auch von einem *vorthoretischen Können*. Damit möchte er zugleich hervorheben, daß der Handelnde für sein Handeln in der primären Praxis kein Wissen bzw. keine Theorie braucht. Es ist folglich auch nicht erforderlich, daß er "sein Können als Befolgen einer Regel oder Anwenden einer Theorie versteht und diese Regel oder Theorie situationsinvariant formulieren kann."¹⁶ Können zeichnet sich dementsprechend in der Regel durch *Situationsgebundenheit* aus.

Lueken erläutert das primärpraktische Können anhand einer Reihe von Beispielen aus verschiedenen Bereichen des Lebens. So muß man zum Beispiel "(u)m einen Kuchen backen zu können, ... nicht wissen, aufgrund welcher biochemischer Vorgänge der Teig aufgeht, und welche Theorien die Wärmeentwicklung im Ofen erklären können. Es genügt aus alltäglicher Erfahrung zu 'wissen', wie man den Ofen bedienen muß, um in seinem Inneren die gewünschte Temperatur zu erzeugen, und wie welche Bestandteile zu einem Kuchenteig zusammengebracht werden müssen."¹⁷ Ebensovienig ist man, um mit seinem Nachbarn eine Unterhaltung über den Garten führen zu können, auf theoretisches Wissen über kommunikative Kompetenz oder über die Soziologie der Nachbarschaft angewiesen.¹⁸

Auf Grundlage dieser genaueren Beschreibungen der primären Praxis kann nun noch einmal die oben postulierte *Parallele zur ersten Aufgabenstellung* organisationalen Lernens verdeutlicht werden. Hierbei gilt es insbesondere hervorzuheben, daß sowohl die erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens als auch das primärpraktische Können nach Lueken auf erfahrungsbasiertem und situationsbezogenem Können basieren, das nur durch die aktive Teilnahme an einer bestimmten Handlungspraxis aufgebaut werden kann und für dessen erfolgreichen Vollzug situationsunabhängiges Regelwissen weder notwendig noch hinreichend ist.¹⁹ Deshalb wurde die erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens (in Form des Aufbaus und Erhalts von Kernkompetenzen) in Abbildung 25 auch in die primäre Praxis integriert.

¹⁵ Vgl. Mittelstraß (Apriori), S. 122.

¹⁶ Lueken (Inkommensurabilität), S. 177.

¹⁷ Lueken (Inkommensurabilität), S. 176f.

¹⁸ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 176. Darüber hinaus führt er Beispiele aus der Wissenschaftspraxis an, vgl. ebd., S. 183.

¹⁹ Vgl. hierzu noch einmal die relevante Passage in der Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens oben S. 155f.

b. Wissensbildung und -prüfung in der theoretischen Praxis

Ein Übergang in die *theoretische Praxis*, als diejenige Praxis, die der Bildung und Prüfung von Wissen dient, findet nach Lueken in der Regel dann statt, wenn ein bislang *unproblematisches Können nicht mehr gelingt* und z.B. angestrebte Ziele nicht mehr erreicht werden. Allerdings ist dieser Übergang an gewisse Anstrengungen seitens der Handelnden gebunden. Sie müssen ihre situativen Zwecke und Absichten zurückstellen, aus der Eingebundenheit in die konkrete Situation heraustreten und sich von ihr (zumindest partiell) distanzieren sowie sich um eine umfassende Klärung der problematisch gewordenen Situation bemühen.²⁰ Lueken beschreibt die hierfür erforderliche *Distanzierungsoperation* unter Bezugnahme auf Wohlrapp wie folgt:

"Wir kommen aus der Ebene der Praxis in die der Theorie durch einige besondere Schritte, die in der Philosophie 'Reflexion' genannt worden sind. Diese Reflexion ist eine Distanzierungsoperation, mit ihr treten wir heraus aus dem Eingebundensein in die Praxis und ihr Resultat ist, daß ein Subjekt einem Gegenstand gegenüber fragend und untersuchend tätig ist."²¹

Der jeweilige Gegenstand der Reflexion ist dabei keineswegs schon im Vorhinein gegeben, sondern wird erst im Zuge der Reflexion auf das Handeln durch das Hervorheben bestimmter Aspekte konstituiert. Ohne das der Reflexion zugrundeliegende Handeln und die *gegenstandskonstituierende Abstraktion* würde er gar nicht existieren.²² Diese Distanzierungs- und Reflexionsschritte sind nach Lueken die "schwierigsten und wichtigsten Schritte" in der theoretischen Praxis.²³ Darüber hinaus kommt dieser Praxis die Aufgabe zu, über derartige Gegenstände gültiges Wissen zu bilden, es zu prüfen und zu begründen, um angesichts der Problemlage besser verstehen zu können, was der Fall ist und was man tun sollte.²⁴ Lueken unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen theoretischem und praktischem Wissen. Die Bildung *theoretischen Wissens* stellt auf eine adäquate Situationserfassung und die Wahl geeigneter Mittel für als gegeben angenommene Ziele, Zwecke und Interessen ab: Es soll geklärt werden, was der Fall ist, was beabsichtigt wird und wie man es erreichen kann. Die verfolgten Ziele, Zwecke und Interessen werden hierbei nicht hinterfragt. Deren kritische Reflexion ist Gegenstand der Bildung praktischen Wissens. *Praktisches Wissen* ist immer dann er-

²⁰ Vgl. hierzu Lueken (Inkommensurabilität), S. 176ff., insbes. S. 179. Vgl. hierzu auch Wohlrapp (Handlungsforschung), S. 141.

²¹ Wohlrapp (Voraussetzungen), S. 837.

²² Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 224.

²³ Lueken (Inkommensurabilität), S. 181; entsprechend gekennzeichnete Passagen sind wortwörtlich übernommen.

²⁴ Vgl. hierzu Lueken (Inkommensurabilität), S. 179, sowie S. 187.

forderlich, wenn in der primären Praxis ein Konflikt zwischen Handelnden mit verschiedenen Absichten auftritt.²⁵

Beide Wissensformen treten - im Unterschied zum bloßen Glauben oder Meinen - mit einem *Geltungsanspruch* auf, den es ggf. durch entsprechende *Begründung(en)* einzulösen gilt. Dieser Geltungsanspruch unterscheidet das Wissen auch vom Können. Während Können letztendlich nur durch "Vormachen" belegt werden kann und muß, gilt es Wissen argumentativ zu begründen. Theoretisches (d.h. tatsachen- oder seinsbezogenes) Wissens ist als wahr und praktisches (d.h. handlungs- oder sollensbezogenes) Wissen als richtig oder gerechtfertigt auszuweisen.²⁶ Begründungen müssen dabei - sollen sie (argumentativ) überzeugend sein - auf gemeinsam verfügbares Wissen rekurrieren bzw. dieses gegebenenfalls unter Inanspruchnahme primärpraktisch Gekonnten in nachvollziehbarer Weise bilden.²⁷ Das zentrale Medium der Wissensbildung und -prüfung in der theoretischen Praxis ist somit die *Argumentation*.

Auch für diese Praxis sollen die postulierten Bezüge bzw. *Parallelen zur zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens* noch einmal verdeutlicht werden. Sie liegen schwerpunktmäßig in der kritisch distanzierten Prüfung und Hinterfragung gewohnter Denk- und Handlungsmuster. Während Lueken hierbei allerdings explizit auf die Bildung von Wissen abstellt, steht bei der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernen zunächst "nur" die kritische Überprüfung des aktuell praktizierten Könnens im Vordergrund. Sollen dabei jedoch keine willkürlichen Urteile gefällt bzw. unbegründete Korrekturen vorgenommen werden, so erscheint auch hier die Bildung begründeten Wissens unabdingbar erforderlich.²⁸ Die von Lueken in diesem Zusammenhang geforderte Argumentation bietet darüber hinaus einen wichtigen Ansatzpunkt für die oben (S. 297f.) postulierte Ergänzung des Dialogverständnisses. Denn dort wurde ja deutlich gemacht, daß es nicht genügt, unterschiedliche Meinungen und Standpunkte zusammenzutragen und miteinander zu konfrontieren, sondern daß diese

²⁵ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 180. *Theoretisches* Wissen bezieht sich somit auf *tatsachen-* oder *seinsbezogene* Aussagen und Behauptungen, während es beim *praktischen* Wissen um *handlungs-* oder *sollensbezogene* Aussagen und Behauptungen geht, vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 238.

²⁶ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 181, in Verbindung mit S. 238. Lueken unterscheidet dementsprechend theoretische und praktische Begründungen. Vgl. hierzu auch Scherer (Rationalität), S. 221. Einen Überblick über verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen im "Begründungsstreit" liefert Mittelstraß (Begründung).

²⁷ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 181, sowie Scherer (Rationalität), S. 211.

²⁸ Andererseits wurde oben darauf hingewiesen, daß eine Beschränkung dieser Distanzierungs- und Reflexionsoperationen auf bereits problematisch gewordene Situationen - wie dies von Lueken vorgeschlagen wird - für eine umfassende Wahrnehmung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens nicht ausreicht. Darüber hinaus wurde zudem eine von akuten Problemen unabhängige, präventive Hinterfragung des aktuell praktizierten (kollektiven) Könnens angemahnt, in der insbesondere die Annahmen über dessen gegenwärtige und zukünftige Wettbewerbsfähigkeit expliziert und kritisch überprüft werden. Vgl. hierzu unsere Überlegungen oben S. 178f.

darüber hinaus systematisch begründet werden müssen.²⁹ Diese Anforderung korrespondiert mit der von Lueken vorgeschlagenen Wissensbildung und -überprüfung durch Argumentation.

c. Bewußte Wissensanwendung in der theoriegeleiteten Praxis

Die *theoriegeleitete Praxis* zeichnet sich schließlich durch die *bewußte Anwendung* des in der theoretischen Praxis gebildeten Wissens aus. Der Handelnde ist hier wieder - ebenso wie beim primärpraktischen Können - in die konkrete Situation eingebunden. Im Gegensatz dazu ist ihm aber das von ihm in Anspruch genommene Wissen präsent und er handelt in kritischer Verfügung über es.³⁰ Die theoriegeleitete Praxis kann zum einen - als eine Art kontrollierter Erfahrungssammlung - der *Überprüfung* und zusätzlichen Absicherung oder auch der Weiterentwicklung eines in der theoretischen Praxis gebildeten Wissens dienen:

"Bei der Bildung und Prüfung des Wissens [in der theoretischen Praxis, C.H.] wird es ... auch häufig erforderlich sein, die Argumentation zu unterbrechen, um beispielsweise in theoriegeleiteter Praxis kontrolliert Erfahrungen mit der Anwendung des Wissens zu machen."³¹

Derartige theoriegeleitete Erfahrungen können dann auf Geltungsfragen in der theoretischen Praxis zurückbezogen werden. Theoriegeleitetes Handeln kann aber auch - in einer zweiten Zwecksetzung - direkt auf die *Lösung* derjenigen *primärpraktischen Probleme* oder Konflikte abstellen, die den Anlaß und den Ausgangspunkt zur Bildung des angewandten Wissens abgegeben haben. Wird eine derartige theoriegeleitete Wissensanwendung mehrfach mit Erfolg eingesetzt, so kann der zunächst noch vorhandene, explizite Wissensbezug nach und nach zugunsten des angestrebten Handlungszweckes in den Hintergrund treten. So kann sich ein zunächst noch theoriegeleitetes Problemlösungshandeln im Zuge seines wiederholten, unproblematischen Vollzugs von dem Wissen, dem es seine Genese verdankt, ablösen und zur Gewohnheit bzw. zum weitgehend unreflektierten, praktisch bewährten Können werden. Lueken spricht in diesem Zusammenhang auch von einem "Übergang von theoriegeleiteten Anwendungen eines Wissens zur bloß eingeübten, primärpraktischen Verwendung."³² Dieser Schritt wurde in Abbildung 25 als "Routinisierung" bezeichnet.

Diese dritte Form wissensbezogenen Handelns stellt eine interessante Ergänzung der bislang vorgeschlagenen Unterscheidung zwischen implizitem Wissen bzw. Können einerseits und explizitem Wissen bzw. "Wissen" im Lueken'schen Sinne andererseits dar. Sie könnte - ihrer doppelten Zwecksetzung entsprechend - z.B eine gezielte Überprüfung ausgewählter Aspekte organisationaler Routinen unterstützen oder aber auch den Aufbau neuer bzw. korrigierter Routineaspekte fördern.

²⁹ Vgl. hierzu die kritische Diskussion des Dialogverständnisses von Senge oben S. 295ff.

³⁰ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 176.

³¹ Lueken (Inkommensurabilität), S. 187.

³² Lueken (Inkommensurabilität), S. 181. Hervorhebungen im Original.

Bisher wurden die Bezüge zwischen den drei Praxen und der doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens angesprochen. Abschließend soll nun noch der Brückenschlag zu den *Schlüsselproblemen* organisationalen Lernens erfolgen. In Abbildung 25 wurden alle drei Praxen mit dem *zweiten* Schlüsselproblem organisationalen Lernens verknüpft. Dieses Schlüsselproblem beinhaltet - wie oben dargestellt - die Sicherstellung der unternehmensdienlichen Anwendung des verfügbaren Wissens und Könnens:³³ Eine entsprechende inhaltliche Lenkung der Prozesse organisationalen Lernens soll gewährleisten, daß diese auch wirklich zur Lösung von Aufgaben und Problemen des strategischen Managements beitragen. Da diese Forderung sowohl für den Aufbau bzw. die Ausübung als auch für die kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen formuliert wurde, betrifft sie dementsprechend auch die beiden korrespondierenden Praxen bei Lueken d.h. die primäre und die theoretische Praxis. Die theoriegeleitete Praxis ist damit ebenfalls eingebunden, da sie ja in der Regel im Dienste einer dieser beiden Praxen steht. In Anlehnung an die oben referierten Überlegungen Luekens könnte man das zweite Schlüsselproblem organisationalen Lernens dementsprechend auch wie folgt (re-)formulieren: Es gilt in allen drei Praxen einen unternehmensdienlichen Einsatz des verfügbaren Wissens oder Könnens sicherzustellen. Insbesondere die unproblematische Wissensanwendung in der primären Praxis sowie die Wissensbildung und -prüfung in der theoretischen Praxis müssen an unternehmensdienlichen Zwecken ausgerichtet werden.

Darüber hinaus kann die zirkuläre Verknüpfung dieser drei Praxen sowie das Aufzeigen der Übergänge zwischen ihnen zugleich zur Veranschaulichung des *dritten* Schlüsselproblems organisationalen Lernens herangezogen werden: Es gilt unter Berücksichtigung des Wissens- und des Motivationsaspekts den dauerhaften Durchgang durch diese drei Praxen sicherzustellen. Das *erste* Schlüsselproblem organisationalen Lernens, die Kollektivierung individuellen Wissens und Könnens, betrifft schließlich das Verhältnis von Individuum und Organisation (vgl. hierzu Abschnitt 2, S. 326ff.).

d. Ansatzpunkte für Erweiterungen und/oder Präzisierungen der bisherigen Überlegungen

Die von Lueken vorgeschlagene Unterscheidung zwischen primärer, theoretischer und theoriegeleiteter Praxis kann nicht nur wichtige Bausteine der bisherigen Überlegungen integrieren, sie beinhaltet darüber hinaus auch - wie stellenweise bereits angedeutet - Anknüpfungspunkte für ihre Erweiterung und Präzisierung. Zum einen kann man mit ihrer Hilfe das Verhältnis von Wissen und Können bzw. von primärer und theoretischer Praxis eindeutig klären (1). Zum anderen bietet sie - darauf wurde ebenfalls bereits hingewiesen - einen hilfreichen Ansatz- und Ausgangspunkt für die oben geforderte Erweiterung des Dialogbegriffs (2). Darüber hinaus finden sich wertvolle Hinweise für die Übergänge zwischen den drei

³³ Vgl. hierzu die Charakterisierung des zweiten Schlüsselproblems organisationalen Lernens oben S. 213ff.

Praxen und damit für eine Präzisierung des dritten Schlüsselproblems organisationalen Lernens (3).

(1) *Eindeutige Klärung des Verhältnisses von Wissen und Können*

Die Überlegungen Luekens zu Inhalt und Verhältnis der drei Praxen ermöglichen eine eindeutige Klärung des Verhältnisses von Wissen und Können - und damit auch eine Klärung des Verhältnisses von erster und zweiter Aufgabenstellung organisationalen Lernens. Lueken zeigt nämlich anhand seiner Unterscheidung von primärer und theoretischer Praxis auf, daß *Können* - im Sinne einer mittels lebensweltlicher Erfahrungen erworbenen Handlungsfähigkeit - für die Bildung von Wissen in mehrfacher Hinsicht von *grundlegender Bedeutung* ist: Zunächst muß primärpraktisches Können "immer schon gegeben sein, bevor überhaupt die Frage nach Wissen, ein Bedarf an theoretischer Einsicht auftreten kann."³⁴ Wichtig dabei ist, daß primärpraktisches Können trotz vielfacher Bewährung nicht unfehlbar ist bzw. durchaus auch mißlingen kann.³⁵ Erst durch ein derartiges Mißlingen - etwa in Form von auftretenden Problemen oder Konflikten - wird Wissensbildung in der Regel veranlaßt:

"Daß uns unsere Handlungen mißlingen (können), bildet den Anlaß theoretischer Reflexion: würden uns unsere Handlungen immer gelingen, könnten wir auf Theorie und Wissenschaft gänzlich verzichten. Wir könnten damit aber auch keine Erkenntnis erlangen, weil es dann letztendlich nichts zu erkennen gäbe."³⁶

Primärpraktisches Können kann somit als wichtiger (möglicher) *Anlaß* zur Wissensbildung bezeichnet werden. Zudem benötigen wir für unsere theoretischen Überlegungen immer auch einen Ausgangspunkt in Form einer zumindest ansatzweise bewährten Praxis, vor deren Hintergrund wir ein Problem überhaupt als solches erkennen können.³⁷ Darüber hinaus ist primärpraktisches Können auch für den Prozeß der Wissensbildung selbst erforderlich. Denn ohne ein primärpraktisch eingeübtes Reden- und Handelnkönnen wir kein Wissen über uns und die Welt bilden.³⁸ Hierin liegt somit ein unhintergebares *Fundament* jeglicher Wissensbildung. Insgesamt kann das Verhältnis von primärer und theoretischer Praxis mit Lueken wie folgt beschrieben werden:

³⁴ Lueken (Inkommensurabilität), S. 179.

³⁵ Vgl. Gethmann (Präsuppositionen), S. 160, sowie Janich (Erkennen), S. 9ff. Janich unterscheidet dort sechs (Proto-)Typen des Mißlingens von Handlungen.

³⁶ Scherer (Pluralismus), S. 332. Im Original mit Hervorhebung. Vgl. auch Janich (Einmaligkeit), S. 259.

³⁷ Vgl. hierzu auch Wohlrapp (Handlungsforschung), S. 141. Er definiert Problem als "eine Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten, als eine Störung, Behinderung oder Verunmöglichung dessen, *was man sonst tun würde*."; eigene Hervorhebung.

³⁸ Vgl. hierzu z.B. Kamlah/Lorenzen (Propädeutik), insbes. S. 45ff. Sie weisen darauf hin, daß wir uns die Wirklichkeit, da sie "nicht redet, sondern schweigt" (ebd., S. 143) erst sprachlich erschließen müssen. Zur Bedeutung des Handelnskönnens für die Bildung von Erkenntnis vgl. auch Janich (Erkennen) und Janich (Einmaligkeit) sowie Kambartel (Verstehen).

"... das Primärpraktische geht dem Theoretischen vorher. Als Bereich des Könnens bildet es die Grundlage, als Bereich möglichen Mißlingens von Handlungen Anlaß und Ausgangspunkt der theoretischen Praxis."³⁹

Mit Hilfe dieser Überlegungen Luekens kann somit - aus Sicht der konstruktiven Philosophie und Wissenschaftstheorie⁴⁰ - noch einmal für den oben geforderten Einbezug aller Mitarbeiter in die Prozesse organisationalen Lernens argumentiert werden. Denn diese erwerben durch ihr tagtägliches Handeln im Arbeitsvollzug Erfahrungen, die ihnen die Bildung von Wissen ermöglichen, das anderen, nicht am konkreten Handlungsvollzug beteiligten Personen - wie z.B. dem Top-Management - nicht zugänglich ist.⁴¹ Somit erscheint der gezielte Aufbau von Können aus wettbewerbsstrategischer Sicht doppelt ratsam: Zum einen können dadurch - unter bestimmten Voraussetzungen - Kernkompetenzen generiert werden, die dem Unternehmen einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil verschaffen können.⁴² Zum anderen bildet dieses Können die Grundlage für die Generierung neuen Wissens. Voraussetzung dafür ist allerdings - wie oben bereits dargelegt - die Ermöglichung der hierfür erforderlichen Distanzierungs- und Reflexionsaktivitäten.

(2) Ausbau des Dialogverständnisses: Argumentation als zentrales Element

Eine weitere Ergänzungsmöglichkeit der bisherigen Erkenntnisse mit Hilfe der Überlegungen Luekens liegt in einer näheren Konkretisierung der Anforderungen an den Dialog. Der Dialog wurde oben zunächst als wichtiges Medium der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens, d.h. als wichtiges Medium zur kritischen Hinterfragung der aktuell praktizierten Kernkompetenzen vorgestellt.⁴³ Die Diskussion möglicher Ansätze zur Lösung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens⁴⁴ hat jedoch deutlich gemacht, daß nicht nur die kritische Hinterfragung, sondern auch die Ausübung von organisationalen Routinen bzw. Kernkompetenzen auf eine Sicherstellung der unternehmensdienlichen Anwendung des jeweils verfügbaren Wissens und Könnens angewiesen ist und daß diesbezügliche Bewertungs- und Auszeichnungsprozesse aus Wissens- wie auch aus Motivationsgründen dialogisch erfolgen sollten. Denn nur dadurch können - ein geeignetes Dialogverständnis vorausgesetzt - von allen akzeptierte und mitgetragene Entscheidungen getroffen werden und die für eine umfassende Förderung organisationalen Lernens erforderliche aktive und engagierte Mitwirkung aller Mitarbeiter kann auf Dauer sichergestellt werden. In diesem Zusammenhang

³⁹ Lueken (Inkommensurabilität), S. 180. Vgl. hierzu auch Janich (Erkennen), insbes. S. 15ff. Dort wird dieser Zusammenhang für die Erkenntnisgewinnung in den Naturwissenschaften deutlich herausgearbeitet.

⁴⁰ Zu dieser Einordnung der oben referierten Überlegungen Luekens vgl. auch Steinmann/Scherer (Argumentieren), S. 269.

⁴¹ Zugleich findet sich hier eine Begründung für die von Nonaka mehr oder weniger unbegründet vorgenommene Auszeichnung impliziten Wissens (bzw. Könnens) als Quelle von Innovationen. Vgl. hierzu die Rekonstruktion seines Ansatzes in Kapitel E.1.2., insbes. S. 233f.

⁴² Vgl. hierzu die Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens oben S. 134ff.

⁴³ Vgl. hierzu die Auszeichnung des Dialogs als wichtiges Medium des "Double-loop learning" oben S. 186ff.

⁴⁴ Vgl. oben S. 259ff.

wurde allerdings auch auf Beschränkungen des von Senge und Isaacs vertretenen Dialogverständnisses hingewiesen.⁴⁵ Diese Beschränkungen können mit Hilfe der Überlegungen Luekens noch einmal verdeutlicht und zugleich der oben unterbreitete Erweiterungsvorschlag begründet werden. Insbesondere wird sich zeigen, daß die Argumentation, wie sie von Luken für die Wissensbildung und -prüfung in der theoretischen Praxis gefordert wird, eine geeignete Präzisierung des geforderten erweiterten Dialogverständnisses darstellt.

Argumentieren stellt nach Lueken eine spezielle Handlungsform dar, zu der neben dem bereits angesprochenen Begründen z.B. auch Handlungsformen wie das Behaupten, das Vorschlagen, das Auffordern, Bezweifeln oder das Bestreiten gezählt werden können.⁴⁶ Genauerhin handelt es sich hierbei um eine Sonderform symbolischen Handelns. *Symbolisches Handeln* liegt nach Lueken dann vor, wenn jemand sog. "Trägerhandlungen" in kommunikativer Absicht gebraucht, d.h. mit der Absicht, einem Adressaten etwas zu verstehen zu geben.⁴⁷ Trägerhandlungen sind dabei Handlungen, denen durch Vereinbarungen oder Konventionen eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben wurde. So kann man zum Beispiel durch entsprechendes Bewegen des Kopfes Zustimmung oder Ablehnung zum Ausdruck bringen. Die wohl wichtigste Form symbolischen Handelns dürfte allerdings das sprachliche Handeln sein. Hier fungieren Sprechen oder Schreiben - d.h. die Aktualisierung von Laut- oder Schriftzeichenschemata - als Trägerhandlungen.⁴⁸ Unter den symbolischen Handlungen zeichnen sich argumentative Handlungen wiederum dadurch aus, daß sie unter dem Zweck des *Einlösens von Geltungsansprüchen* stehen.⁴⁹

Symbolisches und damit auch argumentatives Handeln können demnach nur dann problemlos gelingen, wenn der Adressat mit den bezüglich des symbolischen Gebrauchs der Trägerhandlungen getroffenen Vereinbarungen *vertraut* ist. Mit Bezug auf die vorgestellten Praxen könnte man auch sagen, daß der symbolisch Handelnde und sein Adressat "gemeinsam Teilnehmer einer primären Praxis symbolischen Handelns sein (müssen)."⁵⁰ So werden zum Beispiel Nicken oder Kopfschütteln - als Formen symbolischen Handelns - in unterschiedlichen Kulturkreisen mit verschiedenen, ja z.T. sogar gegensätzlichen Aussagen verbunden.⁵¹ Auch kann man schriftliches oder sprachliches Handeln nur dann richtig verstehen, wenn man die Bedeutung der dabei jeweils (in Form einer Trägerhandlung) verwendeten Schrift- bzw. Laut-

⁴⁵ Vgl. hierzu die Diskussion des Ansatzes von Senge, insbes. S. 295ff.

⁴⁶ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 237ff.

⁴⁷ Dieser Adressat muß nicht unbedingt ein zweite Person sein, es kann sich dabei auch um den Handelnden selbst, eine fingierte oder eine abstrakte Person handeln, vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 218.

⁴⁸ Vgl. hierzu auch Kamlah/Lorenzen (Propädeutik), S. 53ff.

⁴⁹ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 208.

⁵⁰ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 200f.

⁵¹ So soll z.B. durch Kopfnicken in westlichen Kulturkreisen in der Regel Zustimmung signalisiert werden, während es im asiatischen Raum als Ausdruck für Ablehnung gilt. Aber auch andere Handlungen - wie z.B. Tanzen - werden in unterschiedlichen Kulturkreisen verschieden interpretiert und gedeutet, vgl. hierzu Wohlapp (Anthropologie), S. 6.

zeichen kennt. Die *Verständlichkeit* symbolischer Handlungen stellt somit eine erste wichtige Voraussetzung für gelungenes symbolisches - und damit auch für gelungenes argumentatives - Handeln dar. Es gilt eine *Wort- bzw. Sprachgemeinschaft* zwischen den Beteiligten herzustellen.⁵²

Für die Argumentation, als Sonderfall symbolischen Handelns kommt noch hinzu, daß die Teilnehmer von Argumentationssituationen zwar auch auf die intersubjektive Verständlichkeit ihrer symbolischen und argumentativen Handlungen angewiesen sind,⁵³ darüber hinaus aber zudem auf das Herstellen von *Verständigung* abstellen: Geltungsfragen im Zusammenhang mit theoretischem und praktischem Wissen sollen gemeinsam geklärt und dadurch Probleme oder Konflikte friedlich gelöst bzw. überwunden werden.⁵⁴ Dies erfordert insbesondere die Bereitschaft der Teilnehmer, ihre Geltungsansprüche - man könnte auch sagen ihren Standpunkt oder ihre Position⁵⁵ - einzubringen, zu begründen, und sie gegebenenfalls auch zur Disposition zu stellen und zu verändern. Diese Forderung nach der Transzendierung der eigenen Position und damit auch (zumindest teilweise) der eigenen Subjektivität ist für Argumentationssituationen konstitutiv.⁵⁶

Vor dem Hintergrund dieser Abgrenzung bzw. Abstufung zwischen der Schaffung von "Verständlichkeit" sowie - darüber hinausgehend - der Herstellung von "Verständigung" kann der oben vorgestellte Dialogbegriff von Senge und Isaacs allenfalls dem Aspekt der Herstellung einer besseren gegenseitigen *Verständlichkeit* bzw. eines besseren gegenseitigen Verständnisses zugeordnet werden: Durch ein umfassendes Aufdecken der dem eigenen Denken und Handeln zugrundeliegenden Annahmen - wie es von diesen Autoren für Dialogsituationen gefordert wird - können die Aussagen anderer Dialogteilnehmer besser verstanden und eingeordnet werden. Es wird klarer, was die einzelnen Gesprächsteilnehmer mit bestimmten Worten und Begriffen verbinden.⁵⁷ Der Aspekt der *Verständigung* bleibt dabei allerdings zunächst noch außen vor. Deren Herstellung erfordert - wie oben bereits vorgeschlagen - darüber

⁵² Zum Begriff der Wortgemeinschaft vgl. Scherer (Rationalität), S. 211, sowie Lorenzen (Lehrbuch), S. 11. Demzufolge erfordert die Herstellung einer Wortgemeinschaft, daß "wir an keiner Stelle eines Gedankenganges ... ein Wort gebrauchen, von dessen gemeinsamer Verwendung wir uns nicht überzeugt haben.", Lorenzen (Lehrbuch), S. 11.

⁵³ Die Teilnehmer brauchen z.B. ein gemeinsames Verständnis von Thesen, Einwänden oder Begründungen, vgl. hierzu auch Lueken (Inkommensurabilität), S. 282.

⁵⁴ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 207f. Zur lebensweltlichen bzw. praktischen Begründung der friedensstiftenden Kraft von Argumentation vgl. die Ausführungen oben S. 295ff. sowie Lorenzen (Lehrbuch), S. 228ff.

⁵⁵ Vgl. hierzu Lueken (Inkommensurabilität), S. 209.

⁵⁶ Vgl. hierzu auch Lorenzen (Lehrbuch), S. 251. Er spricht in diesem Zusammenhang von "Transsubjektivität". Vgl. ferner S. 296f. dieser Arbeit, insbes. FN 303.

⁵⁷ Vgl. hierzu die Darstellung des Dialogcontainers oben S. 187ff. sowie die Rekonstruktion des Ansatzes von Senge, insbes. S. 254f.

hinaus entsprechende *Begründungsleistungen*. Das geeignete Medium hierfür ist die Argumentation bzw. der Dialog im oben beschriebenen (erweiterten) Sinne.⁵⁸

Mit den Überlegungen Luekens kann man jedoch auch auf die *beschränkte Reichweite rein sprachlicher Bemühungen* zur Herstellung von gegenseitiger Verständlichkeit aufmerksam machen. Insbesondere bei radikal unterschiedlichen mentalen Modellen oder - in der Diktion Luekens - bei "radikal verschiedenen Orientierungssystemen"⁵⁹ kann ein Miteinanderreden allein zur Herstellung einer Wortgemeinschaft nicht ausreichen: Denn dann können - auch und gerade bei der umfassenden Bereitschaft zur Darlegung der eigenen Position - radikal unterschiedliche Sichtweisen von Problemen und/oder wünschenswerten Problemlösungen sowie ein radikal unterschiedliches Verständnis der dabei verwendeten Worte aufeinanderprallen und jeglichen Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses, geschweige denn die Herstellung von Verständigung erschweren bzw. unmöglich machen.⁶⁰ Für diesen Fall schlägt Lueken vor, durch *gemeinsames primärpraktisches Handeln* Verständnis für die bislang unverständlichen Handlungen und Äußerungen des anderen herzustellen.⁶¹ Da dabei allein auf die elementare Herstellungs- und Unterscheidungsfähigkeit rekurriert wird, die ja letztendlich die Grundlage für den Erwerb jeder Sprache darstellt, können durch derartiges gemeinsames Handeln fremde Redeformen erforscht und verstanden bzw. eine neue gemeinsame Sprache hergestellt werden. Voraussetzung für ein Gelingen dieses Unterfangens ist jedoch, daß jeweils einer der Teilnehmer dieser primärpraktischen Handlungssituationen die mit seiner Rede normalerweise verbundenen Geltungsansprüche zeitweise zurückstellt, sich für andere - ihm bislang unge-

⁵⁸ Vgl. hierzu nochmals die Ausführungen oben S. 295ff. Der besseren Verständlichkeit und Unterscheidbarkeit wegen soll im Zusammenhang mit diesem erweiterten Dialogverständnis im folgenden von Argumentation gesprochen werden.

⁵⁹ Vgl. Lueken (Inkommensurabilität), S. 17.

⁶⁰ Dieses Problem wird in der Wissenschaftstheorie auch als "Inkommensurabilitätsproblem" bezeichnet. Das Inkommensurabilitätsproblem wird seit den historischen Untersuchungen Kuhns zum wissenschaftlichen Fortschritt ausführlich in der Wissenschaftstheorie diskutiert und neuerdings verstärkt im Zusammenhang mit betriebswirtschaftlichen Theorien aufgegriffen. Zum Inkommensurabilitätsproblem in der Wissenschaftstheorie vgl. Kuhn (Structure) sowie Lueken (Inkommensurabilität). Für eine Diskussion aus betriebswirtschaftlicher Sicht vgl. Scherer (Pluralismus), Steinmann/Scherer (Argumentieren) sowie Scherer/Dowling (Towards).

⁶¹ Lueken unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Formen gemeinsamen primärpraktischen Handelns: den "Freien Austausch" und die "Redeeinführung". Beide Formen bezeichnet er auch als "Inkommensurabilitätsüberwindende Situationsinszenierungen", da sie die Möglichkeit schaffen sollen, trotz inkommensurabler Orientierungssysteme gegenseitiges Verständnis und somit auch eine Grundlage für argumentative Verständigung herzustellen. Dabei zeichnet sich der *freie Austausch* durch die weitgehend ungesteuerte Teilnahme an der Praxis des anderen aus. Durch aktives Mittun soll die Sprache des anderen von innen heraus erschlossen und verstanden werden. Die *Redeeinführung* hat demgegenüber den Charakter einer expliziten Lehr- und Lernsituation. Ein Teilnehmer übernimmt die Rolle des Lehrers und bemüht sich, den "Schüler" mittels geeigneter, wohl geordneter Rede- und Zeigehandlungen schrittweise in sein System von sprachlichen Unterscheidungen einzuführen. Vgl. hierzu ausführlich Lueken (Inkommensurabilität), S. 294ff. und S. 315ff.

wohnte bzw. aus seiner Sicht u.U. sogar inakzeptable, sinnlose oder unverständliche Denk- und Handlungsweisen öffnet und sich auf sie einläßt.⁶²

(3) *Übergänge zwischen den Praxen*

Interessant sind zudem Luekens Überlegungen zu den Übergängen zwischen der primären, der theoretischen und der theoriegeleiteten Praxis. Sie stellen ebenfalls eine Erweiterung der bisherigen Überlegungen dar. Mit ihrer Hilfe kann man - zusammen mit den Ausführungen zum Inhalt der drei Praxen - noch einmal deutlich machen, welche Maßnahmen und Schritte erforderlich sind, um die erfolgreiche Bewältigung aller drei Praxen auf Dauer sicher zu stellen. Es geht somit um das dritte Schlüsselproblem organisationalen Lernens.

So erfordert zum Beispiel der Aufbau einer *primären Praxis* entsprechende Möglichkeiten des Erfahrungserwerbs. Hier müssen also geeignete *Übungs- und Erfahrungsräume* zur Verfügung gestellt werden. Eine kritische Reflexion dieses Könnens ist dann zunächst auf ein "Heraustreten" aus den betreffenden Situationen angewiesen. Die hierfür erforderlichen *Distanzierungsoperationen* stellen eine grundlegende Voraussetzung für den Übergang in die *theoretische Praxis* dar. Sie müssen somit ebenfalls ermöglicht werden. Die Bildung und Prüfung von Wissen über die primäre Praxis erfordert dann in erster Linie *Argumentationsfähigkeit* und -bereitschaft der Organisationsmitglieder. Hierin liegt somit ein weiterer wichtiger Baustein für eine dauerhafte Förderung organisationalen Lernens. Die *theoriegeleitete Praxis*, als interessanter Zwischenschritt zwischen den beiden anderen Praxen, setzt primär die Möglichkeit zu einem *kontrollierten Sammeln von Erfahrungen* voraus. Sollen dadurch mittels Routinisierung neue Formen primären Könnens eingeübt werden, so gilt es Möglichkeiten zur mehrfachen Anwendung des jeweiligen Wissens bereit zu stellen.

Insgesamt bietet die Unterscheidung dieser Praxen sowie die Beschreibung der Übergänge zwischen ihnen somit eine Reihe von Ansatzpunkten für die gezielte Förderung einer dauerhaften Aufrechterhaltung organisationalen Lernens. Unter F.III. sollen einige Instrumente für die Unterstützung der aufgezeigten Erfordernisse vorgestellt werden. Zuvor gilt es allerdings die Beschreibung des Bezugsrahmens aus Abbildung 25 durch eine Beleuchtung des Verhältnisses zwischen "Individuum" und "Organisation" abzuschließen.

⁶² Vgl. hierzu Lueken (Inkommensurabilität), S. 285ff. Den Dialogcontainer von Isaacs sowie das ihm zugrundeliegende Dialogverständnis von Senge kann man vor diesem Hintergrund auch als Vorschlag für das praktische Einüben eines offenen Miteinanderredens charakterisieren. Die Teilnehmer sollen sich von ihren bisherigen Redegewohnheiten lösen und sich auf andere, für sie neue Formen des Miteinanderredens einlassen und diese gemeinsam einüben. Voraussetzung hierfür ist dann allerdings das Vorliegen einer zumindest partiellen Wortgemeinschaft. Vgl. hierzu die Ausführungen zum Dialogcontainer oben S. 187ff., sowie zum Dialogbegriff bei Senge S. 254ff.

2. Differenzierte Betrachtung des Verhältnisses von Individuum und Organisation

Die Überlegungen Luekens bezogen sich zunächst schwerpunktmäßig auf die Ebene des Individuums. Mit seinen drei Praxen hat er verschiedene Formen des Verhältnisses von Wissen und Handeln aufgezeigt und ihre Zusammenhänge dargelegt. Dabei konnte u.a. gezeigt werden, daß *aktivitäts- und kontextbezogenes Können der Bildung von dekontextualisiertem Wissen methodisch vorausgeht*. Diese methodische Vorordnung des Könnens vor das Wissen erfordert zugleich ein neues Verständnis von Organisationen. Auch auf dieser Ebene gilt es, die grundlegende Bedeutung des Handelns für die Bildung von Wissen stärker zu berücksichtigen. Im folgenden soll in Anlehnung an Spender ein entsprechendes Organisationsverständnis vorgestellt werden. Spender schlägt vor, Organisationen als "*Aktivitätssysteme*" zu verstehen und verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die zentrale Bedeutung sozial eingebetteten Handelns für die Bildung kollektiven bzw. organisationalen Wissens. Mit diesen Überlegungen wird die in Abbildung 25 dargestellte Ebene der Organisation angesprochen. Ihr Inhalt und ihr Stellenwert können mit Hilfe der folgenden Ausführungen noch einmal verdeutlicht sowie in einigen Aspekten präzisiert werden.

a. Übertragung des Theorie-Praxis-Verständnisses von Lueken auf die Ebene der Organisation: Organisationen als Aktivitätssysteme

In seinem programmatischen Aufsatz "Organizations are Activity Systems, not merely Systems of Thought"⁶³ kritisiert Spender die bislang unzureichende Berücksichtigung des Handelns und seiner Bedeutung in und für Organisationen. So wurden z.B. im Rahmen der sog. "*Decision-making school*"⁶⁴ Organisationen lange Zeit als allein durch rationale Entscheidungen geprägte Gebilde angesehen. Handlungen wurden dabei lediglich als Ausfluß der Entscheidungen des Managements und als Instrument zu ihrer (friktionslosen) Umsetzung betrachtet. Dabei ging man von streng rationalen Entscheidungen der Manager aus und stellte in erster Linie darauf ab, diesen Managern mittels geeigneter Modelle zu einer umfassenden Entscheidungsgrundlage zu verhelfen. Diese Sichtweise wurde durch den verstärkten Einbezug *kognitiver Theorien* ein Stück weit revidiert. Sie machten auf den Einfluß des Umfeldes und der Rahmenbedingungen auf die kognitiven Prozesse der Manager aufmerksam.⁶⁵ Man erkannte, daß die inhaltliche Anreicherung und Bearbeitung der Entscheidungsmodelle maßgeblich durch die kognitiven Landkarten der jeweiligen Manager geprägt wurde. Demzufolge rückten die Entscheidungsprozesse selbst verstärkt ins Blickfeld und man bemühte sich um

⁶³ Vgl. Spender (Organizations).

⁶⁴ Vgl. hierzu auch Spender (Knowing), S. 390f. Dort führt er als die zentralen Vertreter des "Decision-making models" die Mitglieder der Carnegie-Mellon University an, insbesondere Simon (Administrative) und March/Simon (Organizations). Für eine aktuelle Kritik an diesem Ansatz vgl. auch Weick (Sensemaking).

⁶⁵ Zum "Kognitiven Ansatz" und seiner Einsetzbarkeit in der Strategielehre vgl. auch Spender (Theorizing), S. 9ff. Ein durch kognitive Theorien angereichertes Organisationsverständnis unterbreiten z.B. Daft/Weick (Organizations).

die Entwicklung und Formung der nunmehr als beschränkt und "situationsgebunden" erkannten Entscheidungsrationaleität der Manager.⁶⁶ Dennoch ist auch der "Kognitive Ansatz" noch mit gewissen Grenzen behaftet. Insbesondere wird nach wie vor ein sehr einfaches, *einseitiges Verhältnis von Denken und Handeln* unterstellt:⁶⁷

"It [the cognitive approach, C.H.] is still prisoner of the decision-making school's presupposition that all appropriate organizational activity is the result of conscious thought."⁶⁸

Spender weist demgegenüber - ebenso wie Lueken - auf die Möglichkeit sowie die grundlegende Bedeutung erfahrungsbasierter, nicht bewußt wissensgeleiteter Könnens hin. Dieses erfahrungsbasierte, stark handlungs- und kontextbezogene Können ist seiner Meinung nach auch für das kollektive Handeln in Organisationen von großer Wichtigkeit: Denn Organisationen sind - so Spender - zuallererst und vor allem *Gebilde individueller und kollektiver zweckgeleiteter menschlicher Handlungen*. Diese individuellen und kollektiven Handlungen und die dabei gewonnenen Erfahrungen stellen die Grundlage für die Gewinnung expliziten Wissens über Organisationen und das Handeln in ihnen dar und gehen dabei über das explizite bzw. das explizierbare Wissen hinaus:

".. organizations should be seen first and foremost as systems of intentional human activity. Inasmuch as these activities are understood, they are grasped implicitly, both individually and collectively, by those whose activities bring organizations into existence. In some cases those involved develop explicit knowledge about what is going on, and are able to communicate and make rational decisions about their activities. But such explicit knowledge seldom provides more than a partial picture of the activity system. ... Knowledge is competence so, that follows practice. We learn from experience. Modern organizations, as well as organizational analysts, attempt to make their practices as well as their implicit knowledge explicit."⁶⁹

Die Bildung expliziten Wissens über Organisationen setzt also den Erwerb erfahrungsbasierter Könnens in Organisationen voraus.⁷⁰ Darüber hinaus betont Spender auch die Bedeutung des *sozialen Umfelds* für die Bildung dieses kollektiven Wissens und Könnens.⁷¹ In Anlehnung an die Lern- bzw. Handlungstheorie des russischen Psychologen Vygotsky legt er die elementare Bedeutung aktiver sozialer Einbindung von Individuen in ein Aktivitätssystem für

⁶⁶ Vgl. hierzu insbesondere die Ansätze zum "Cognitive mapping". Einen Überblick über Inhalt und Zielsetzung des "Cognitive Mapping" vermitteln z.B. Huff (Hrsg.) (Mapping) sowie das Journal of Management Studies (Maps).

⁶⁷ Vgl. Spender (Organizations), S. 155f.

⁶⁸ Spender (Organizations), S. 156.

⁶⁹ Spender (Organizations), S. 155. Vgl. hierzu auch ebd., S. 158. Vgl. ferner Cook/Yanow (Culture) sowie S. 29f. dieser Arbeit.

⁷⁰ Vgl. hierzu auch noch einmal die Beschreibung der primären Praxis bei Lueken oben S. 314ff., sowie die Darstellung der Überlegungen Ryles zum Verhältnis von Wissen und Können oben S. 155ff.

⁷¹ Vgl. hierzu insbes. Spender (Organizations), S. 168ff.

den Aufbau von Fähigkeiten dar ("performance before competence").⁷² Seine diesbezüglichen Ausführungen ermöglichen eine genauere Klärung des Zusammenhangs bzw. des Verhältnisses von Individuum und Organisation und damit eine Präzisierung eines wichtigen Elements des hier vorzustellenden Bezugsrahmens. Sie sind Gegenstand des nächsten Abschnitts.

b. Das Verhältnis von Individuum und Organisation als dialektische Spannung

Das "Individuum" - in Form eines einzelnen Organisationsmitgliedes - und die "Organisation" - in Form aller (anderen) Organisationsmitglieder - stehen in einem *wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis*. So wurde ja bereits mehrfach deutlich darauf hingewiesen, daß die Gesamtheit der Organisationsmitglieder für eine umfassende Bewältigung organisationaler Lernprozesse ebenso auf die Mitwirkung jedes einzelnen angewiesen ist, wie - umgekehrt - der einzelne in mehrfacher Hinsicht auch der anderen Organisationsmitglieder bedarf. Es handelt sich somit um eine reziproke Beziehung.⁷³ Ein Teilaspekt hiervon, nämlich die Einbringung individuellen Wissens und Könnens in die Organisation, wurde mit dem ersten Schlüsselproblem organisationalen Lernens ausführlich thematisiert. Abbildung 25 macht zugleich deutlich, daß dieser Beziehung "vom Individuum zur Organisation" eine gegenläufige Beziehung "von der Organisation zum Individuum" gegenüber steht. Auch diese wurde bei der Darstellung der zwei Aufgabenstellungen organisationalen Lernens bereits deutlich hervorgehoben: So ist der Aufbau organisationaler Routinen nicht nur auf die Mitwirkung der einzelnen Organisationsmitglieder in Form achtsamer Handlungsbeiträge angewiesen, sondern andersherum bedürfen auch die einzelnen Organisationsmitglieder zum Aufbau dieser Handlungsfähigkeit unabdingbar der aktiven Teilnahme an der jeweiligen Arbeits- bzw. Übungsgemeinschaft.⁷⁴ Ebenso wurde deutlich gemacht, daß man für eine kritische Überprüfung eigenen Denkens und Handelns - und somit auch für eine kritische Hinterfragung organisationaler Routinen - auf einen offenen und umfassenden Dialog mit anderen angewiesen ist. Insbesondere bieten eine offene Konfrontation mit anderen Sichtweisen und Meinungen sowie eine kritische Hinterfragung und Überprüfung des eigenen Standpunkts durch andere die Chance, sich als selbstverständlich erachtete und in der Regel unhinterfragte Annahmen

⁷² Vgl. hierzu Spender (Organizations), S. 168. Ähnlich betonen auch andere Autoren wie z.B. Brown/Duguid (Communities) oder Lave/Wenger (Situated) den kollektiven, situativen und tentativen Charakter des Lernens, vgl. hierzu Blackler (Knowledge), S. 1035. Blackler schlägt - ebenfalls unter Bezugnahme auf Vygotsky - den Begriff des "Knowing" (anstelle von "Knowledge") vor, um dadurch den handlungsbezogenen Charakter dieses Wissens- bzw. Lernverständnisses besonders deutlich hervorzuheben. Zur verstärkten Berücksichtigung der "Aktivitätstheorie" ("Activity theory") von Vygotsky (Thought) bei Lerntheoretikern vgl. auch Moll (Vygotsky) sowie Wertsch (Vygotsky).

⁷³ Vgl. hierzu auch Brown/Duguid (Enacting), S. 171f. Sie stellen das Verhältnis von Individuum und Organisation ("Individual and Social") ebenfalls als untrennbar dar. Dementsprechend dürfe man - etwa bei Bemühungen um eine lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung - weder allein am Individuum, noch allein an der Organisation bzw. am sozialen Kontext ansetzen, sondern müsse beide Aspekte und ihr Zusammenspiel berücksichtigen.

⁷⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Aufbau kollektiven Könnens im Rahmen einer (geeigneten) organisationalen Routine oben S. 150ff.

gewohnten Denkens und Handelns noch einmal zu vergegenwärtigen und diese ggf. zu korrigieren.⁷⁵

Mit Hilfe der Untersuchungen *Vygotskys* läßt sich nun zeigen, daß das soziale Umfeld in Form eines Aktivitätssystems dem einzelnen zwar eine gewisse "Entwicklungszone" ("zone of proximal development") vorgibt, diesen aber keineswegs in seiner Entwicklung determiniert.⁷⁶ Denn jedes Individuum baut - eine normale Entwicklung vorausgesetzt - in der Regel auch die Fähigkeit zu autonomem, von äußeren Einflüssen und äußerer Kontrolle abweichenden Handeln auf.

Grundlage dieser Aussage sind Untersuchungen zur Entwicklung von Kindern, die aber auch für den Aufbau neuer Fähigkeiten und Kenntnisse bei Erwachsenen von Bedeutung sind. Demzufolge können vier *Entwicklungsstufen* unterschieden werden, die durch eine zunehmende Ablösung von äußeren Vorgaben und Kontrollaktivitäten (z.B. durch die Eltern) gekennzeichnet sind:⁷⁷ In der sog. *ersten* Stufe unterliegt ein Kind der direkten Kontrolle der Eltern. Unter ihrer Anleitung und Kontrolle bemüht es sich - zunächst ohne eigenes Bewußtsein ("consciousness") und Verständnis - um den Aufbau erster Fähigkeiten. In der *zweiten* Stufe gewinnt das Kind dann zunehmend selbst die Kontrolle über seine Handlungsvollzüge ("self-control") und wird sich ihrer und seiner selbst in zunehmendem Maße bewußt ("self-consciousness"). Dabei werden verstärkt Sprache sowie andere symbolische Repräsentationen der Handlungsvollzüge als Medien ("psychic tools") eingesetzt. Diese Fähigkeiten werden in der *dritten* Stufe routinisiert, internalisiert und automatisiert. Das Kind ist sich nun sowohl seiner internen psychischen Welt als auch der externen sozialen Welt in vollem Umfang bewußt. Es hat sich zum eigenständigen, sich selbst regulierenden Aktivitätssystem entwickelt, das in ein größeres, soziales Aktivitätssystem eingebettet ist. Diese Fähigkeit zur Selbstregulation ("self-regulation") bzw. zur eigenständigen Steuerung zeichnet sich - im Unterschied zur Fähigkeit zur Selbstkontrolle ("self-control") aus der zweiten Stufe - insbesondere durch eine *Loslösung von externen Zielvorgaben* und somit durch die Möglichkeit zu autonomem Handeln aus:

"While self-control relates to the control of the child's responses to goals established by others, self-regulation breaks the external link and establishes autonomy."⁷⁸

⁷⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 193ff. sowie Miller (Einleitung), insbes. S. 15ff. Dort weist Miller mit dem Begriff des "Genetischen Interaktionismus" auf die soziale Bedingtheit fundamentaler, d.h. die kognitive Landkarte grundlegend verändernder Lernschritte hin.

⁷⁶ Vgl. hierzu auch das Konzept der "Absorptive capacity" von Cohen/Levinthal (Absorptive). Es fokussiert - ähnlich wie das Konzept der "Entwicklungszone" - das Lern- bzw. Entwicklungspotential eines Akteurs bzw. einer Organisation. Vgl. hierzu auch FN 266 oben S. 212.

⁷⁷ Die Darstellung dieser vier Stufen basiert auf Spender (Organizations), S. 169.

⁷⁸ Spender (Organizations), S. 169.

Allerdings können grundlegende Änderungen der Rahmenbedingungen bzw. des Aktivitätskontextes die aufgebauten Routinisierungs- und Internalisierungsleistungen hinfällig und somit einen neuen, den veränderten Rahmenbedingungen angepaßten Aufbau der Stufen eins bis drei erforderlich machen. Insbesondere diese *vierte* und letzte Stufe kann auch Erwachsene betreffen.⁷⁹

Nichtsdestotrotz ist die wechselseitige Beziehung zwischen dem einzelnen und seinem sozialen Umfeld in Form der anderen Organisationsmitglieder somit nicht durch eine sklavische Ein- und Anpassung des einzelnen, sondern vielmehr durch eine dialektische Spannung gekennzeichnet, in der sich Individuum und System wechselseitig beeinflussen und dadurch auch weiterentwickeln. Der einzelne ist zwar in der Entwicklung seiner Persönlichkeit und seiner Fähigkeiten auf den sozialen Kontext angewiesen, kann diesen aber auch als autonomes Individuum immer wieder kritisch hinterfragen und verändern.⁸⁰ Überträgt man dieses Modell auf Organisationen, so ergibt sich das folgende Bild:

"As we map this Vygotskian model into organizational analysis, we see how the individuality of the group's members depends on a dynamic tension with the emerging collective mind or pattern of activities. Thus 'the way we do things around here' is a dynamic record of the individuals who took part in the development of the present consciousness of 'here'".⁸¹

c. Differenzierte Betrachtung des Verhältnisses "Individuum - Organisation" für alle drei Praxen

Das soeben geschilderte (dialektische) Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Organisation soll abschließend noch - wie in Abbildung 25 bereits angedeutet - für alle drei Praxen konkretisiert werden.

Zwei dieser spezifischen Abhängigkeitsverhältnisse wurden ja bereits kurz angesprochen. So ist der einzelne für den Aufbau *primärpraktischen Könnens* im Rahmen einer Kernkompetenz auf eine entsprechende Arbeits- und Übungsgemeinschaft ("Community of practice") angewiesen, die ihm durch eine umfassende und offene Teilnahme an der jeweiligen Praxis den Aufbau seines individuellen Parts an diesem kollektiven Können ermöglicht. Andererseits ist die Arbeits- und Übungsgemeinschaft für den Aufbau und Erhalt dieses kollektiven Könnens auf die entsprechende Mitwirkung der einzelnen Organisationsmitglieder angewiesen: Diese

⁷⁹ Vgl. hierzu auch Brown/Duguid (Enacting), S. 172f. Sie betonen, daß selbst Experten immer wieder - in bestimmten Aspekten - zu "Neulingen" bzw. Anfängern werden können und daß man deshalb durchaus zugleich Anfänger und Experte sein kann.

⁸⁰ Insgesamt betont Vygotsky somit die Bedeutung sozialer Interaktionen und Lernprozesse für die Entwicklung des individuellen Bewußtseins. Hierin unterscheidet sich sein Ansatz von den Überlegungen Piagets, der im Gegensatz dazu von einer physiologisch determinierten Entwicklung des Bewußtseins ausgeht, vgl. hierzu Spender (Knowing), S. 404.

⁸¹ Spender (Organizations), S. 170.

müssen ihre individuellen Handlungsvollzüge - wie oben beschrieben - achtsam mit denen der anderen Routineteilnehmer koordinieren.⁸² Auf die Möglichkeit autonomen, selbstregulierten Handelns einzelner Organisationsmitglieder in diesem Zusammenhang wurde ebenfalls bereits hingewiesen: So können z.B. gerade "Neulinge" Routinen bzw. kollektives Können im Zuge ihrer Aufnahme, ihres "Hineinwachsens" in eine Arbeits- und Übungsgemeinschaft verändern, indem sie im Rahmen ihres Lern- bzw. Sozialisationsprozesses neue Ideen und Anregungen in den Handlungsvollzug einbringen oder vorhandene Aspekte kritisch hinterfragen.⁸³ Darüber hinaus haben aber u.U. auch bereits langfristig etablierte Mitglieder einer Arbeits- und Übungsgemeinschaft die Möglichkeit, gewohnte Denk- und Handlungsweisen zu verändern. Ihre umfassende Kenntnis und Beherrschung der Routinepraxis kann ihnen hierzu als wertvolle Basis dienen, darf sie allerdings nicht jegliche kritische Distanz zu ihrer gewohnten Arbeitspraxis verlieren lassen.

Die Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Distanzierung von gewohntem Denken und Handeln ist auch für das Wechselspiel von Individuum und Organisation in der *theoretischen Praxis* und somit für die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens von essentieller Bedeutung. Auch hier sind Individuum und Organisation wieder wechselseitig aufeinander angewiesen: Zum einen können Kernkompetenzen ohne "kritisch-loyale"⁸⁴ Beiträge einzelner Organisationsmitglieder weder kritisch hinterfragt, noch kann Wissen über sie gebildet oder geprüft werden. Hier ist somit "die Organisation" auf entsprechende Unterstützung ihrer Mitglieder angewiesen. Da jedoch die kritische Hinterfragung gewohnter Denkens und Handelns am besten in Konfrontation mit anderen Meinungen sowie Denk- und Handlungsweisen erfolgt und zudem Wissen über organisationale Routinen in der Regel nur durch kritische Diskussion und Argumentation mit den *anderen* Routineteilnehmern gebildet werden kann, ist zum anderen auch der einzelne auf "die Organisation" in Form der anderen Organisationsmitglieder angewiesen. Insbesondere können ihn ein offenes Argumentationsklima sowie Dialogforen bei der Bewältigung der theoretischen Praxis unterstützen.

Schließlich gilt es noch die *theoriegeleitete Praxis* zu betrachten. Sie ist im Rahmen einer fokussierten Betrachtung von Kernkompetenzen bzw. organisationalen Routinen ebenfalls durch ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis von Individuum und Organisation gekennzeichnet. Denn in diesem Fall ist der einzelne für eine bewußte Anwendung seines (individuellen) Wissens in der Regel auf die Mitwirkung der anderen angewiesen. Ohne sie kann er die für eine organisationale Routine bzw. eine Kernkompetenz überaus bedeutsamen Anschluß- bzw. Koordinationsleistungen nicht erbringen. Umgekehrt erfordert eine bewußte Wissensanwendung auf kollektiver Ebene - ähnlich einem kollektiven Können - die aktive

⁸² Vgl. hierzu die Konkretisierung des Routinebegriffs für die erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens oben S. 150ff.

⁸³ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 160f.

⁸⁴ Zu diesem Ausdruck vgl. auch Löhr/Bischof (*Leitung*), S. 3.

und bewußte Mitarbeit aller Organisationsmitglieder. Die Formulierung entsprechender "Spiel- bzw. Handlungsregeln" kann dies unterstützen.⁸⁵

3. Zwischenfazit

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel (F.II.) sollten die hohe Integrationskraft des vorgestellten Bezugsrahmens deutlich gemacht haben: Er kann sowohl die doppelte Aufgabenteilung als auch die drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens aufnehmen und systematisch verorten. Zugleich konnten mit Hilfe der Überlegungen Luekens und Spenders, auf welchen die Grundstruktur dieses Bezugsrahmens basiert, einige der bislang aufgezeigten Problemaspekte organisationalen Lernens noch genauer präzisiert oder weiterentwickelt werden.

Insgesamt liegt hier somit eine *systematische Zusammenstellung zentraler Problemaspekte* einer umfassenden Förderung organisationalen Lernens in der lernenden Organisation vor. Sie beinhaltet zudem wichtige Anhaltspunkte für eine Verortung ausgewählter Maßnahmen und Instrumente zur Unterstützung einzelner Elemente dieses Bezugsrahmens. Einige hiervon - wie z.B. der Dialogcontainer - wurden oben⁸⁶ bereits vorgestellt. Sie sollen im nächsten Kapitel durch eine Vorstellung weiterer Instrumente ergänzt werden.

III. Ausgewählte Instrumente zur praktischen Umsetzung organisationalen Lernens

Der soeben skizzierte Bezugsrahmen macht deutlich, daß eine umfassende Förderung organisationalen Lernens die Beherrschung *verschiedener Handlungspraxen* mit einem je unterschiedlichen Verhältnis von Wissen und Handeln erfordert: Eine unproblematische Wissensanwendung in Form eines individuellen oder kollektiven Könnens ist ebenso erforderlich wie die Fähigkeit zur kritischen Hinterfragung dieses Könnens zum Zwecke der Bildung begründeten Wissens über gewohnte Denk- und Handlungsweisen.

Insofern können und dürfen sich Maßnahmen zur Förderung organisationalen Lernens bzw. zur Förderung einer lernenden Organisation auch nicht auf *eine* spezifische Lern- oder Handlungsform beschränken, sondern müssen ein ganzes *Spektrum* an Praxen im Umgang mit Wissen und Handeln aufbauen bzw. unterstützen. Dabei kommt der Fähigkeit zu situations- bzw. kontextgebundenem, achtsamem Handeln ebenso große Bedeutung zu, wie der zur Distanzierung von gewohnten Handlungsformen und zur kritischen - in der Regel handlungs- und situationsunabhängigen - Argumentation über sie. Es gilt somit ein ganzes Bündel an

⁸⁵ Vgl. hierzu auch Müller-Stewens/Pautzke (Führungskräfteentwicklung), S. 194.

⁸⁶ Vgl. hierzu S. 187ff.

geeigneten Lern- und Übungspraxen anzubieten und dadurch den Mitarbeitern eine *"Multidimensionale Qualifikation"* zu ermöglichen.⁸⁷

Für eine derart facettenreiche, verschiedene Lerninhalte fördernde Gestaltung der Arbeitspraxis plädieren auch Brown/Duguid.⁸⁸ Sie konkretisieren ihre Forderung anhand verschiedener Aspekte: Zum einen fordern sie dazu auf, Lernen bzw. Lehren am Arbeitsplatz nicht allein auf die *sprachliche* Vermittlung expliziten Wissens zu beschränken, sondern darüber hinaus umfassende Möglichkeiten zu einem praxis- und *handlungsbezogenen* Lernen durch die legitimierte Teilnahme an einer Arbeits- und Übungsgemeinschaft zu schaffen. Dabei sollten sowohl *implizites* als auch *explizites* Wissen gefördert und *Individuum* und *Organisation* sowie das Verhältnis zwischen ihnen gleichermaßen berücksichtigt werden. Schließlich sollte man die Vorstellung einer einseitigen Beziehung zwischen "Neulingen" und Experten in der Form "Experte belehrt Neuling" zugunsten der Leitidee einer *gleichberechtigten Lerngemeinschaft* überwinden. Derartige Arbeits- und Übungsgemeinschaften zeichnen sich durch einen Verzicht auf rigide Rollenzuschreibungen, wie z.B. "wissender/lehrender Experte" versus "unwissender/zu belehrender Neuling", aus. Statt dessen kann und darf jeder - in Abhängigkeit von den jeweils behandelten Fragestellungen bzw. Problemfeldern - einmal Experte und ein andermal Anfänger sein.

Während Brown/Duguid ihren durchaus plausiblen und zustimmungsfähigen Kriterien- bzw. Anforderungskatalog an eine lernförderliche Gestaltung der Arbeitspraxis weitgehend unbegründet zusammenstellen, kann und soll bei den folgenden Ausführungen an den oben vorgestellten Bezugsrahmen und die dort ausgezeichneten Problemfelder angeknüpft werden. Diese *systematische Anbindung an einen begründeten Bezugsrahmen* unterscheidet dann auch die folgende Vorstellung ausgewählter Maßnahmen und Instrumente von einer beliebigen Zusammenstellung verschiedener Möglichkeiten zur Förderung organisationalen Lernens.⁸⁹ Als Systematisierungsraster werden entsprechend die Inhalte der drei Praxen sowie die Übergänge zwischen ihnen herangezogen (vgl. hierzu Abschnitt 1. bis 4.).

Aus der Forderung nach dem Aufbau bzw. der Förderung einer Vielfalt an unterschiedlichen Handlungspraxen ergibt sich darüber hinaus die Notwendigkeit einer weiteren, wichtigen Qualifikation, nämlich der Fähigkeit zur situationsadäquaten Aktivierung der jeweils erforderlichen Praxis. Demzufolge sollten die Organisationsmitglieder z.B. richtig beurteilen

⁸⁷ Vgl. hierzu auch Senge u.a. (Fieldbook), S. 65ff. Dort wird - allerdings zunächst ohne nähere Spezifizierung des Lerninhaltes - die Schaffung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung als die Hauptaufgabe der Unternehmensführung in lernenden Unternehmen bezeichnet: "Developing a field that encourages learning is the primary task of leadership, and perhaps the only way that a leader can genuinely influence or inspire others." (ebd., S. 65). Vgl. hierzu auch das Konzept der Lernumwelt ("learning environment") bei Kolb (Experiential), S. 196ff. Für eine gezielte Schaffung von Lernumwelten bzw. Lernfeldern im Rahmen der Berufsausbildung plädieren z.B. Schön (Educating) sowie - aktuell - Breyde (Entwicklung).

⁸⁸ Zum folgenden vgl. Brown/Duguid (Enacting), insbes. S. 166-172.

⁸⁹ Vgl. hierzu z.B. Pedler/Burgoyne/Boydell (Company), insbes. S. 52ff. Sie präsentieren 101 Eindrücke oder "Schlaglichter" eines lernenden Unternehmens.

können, wann eine unproblematische Wissensanwendung in Form eines primärpraktischen Könnens und wann eine kritische Hinterfragung dieses Könnens erforderlich bzw. sinnvoll ist. Diese übergeordnete Qualifikation wird hier als *"Integrative Kompetenz"*⁹⁰ bezeichnet. Auf ihren Inhalt und Möglichkeiten ihrer Ausbildung wird ebenfalls kurz eingegangen (vgl. Abschnitt 5.).

1. Aufbau und Erhalt kollektiven Könnens durch Lern- und Übungsfelder (Primäre Praxis)

Zum Aufbau und Erhalt des für Kernkompetenzen bzw. organisationale Routinen erforderlichen kollektiven Könnens bietet sich eine Methode bzw. ein Instrument an, das von Senge und anderen Autoren als *Lern- und Übungsfeld* ("practice field") bezeichnet wird. Senge macht - zusammen mit anderen Mitgliedern des "Center for Organizational Learning" am MIT - darauf aufmerksam, daß man von Arbeitsgruppen oder -gemeinschaften in Unternehmen - im Unterschied zu ähnlich leistungsorientierten Gruppen im sportlichen oder künstlerischen Bereich (wie z.B. Fußballteams oder Orchestern) - in der Regel perfekte Leistungen erwartet, ohne ihnen jedoch entsprechende Trainings- oder Übungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen:⁹¹

"In sports and in the performing arts, two settings where teams consistently enhance their capabilities, players move regularly between a practice field and the real game, between rehearsal and performance. It is impossible to imagine a basketball team learning without practice, or a chamber music ensemble learning without rehearsal. Yet, that is exactly what we expect to occur in our organizations. We expect people to learn when the costs of failure are high, when personal threat is great, when there is no opportunity to 'replay' an important decision, and when there is no way to simplify complexity and shorten time delays so as better to understand the consequences of action. Is it any wonder that learning in organizations is rare?"⁹²

Diesem Übungs- oder Trainingsdefizit möchten Senge et al. durch die Schaffung von sog. *Managementübungsfeldern* ("managerial practice fields") entgegenwirken. Ähnlich wie den Mitgliedern von Orchestern oder Sportteams soll auch den Mitarbeitern und Managern in Unternehmen die Möglichkeit geboten werden, die kollektive Bewältigung wichtiger Aufgaben und Handlungsvollzüge gemeinsam einzuüben.

In diesem Zusammenhang unterscheiden sie - je nach Lern- bzw. Übungsinhalt - zwei verschiedene Übungsfelder. Zum einen gibt es die sog. *Lernlabore* ("learning laboratory

⁹⁰ Zu diesem Begriff vgl. Kolb u.a. (Strategic), S. 226, sowie ausführlich Kolb (Experiential), S. 202ff. Vgl. ferner Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung), S. 147f.

⁹¹ Vgl. hierzu Kofman/Senge (Heart), S. 18, sowie Senge u.a. (Fieldbook), S. 35. Vgl. auch Golücke (Unternehmen), S. 1120.

⁹² Senge u.a. (Fieldbook), S. 35.

projects"). Sie stellen auf das Erlernen bzw. Einüben inhaltlich spezifizierter Managementaufgaben ab. Mögliche Lerninhalte sind z.B. Produktentwicklung oder die Verkürzung bzw. Optimierung von Lieferzeiten. Demgegenüber fokussieren die sog. *Dialogprojekte* ("dialog projects") die Ausbildung bzw. Verbesserung allgemeiner, inhalts- und aufgabenunabhängiger Fähigkeiten, insbesondere der Dialogfähigkeit und der Fähigkeit zur gemeinsamen Problembestimmung und -lösung. Diese Fähigkeiten können und sollen dann idealerweise für alle inhaltlich relevanten Aufgaben und Fragestellungen eingesetzt werden. Im Kern sollen beide Übungsfelder das Erlernen und Einüben neuer Fähigkeiten *am Arbeitsplatz* ermöglichen und gezielt unterstützen. Dabei kann man zunächst in und mit ausgewählten Gruppen beginnen und die Lern- und Übungsfelder dann sukzessive auf das gesamte Unternehmen ausdehnen.⁹³

Im folgenden sollen sowohl Gestaltungsvorschläge für themenspezifische Lernlabore (Abschnitt a) als auch für die Ausbildung einer grundlegenden Dialogfähigkeit und -bereitschaft in sog. Dialogprojekten (Abschnitt b) skizziert werden.

a. Lernlabore als Übungsfelder für spezifische Managementaufgaben

Lernlabore sollen - wie oben bereits angedeutet - das gemeinsame Ausprobieren und Einüben spezifischer, kollektiv zu bewältigender Aufgaben ermöglichen. Während Senge et al. in diesem Zusammenhang der Schaffung virtueller Übungsfelder via Computersimulationen große Bedeutung zuschreiben, soll im Rahmen dieser Arbeit - dem Gedanken des situations- und handlungsbezogenen Könnens entsprechend - das *aktive Miteinanderhandeln in konkreten Situationen* im Mittelpunkt stehen.⁹⁴ Nur so können die situationsspezifischen und größtenteils impliziten Feinheiten bzw. Besonderheiten der jeweiligen Arbeitspraxis kennengelernt und eingeübt werden, wie sie für ein eingespieltes Miteinanderhandeln im Rahmen einer organisationalen Routine erforderlich sind.⁹⁵ Es geht also - um mit Brown/Duguid zu sprechen - um den Aufbau von routiniert agierenden Arbeitsgemeinschaften, die sich durch ein achtsames, fein aufeinander abgestimmtes Zusammenspiel der Handlungen ihrer Mitglieder auszeichnen. Diese eingespielte, routinierte Form der Zusammenarbeit können - so unsere These - Arbeitsgemeinschaften in Unternehmen ebensowenig (allein) durch Computersimulationen aufbauen, wie dies Baseball- und Fußballmannschaften oder Orchestern möglich wäre.

⁹³ Vgl. hierzu Senge u.a. (Fieldbook), S. 35, sowie Kofman/Senge (Heart), S. 21.

⁹⁴ Damit soll jedoch computergestützten, "virtuellen" Übungsfeldern keineswegs jegliche Bedeutung abgesprochen werden. Sie erscheinen lediglich aufgrund der für sie konstitutiven Abstraktion vom aktiven Handlungsvollzug in konkreten Situationen für den Aufbau des stark situations- und handlungsgebundenen, primärpraktischen Könnens wenig geeignet. Stattdessen können sie jedoch sehr gut das Einüben der Distanzierungsoperationen unterstützen, wie sie für den Übergang von einer unproblematischen Anwendung von Wissen in der primären Praxis zu dessen kritischer Hinterfragung und Überprüfung in der theoretischen Praxis erforderlich sind. Hierauf wird in Abschnitt 4. (S. 356ff.) noch einmal genauer eingegangen.

⁹⁵ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum "Kollektiven Geist" sowie zum achtsamen Zusammenarbeiten im Rahmen organisationaler Routinen oben S. 159ff.

Wie kann man dann den *Aufbau* derartiger *Arbeits- und Übungsgemeinschaften* unterstützen? Sowohl Brown/Duguid als auch die Mitglieder des "Institute for Research on Learning" in Palo Alto weisen mit Nachdruck darauf hin, daß man solche Lern- und Übungsgemeinschaften letztendlich nicht vorschreiben oder "am Schreibtisch" entwerfen kann. Statt dessen gilt es vorhandene oder sich entwickelnde Lern- und Übungsgemeinschaften anzuerkennen, zu legitimieren und deren Entstehen und Bestand aktiv zu unterstützen:⁹⁶

"To foster working, learning, and innovating, an organization must close the gap [between espoused and actual practice, C.H.⁹⁷]. To do so, it needs to reconceive of itself as a community-of-communities, acknowledging in the process the many noncanonical communities in its midst. It must see beyond its canonical abstractions of practice to the rich, full-blooded activities themselves. And it must legitimize and support the myriad enacting activities perpetrated by its different members."⁹⁸

Hierzu gilt es die Unternehmensmitglieder zur Bildung und zur Teilnahme an Arbeits- und Übungsgemeinschaften zu ermuntern, ihnen entsprechende *Kommunikationsmöglichkeiten* und Freiräume hierzu zur Verfügung zu stellen und derartiges Verhalten entsprechend zu würdigen.⁹⁹ So sollten sie z.B. bestmöglichen Zugang und umfassende Informationen über die Strukturen und Aktivitäten in ihrem Unternehmen haben, um dadurch ihre Arbeit besser verstehen, in einen größeren Zusammenhang einbetten und entsprechend anreichern zu können.¹⁰⁰ Darüber hinaus dürfen sie nicht durch allzu *rigide Stellen- bzw. Funktionsbeschreibungen* eingeengt und auf eine genau definierte Aufgabe bzw. einen genau definierten Bereich beschränkt werden. Statt dessen sollten sie auch Arbeitsbeziehungen und -kontakte pflegen können und dürfen, die in ihren Stellen- und Funktionsbeschreibungen nicht vorgesehen sind, sondern sich aus der Bewältigung ihrer Aufgaben sowie Ideen, Anregungen oder Anfragen von ihnen oder anderen Organisationsmitgliedern mehr oder weniger ungeplant ergeben.¹⁰¹

⁹⁶ Vgl. hierzu z.B. Brown/Duguid (Communities), S. 49ff. und S. 53ff., sowie IRL (Agenda), S. 6.

⁹⁷ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 153ff. Als "Espoused" oder "Canonical practice" bezeichnen Brown/Duguid die offiziell verlaubliche, dokumentierte Darstellung und Beschreibung der Arbeitspraxis. Ihr steht die tatsächliche, "Actual" oder "Noncanonical practice" mit ihrer Vielzahl an undokumentierten, ja undokumentierbaren Feinheiten und Besonderheiten gegenüber.

⁹⁸ Brown/Duguid (Communities), S. 53.

⁹⁹ Vgl. Wenger (Communities), S. 8. Er nennt eine Reihe von Gestaltungsrichtlinien für ein "Empowerment" von Arbeits- und Übungsgemeinschaften. Diese reichen von einem Erkennen und Anerkennen des informellen, improvisierten und schöpferisch-originellen Charakters dieser Arbeitsgemeinschaften hin zu einer aktiven Unterstützung ihrer in der Regel funktions- und bereichsübergreifenden Arbeit. Vgl. hierzu auch Galagan (Search), S. 36.

¹⁰⁰ Vgl. IRL (Agenda), S. 7, sowie Feinstein (Glass Boxes), S. 15.

¹⁰¹ Die Forschungen am "Institute for Research on Learning" haben ergeben, daß es oftmals die informellen Arbeitspraktiken in derart entstehenden Arbeitsgemeinschaften sind, die eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung zuallererst ermöglichen. Vgl. hierzu insbes. Wenger (Communities), S. 7. Er sieht deshalb derartige Arbeitsgemeinschaften auch als (potentielle) Träger von Kernkompetenzen an. Vgl. hierzu auch

Auf der anderen Seite erscheint ein völliger Verzicht auf Funktions- und Stellenbeschreibungen sowie entsprechende Zuweisungen an bestimmte Organisationsmitglieder weder möglich, noch sinnvoll. Denn diese sind in Organisationen nicht zuletzt für eine Bestimmung der *Verantwortlichkeiten* unabdingbar erforderlich.¹⁰² Zudem stellen sie eine wichtige Möglichkeit bzw. eine wichtige Plattform für die Bildung funktionsbezogenen Spezialistenwissens dar.¹⁰³

Als möglicher Ausweg aus diesen widersprüchlichen Anforderungen an die Organisation¹⁰⁴ bietet sich eine *mehrschichtige Organisationsgestaltung* an, wie sie neuerdings von Nonaka und Takeuchi unter dem Begriff der *"Hypertext-Organisation"* vorgeschlagen wird. Ähnlich wie ein sog. Hypertext am Computer durch Anklicken verschiedener Symbole den Zugriff auf unterschiedliche Textebenen (wie z.B. allgemeine Informationen vs. detailliertes Spezialwissen) sowie auf andere Medien (z.B. Video-Clips oder Toneinspielungen) ermöglicht und so das Wissen des Hypertext-Dokumentes in je verschiedene Kontexte eingebettet wird, sollen auch in einer "Hypertext-Organisation" unterschiedliche, miteinander verbundene Kontexte für den Umgang mit Wissen zur Verfügung stehen. Nonaka und Takeuchi schlagen in diesem Zusammenhang eine Unterscheidung zwischen einem sog. Geschäftssystem ("business system"), darüber liegenden Projektteams ("project teams") und einer grundlegenden Wissensbasis ("knowledge base") vor. Alle drei Kontexte stellen - wie in Abbildung 26 (S. 338) ersichtlich - unterschiedliche Ebenen dar, die in der "Hypertext-Organisation" integriert werden.

Die zentrale Schicht oder Ebene der "Hypertext-Organisation" bildet das sog. *Geschäftssystem* ("business system"). Hier werden *normale Routineaufgaben* ausgeführt. Diese Ebene ist in Form einer klassischen Hierarchie mit genau definierten Aufgaben und Stellen organisiert. Darüber liegt die Schicht bzw. Ebene der *Projektgruppen* ("project system layer"). Hier kommen Mitglieder aus unterschiedlichen Bereichen des Geschäftssystems primär zum Zwecke der *Wissensgenerierung* zusammen. Diese Projektteams sollen zur Bewältigung einer Aufgabe, z.B. der Entwicklung eines neuen Produktes, gebildet und nach Erreichen ihrer Projektaufgabe wieder aufgelöst werden. In der dritten Schicht, der sog. *Wissensbasis* ("knowledge base layer") soll dann schließlich das in den anderen Schichten generierte, dekontextualisierbare *Wissen systematisiert und gespeichert* werden. Hierbei handelt es sich um eine "virtuelle" Schicht, die z.B. in einer Unternehmensvision, einer Unternehmenskultur

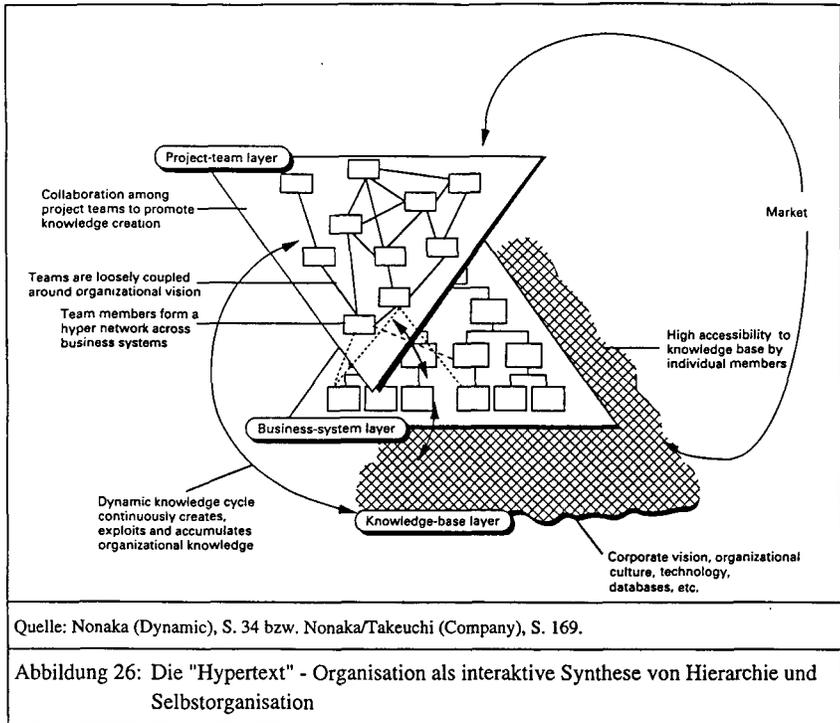
unsere Argumentation oben S. 150ff. Vgl. ferner die Beschreibung der sog. "N-Form" bei Hedlund (Model), S. 83ff.

¹⁰² Vgl. Brown/Duguid (Communities), S. 55.

¹⁰³ Vgl. Womack/Jones (Enterprise), S. 98ff.

¹⁰⁴ Vgl. hierzu auch die Gegenüberstellung von "N-Form" und "M-Form" bei Hedlund (Model), S. 82ff., sowie Nonaka/Takeuchi (Company), S. 160ff. Zum aktuellen Widerstreit verschiedener Konstruktionslogiken in Organisationstheorie und -praxis vgl. ferner Schreyögg/Noss (Organisieren), insbes. S. 28ff., sowie von der Oelsnitz (Selbststeuerung).

oder auch in Datenbanken zum Ausdruck kommen kann.¹⁰⁵ Das zentrale Charakteristikum der "Hypertext-Organisation", die hier nur in ihren Grundzügen beschrieben werden soll, besteht in der für die Organisationsmitglieder geschaffenen Möglichkeit des Ebenen- bzw. Kontextwechsels.¹⁰⁶



Überträgt man diesen Gedanken einer "mehrschichtigen" Organisationsgestaltung auf unsere Überlegungen so bedeutet dies, daß man die traditionellen Organisationsstrukturen nicht völlig abschaffen müßte, sondern vielmehr durch eine Schicht bzw. eine Ebene von Arbeits- und Übungsgemeinschaften ergänzen könnte. Diese liegt dann, ähnlich der Ebene bzw. der

¹⁰⁵ Vgl. Nonaka/Takeuchi (Company), S. 166ff. Vgl. auch Nonaka (Dynamic), S. 33.

¹⁰⁶ Vgl. hierzu Nonaka/Takeuchi (Company), S. 169. Ebd., S. 169ff. findet sich auch eine ausführliche Beschreibung dieser Organisationsform, die anhand von zwei Fallbeispielen (Sharp, Kao) konkretisiert wird. Vgl. hierzu auch Nonaka (Dynamic), S. 33ff. Ähnlich plädieren auch Schreyögg/Noss (Organisieren), S. 30, für eine je situationsspezifisch angepaßte Mischung aus hierarchischer Strukturlösung einerseits und einer auf Selbstorganisation basierenden personellen Lösung des Organisationsproblems auf der anderen Seite.

Schicht der Projektteams, über der "traditionellen" Organisationsstruktur. Allerdings würden diese Arbeits- und Übungsgemeinschaften, anders als die Projektgruppen in der Hypertext-Organisation nach Nonaka/Takeuchi, nicht "von oben" mit einem bestimmten Auftrag eingesetzt, sondern entstehen vielmehr weitestgehend ungeplant aus einer Aufgabe bzw. einer bestimmten Anforderung heraus. Ebenso wenig dürfen sie - wie dies bei den Projektteams der Fall ist - nach der Erledigung einer bestimmten Aufgabe wieder aufgelöst werden, sondern sollten vielmehr (zumindest im Prinzip) auf Dauer erhalten und weiterentwickelt werden. Es geht also um eine *zweite Schicht*, die *über den üblichen Aufgabenbereichen* angesiedelt ist und den Mitarbeitern relativ freies Agieren und Miteinanderarbeiten ermöglicht. Diese müssen sich allerdings dabei, wie oben dargestellt, untereinander abstimmen und die Stoßrichtung der Arbeits- und Übungsgemeinschaft immer wieder kritisch hinterfragen. Es scheint somit angebracht und erforderlich, die weitgehend informelle Selbstorganisation der Arbeits- und Übungsgemeinschaften in einen übergeordneten Rahmen einzubetten, der dann im Sinne einer Fremdorganisation formal vorgegeben wird.¹⁰⁷ Insgesamt handelt es sich jedoch bei diesem *Neben- oder Miteinander* von (zunächst) informellen Arbeits- und Übungsgemeinschaften und formellen Arbeitsstrukturen um ein noch weitgehend unbeackertes Forschungsfeld, auf dem noch viele Fragen zu klären sind.¹⁰⁸

In der Literatur dominiert bislang eher eine *Kontroverse*, in der traditionelle, nach hierarchischem Muster fremdorganisierte Strukturen auf der einen Seite und "moderne", eher auf Selbstorganisation abstellende Teamstrukturen auf der anderen miteinander verglichen und für bzw. gegen die Vorteilhaftigkeit *einer* dieser beiden Formen argumentiert wird.¹⁰⁹ Integrationsversuche stellen demgegenüber eher die Ausnahme dar. Neben dem hier vorgestellten Konzept der "Hypertext-Organisation" können noch die "Zirkuläre Organisation" von Ackoff¹¹⁰, das "Soziokratie-Modell" von Romme¹¹¹ oder das bekannte "System 4" von Likert¹¹² genannt werden. All diese Konzepte kombinieren partizipativ und konsensorientierte ausgerichtete Arbeitsgruppen mit einer traditionellen Hierarchiestruktur.

b. Dialogprojekte als Übungsfelder zur Ausbildung grundlegender Dialogfähigkeit und -bereitschaft

Dialogprojekte sollen - ebenso wie die unter Abschnitt a beschriebenen Lern- und Übungsfelder - den Aufbau kollektiven Könnens unterstützen. Im Unterschied zu den Lernlaboren stellen sie allerdings nicht auf die Generierung einer kollektiven Fähigkeit zur gemeinsamen

¹⁰⁷ Zur prinzipiellen Angewiesenheit der Selbstorganisation auf einen vorgegebenen (und damit fremdorganisierten) Rahmen vgl. auch Kieser (Fremdorganisation), insbes. S. 218ff.

¹⁰⁸ Vgl. hierzu ähnlich auch Wenger (Communitites), S. 8, sowie Galagan (Search), S. 35.

¹⁰⁹ Vgl. Romme (Note).

¹¹⁰ Vgl. Ackoff (Circular).

¹¹¹ Vgl. Romme (Sociocratic).

¹¹² Vgl. Likert (Human), insbes. 47ff., sowie ders. (Patterns).

Ausführung inhaltlich spezifizierter (Management-)Aufgaben ab, sondern auf die Ausbildung einer *inhaltlich übergreifend einsetzbaren Dialogfähigkeit*.¹¹³ Diese soll gemeinsam eingeübt und - soweit möglich - in ein kollektives Können überführt werden, das die einzelnen Dialogteilnehmer dazu befähigt, den Anforderungen eines Dialogs entsprechend offen und umfassend miteinander zu reden.

Mit dem *Dialogcontainer* wurde oben (vgl. S. 187ff.) bereits ein Instrument zum stufenweisen Aufbau bzw. zur phasenweisen Einübung einer derartigen gemeinsamen Dialogpraxis vorgestellt. Dieses Instrument stellt in erster Linie auf ein *Aufbrechen bzw. Überwinden defensiver Gesprächsmuster* ab, wie sie in Unternehmen oft eingesetzt werden. Durch intensive Zusammenarbeit unter entsprechender Anleitung soll eine Art Schutzraum geschaffen werden, der erste Erfahrungen mit neuen, in der Regel ungewohnten Gesprächsmustern und -formen ermöglicht. Idealerweise sollen die Teilnehmer gemeinsam erfahren, wie man durch einen Verzicht auf das Streben nach der einseitigen Durchsetzung eigener Interessen sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit zur gemeinsamen Offenlegung und Hinterfragung der je individuellen Standpunkte eine Vielzahl neuer Einsichten und auch ein besseres Problem- bzw. Situationsverständnis aufbauen kann.¹¹⁴ In diesem Zusammenhang weisen Kofman/Senge darauf hin, daß Teilnehmer, die diese Erfahrung einmal gemacht haben, sich oft über das Projekt hinaus um eine weitergehende Realisierung bzw. den Erhalt derartiger Dialogcontainer bemühen.¹¹⁵ Senge sieht deshalb in solchen *grundlegenden Dialogerfahrungen und -fähigkeiten* einen elementaren Ansatz- und Ausgangspunkt für die Schaffung lernender Organisationen. Nur durch sie kann - nach und nach - ein neues Bewußtsein bzw. eine neue "Sensibilität" (z.B. für das eigene Denken und Handeln) aufgebaut werden, das bzw. die wiederum neue grundlegende Einstellungen und Überzeugungen (z.B. in Form einer positiven Beurteilung eines integeren, offenen Umgangs miteinander) fördern kann, wie sie für organisationales Lernen bzw. lernende Organisationen unabdingbar erforderlich sind.¹¹⁶

Diese grundlegenden Dialogfähigkeiten und -erfahrungen gilt es dann im Hinblick auf eine umfassende kritische Hinterfragung gewohnten Denkens und Handelns, wie es für die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens erforderlich ist, sowie im Interesse der Erzielung einer dauerhaften Verständigung (und nicht nur gegenseitigen Verständnisses) inhaltlich noch genauer zu spezifizieren. Instrumente hierfür, sowie für die allgemeine Unterstützung eines offenen und kritischen Miteinanderredens, sind Gegenstand des folgenden Abschnitts.

¹¹³ Vgl. auch Kofman/Senge (Heart), S. 21: "Dialogue projects focus directly on the deeper patterns of communication that underlie whatever issues are being confronted by a management team."

¹¹⁴ Vgl. hierzu die Beschreibung des Dialogcontainers oben S. 187ff. sowie die dort angegebene Literatur.

¹¹⁵ Vgl. Kofman/Senge (Heart), S. 22.

¹¹⁶ Vgl. hierzu Senge u.a. (Fieldbook), S. 17ff. Dort bezeichnet er den Zusammenhang zwischen Fähig- und Fertigkeiten, dem darauf aufbauendem Bewußtsein und den durch dieses Bewußtsein generierten grundlegenden Einstellungen auch als "grundlegenden" Lernzirkel.

2. Kritische Hinterfragung von Kernkompetenzen bzw. organisationalen Routinen durch spezifische Dialogformen (Theoretische Praxis)

Als wichtiger Ansatz- und Bezugspunkt einer kritischen Hinterfragung organisationaler Routinen wurden oben die sog. *handlungsleitenden Alltagstheorien* herausgestellt. Es wurde dargelegt, daß eine kritische Überprüfung der aktuell praktizierten organisationalen Routinen respektive Kernkompetenzen in erster Linie eine umfassende Bewußtmachung sowie eine kollektive Überprüfung und ggf. eine Änderung der handlungsleitenden Alltagstheorien auf individueller und organisationaler Ebene erfordert. Darüber hinaus wurde bei der Darstellung des "Model O-II" von Argyris/Schön und des Dialogcontainers von Isaacs darauf hingewiesen, daß diese Aufgabenstellung am besten durch umfassende, fundierte Informationen in Verbindung mit der Fähigkeit und der Bereitschaft aller Organisationsmitglieder erreicht werden kann, ihren eigenen Standpunkt sowie die dahinterstehenden Annahmen möglichst offen darzulegen und zur Diskussion zur stellen.¹¹⁷

Für die Bewältigung dieser wichtigen - und zugleich überaus schwierigen - Aufgabe sollen im folgenden einige ausgewählte Instrumente vorgestellt werden. Es handelt sich dabei zum einen um eine sog. "*Leiter interner Schlußfolgerungen*" ("ladder of inference"; vgl. hierzu Abschnitt a) und zum anderen um die sog. "*Methode der zwei Spalten*" ("two-column research method"; vgl. Abschnitt b). Beide Instrumente bzw. Methoden wurden von Chris Argyris entwickelt und von Senge et. al. im Rahmen des "Centers for Organizational Learning" in einer Reihe von Praxisprojekten wieder aufgegriffen und dabei "praxisgerecht" aufbereitet und weiterentwickelt.¹¹⁸ Sie können insbesondere für eine umfassende Offenlegung des eigenen Denkens und Urteilens herangezogen werden.

Darüber hinaus wurde jedoch im Rahmen der kritischen Diskussion des Ansatzes von Senge sowie der Vorstellung der theoretischen Praxis nach Lueken deutlich gemacht, daß der primär auf die Herstellung gegenseitigen Verständnisses abzielende Dialogbegriff von Senge bzw. Isaacs für eine umfassende Bewältigung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens nicht ausreicht.¹¹⁹ Sowohl aus kognitiven wie auch aus motivationstheoretischen Überlegungen bietet sich eine "Verschärfung" dieses Dialogbegriffs an: Es gilt nicht mehr nur umfangreich erklärte und offen dargelegte Dialogbeiträge einzufordern, sondern diese sollten darüber hinaus auch gut begründet sein. Nur so kann eine nicht-willkürliche Einigung erzielt werden, die in der Regel längerfristig von allen akzeptiert und freiwillig mitgetragen wird. Für die Umsetzung dieser weitergehenden Forderung soll ebenfalls eine Art Orientierungshilfe zur Verfügung gestellt werden. Die diesbezüglich vorgestellten "*Kausal-*" oder "*Argumentations-*

¹¹⁷ Vgl. hierzu die Konkretisierung der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens unter D.I.2., insbes. S. 178ff. und S. 187ff.

¹¹⁸ Zur "Ladder of inference" vgl. Argyris (Overcoming), insbes. S. 88f. Zur "Two-column research method" vgl. Argyris/Schön (Theory), S. 37ff., sowie Argyris/Schön (Organizational), S. 66ff., S. 772f. und S. 79ff.

¹¹⁹ Zur kritischen Diskussion des Ansatzes von Senge vgl. oben S. 292ff., insbes. S. 295ff. Zur theoretischen Praxis nach Lueken vgl. S. 316ff.

karten" ("Causal maps" bzw. "Argument maps") knüpfen in erster Linie an das Argumentationsverständnis von Lueken bzw. an den oben dargelegten Dialogbegriff der konstruktiven Philosophie und Wissenschaftstheorie der Erlanger Schule an¹²⁰ (vgl. Abschnitt c).

a. Die "Leiter der internen Schlußfolgerungen" ("ladder of inference") als Instrument zur Bewußtmachung und zur kritischen Reflektion unbewußt ablaufender Gedankengänge

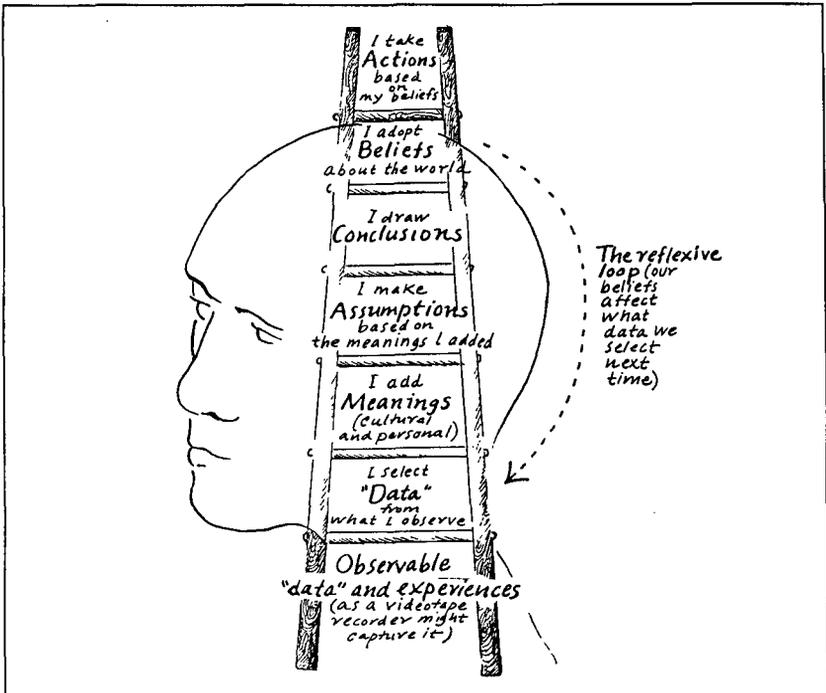
Bei der sog. "Leiter der internen Schlußfolgerungen" handelt es sich um ein Instrument zur Bewußtmachung sowie - darauf aufbauend - zur kritischen Reflektion von zum Teil unbewußt und damit nicht immer rational ablaufenden Prozessen der Meinungsbildung und der Entscheidungsfindung. Hierzu werden *prototypische Prozesse der Entscheidungsfindung und Meinungsbildung* mit dem *gedanklichen Besteigen bzw. Erklimmen einer Leiter* verglichen und entsprechend symbolisiert (vgl. Abbildung 27, S. 343).¹²¹

Diese Leiter reicht von beobachtbaren Daten bzw. Fakten (am unteren Ende der Leiter) über mehrere Zwischenstufen in Form kognitiver Prozesse bis hin zu grundlegenden Einstellungen und Überzeugungen über "die Welt" bzw. über bestimmte Personen, Ereignisse oder Sachverhalte, die dann das Handeln bzw. Verhalten der jeweiligen Akteure prägen (oberes Ende der Leiter). Genauerhin werden die folgenden Stufen unterschieden: Aufgrund bereits vorhandener Überzeugungen bzw. Basisannahmen ("beliefs") treffen wir zunächst aus der im Prinzip unendlich großen Menge an beobachtbaren "Fakten" ("observable 'data' and experiences") eine bestimmte, bereits subjektiv geprägte Auswahl ("select 'data'"). Diesen "Fakten" schreiben wir dann in einem nächsten Schritt eine bestimmte Bedeutung zu ("add meanings"). In der Regel werden diese Interpretationsleistungen ebenfalls von unserem persönlichen Erfahrungshintergrund sowie unseren Einstellungen geprägt. Mit Hilfe der derart vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen werden dann bestimmte Annahmen getroffen ("make assumptions"), sowie - in einem nächsten Schritt - bestimmte Schlußfolgerungen gezogen ("draw conclusions"). Diese Schlußfolgerungen verdichten sich dann nach und nach zu den bereits angesprochenen, handlungsleitenden Grundeinstellungen und Basisannahmen über die Welt ("adopt beliefs"). Diese beeinflussen dann nicht nur unser aktuelles Handeln, sondern auch unsere zukünftige Wahrnehmung. Von ihnen hängt es insbesondere ab, welche Daten wir aus der Vielzahl an möglichen Beobachtungen aufnehmen und weiterverarbeiten. Dieser Rückkopplungseffekt wird in der "Leiter der internen Schlußfolgerungen" auch als reflexive Rückkopplungsschleife ("reflexive loop") bezeichnet.¹²²

¹²⁰ Zum Argumentationsbegriff bei Lueken vgl. oben S. 322ff. Der Dialogbegriff der Erlanger Schule wurde auf S. 296ff. präzisiert.

¹²¹ Zur folgenden Beschreibung vgl. - soweit nicht anders angegeben - Senge u.a. (Fieldbook), S. 242ff.

¹²² Vgl. hierzu auch die Überlegungen zu Kognition und Wirklichkeit bei Neisser. Als einer der bekanntesten Vertreter der kognitiven Psychologie betont Neisser die aktive Komponente der Wahrnehmung. Für ihn stellt Wahrnehmung keinen passiven, der Informationsverarbeitung vorgelagerten Prozeß dar, sondern eine



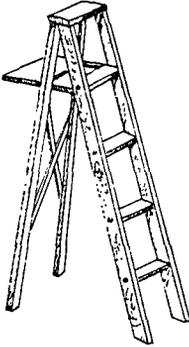
Quelle: Senge u.a. (Fieldbook), S. 243.

Abbildung 27: Die "Leiter der internen Schlußfolgerungen" ("ladder of inference")

Abbildung 28 (S. 344) gibt einen kurzen Überblick über mögliche Gedankengänge auf der soeben beschriebenen Leiter der internen Schlußfolgerungen. Dadurch sollen die bisherigen Ausführungen veranschaulicht werden. Die "Leitern" sind - der obigen Beschreibung entsprechend - von unten nach oben zu lesen.

kognitive Aktivität, die durch den Wahrnehmenden maßgeblich mitgetragen und beeinflusst wird. Dabei schreibt Neisser insbesondere sog. "antizipierenden Schemata" große Bedeutung zu. Hierbei handelt es sich um durch Lern- und Entwicklungsprozesse aufgebaute und durch Informationsaufnahme und -verarbeitung beständig weiterentwickelte kognitive Strukturen, die selbst wiederum die Art der aufgenommenen Informationen beeinflussen. Der von Neisser mit Hilfe dieser Konzepte entwickelte "Wahrnehmungszyklus" weist große Parallelen zur oben geschilderten "Leiter der internen Schlußfolgerungen" auf. Insbesondere wird in beiden Fällen die Bedeutung kognitiver Schemata für die Informationsaufnahme und -verarbeitung herausgestellt. Vgl. hierzu Neisser (Kognition), insbes. S. 26ff.

1. Der "unzuverlässige" Herr Müller



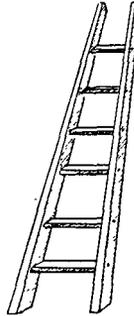
Man kann sich auf Herrn Müller nicht verlassen.

Herr Müller kommt immer zu spät.

Herr Müller wußte genau, wann die Sitzung begann. Er kam absichtlich zu spät.

Die Sitzung war für 9.00 Uhr anberaumt. Herr Müller kam erst um 9.30 Uhr. Er sagte nicht warum.

2. Die "wettbewerbsfeindliche" Frau Klein



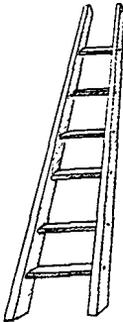
Frau Klein kann mit den aktuellen Entwicklungen nicht mehr Schritt halten. Deshalb ist sie bereit, unsere Wettbewerbsvorteile zu gefährden.

Sie kann sich im Wettbewerb nur schlecht behaupten.

Frau Klein hat etwas gegen Wettbewerb.

Frau Klein sagt: "Wir denken zu wettbewerbs- bzw. zu konkurrenzorientiert. Wir sollten ein Anreizsystem entwickeln, das Beiträge für das *gesamte* Unternehmen - und nicht nur für die eigene Gruppe oder Abteilung honoriert."

3. Der "frauenfeindliche" Chef



Dieser Chef sollte keine Frauen führen.

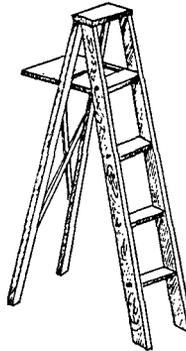
Er "piesackt" Frau Meier, weil sie eine Frau ist.

Der Chef hält Frau Meiers Leistungen für inakzeptabel.

Der Chef nutzt Frau Meier aus.

Der Chef sagt: "Frau Meier, Ihre Leistungen entsprechen nicht dem Standard."

4. Der politikverdrossene Wähler



Ich werde nicht mehr zu Wahl gehen. Es lohnt sich nicht.

Alle Politiker sind Lügner und Betrüger.

Wieder einmal wird deutlich, daß er keine Integrität besitzt.

Noch ein politischer Ausverkauf.

Gerade hat ein Politiker eine Aussage gemacht, die seinem Wahlversprechen zu widersprechen scheint.

Quelle: In Anlehnung an Senge u.a. (Fieldbook), S. 245f. (eigene Übersetzung; leicht modifiziert).

Abbildung 28: Einige Beispiele für mögliche Gedankengänge im Rahmen von "Leitern der internen Schlußfolgerungen"

Problematisch an den im Rahmen dieser "Leitern" vorgenommenen Datenselektionen und -interpretationen sowie den dabei gezogenen Schlußfolgerungen ist insbesondere die Tatsache, daß die entsprechenden Schritte normalerweise sehr rasch und weitestgehend unbewußt vorgenommen werden. Dadurch bleiben die dabei zugrundegelegten Annahmen und Überzeugungen meistens unhinterfragt. Sicher werden die meisten Leser beim Studium der in Abbildung 28 dargestellten Beispiele aus ihrer Sicht ungerechtfertigte bzw. zumindest kritisch zu hinterfragende Gedankenschritte oder Schlußfolgerungen gefunden haben. Hier wäre wahrscheinlich an fast jeder Stelle der Leiter auch ein anderer nächster Schritt denkbar.¹²³

Derart unreflektierte und weitgehend ungerechtfertigt vorgenommene Schlußfolgerungen sollen mit Hilfe des Instrumentes der "Ladder of inference" in dreifacher Weise unterbunden werden:

- Zunächst sollen die meist unreflektiert vorgenommenen internen Schlußfolgerungen mit Hilfe dieses Instrumentes *dem Akteur selbst bewußt* gemacht werden. Dadurch kann und soll er sein eigenes Denken und Urteilen besser verstehen und ggf. vorschnelle Schlußfolgerungen vermeiden.¹²⁴
- Darüber hinaus bietet ihm die "Leiter der internen Schlußfolgerungen" die Möglichkeit, seine Gedanken und seine Prozesse der Meinungsbildung *anderen gegenüber offenzulegen* und sie damit zur Diskussion zu stellen.
- Schließlich kann er mit Hilfe dieses Instruments auch das *Denken und die Meinungsbildung anderer* kritisch hinterfragen: Welche beobachtbaren Daten werden zugrundegelegt? Wie werden sie interpretiert? etc.

Idealerweise sollten derartige Überprüfungen zusammen mit anderen stattfinden. Ein idealer Raum hierfür ist der "Dialogcontainer", wie er oben (vgl. S. 187ff.) beschrieben wurde.

Als eine erweiterte Form der "Leiter der internen Schlußfolgerungen" kann man die Methode bzw. den Ansatz des "*Cognitive mapping*" bezeichnen. Dieser aktuell im strategischen Management verstärkter Ansatz stellt ebenfalls darauf ab, "Kognitive Landkarten" von Managern und anderen Organisationsmitgliedern mittels geeigneter Visualisierungstechniken deutlich zu machen.¹²⁵ Dabei werden sowohl individuelle als auch kollektive Landkarten gezeichnet. In diesem Zusammenhang stehen in der Regel ebenfalls die durch derartige Ab-

¹²³ Vgl. hierzu auch Senge (Mental), S. 8. Dort weist Senge darauf hin, daß die gedanklichen Schritte im Rahmen dieser Leiter in der Regel durch zunehmende (und zum Teil ungerechtfertigte) "Abstraktionsprünge" gekennzeichnet sind. Er spricht in diesem Zusammenhang deshalb auch von "Leaps of abstraction."

¹²⁴ Vgl. hierzu auch die Übung "Moments of awareness" in Senge u.a. (Fieldbook), S. 216f.

¹²⁵ Einen guten Überblick zum "Cognitive Mapping" liefern insbes. Huff (Hrsg.) (Mapping) sowie das Journal of Management Studies (Maps). Vgl. ferner Lehner (Kognitive). Für eine Anwendung im Bereich des organisationalen Lernens vgl. z.B. Probst/Büchel (Lernen), S. 166ff.

bildungsprozesse erzielbaren Aufklärungs- und Verständigungsprozesse im Vordergrund.¹²⁶ Das Erstellen von Kausal- und Argumentationskarten, als eine Sonderform des "Cognitive Mapping", soll unter Abschnitt c (S. 350ff.) genauer vorgestellt werden. Zuvor wird jedoch mit der Methode der zwei Spalten ein weiteres Instrument zum Aufdecken unbewußter und/oder unausgesprochener Annahmen vorgestellt. Es dient in erster Linie der kritischen Untersuchung und Verbesserung von Gesprächssituationen.

b. Die "Methode der zwei Spalten" ("two column research method") als Instrument zum Aufdecken und Überwinden von Dialogblockaden

Mit der "Methode der zwei Spalten" wird die Kernidee der "Leiter der internen Schlußfolgerungen" auf konkrete (Problem-)Situationen - insbesondere auf konfliktrträgliche oder unfruchtbare *Interaktionen* oder *Gespräche* mit anderen Organisationsmitgliedern - übertragen. Diese Methode soll in erster Linie dabei helfen, Dialogblockaden in Form ungerechtfertigter und damit lern- und dialoghinderlicher Annahmen und Schlußfolgerungen aufzudecken und zu überwinden. Insbesondere möchte man damit der laut Argyris/Schön oft anzutreffenden Tendenz bzw. Verhaltensweise entgegenwirken, unangenehme oder konfliktrträgliche Gedanken und Gefühle zu verschweigen und dadurch ein wirklich offenes Gespräch über problematische Situationen zu verhindern.¹²⁷

Hierzu gilt es, problemträgliche Gesprächssituationen in einer spezifischen Art und Weise darzustellen und zu untersuchen. Im Gegensatz zu dem sog. "Actual problem approach", der aktuelle Gespräche in konkreten Situationen untersucht, setzt die Methode der zwei Spalten an einem *rekonstruierten* Gespräch an.¹²⁸ Dieses relativ einfache - und dennoch zugleich überaus wirkungsvolle - Instrument soll im folgenden anhand der hierfür erforderlichen Schritte beschrieben werden.¹²⁹

Schritt 1: Auswahl eines Problems: Den Ausgangs- und Ansatzpunkt für die Durchführung der "Methode der zwei Spalten" bildet idealerweise ein Problem bzw. eine schwierige Situation aus dem Zeitraum der letzten ein bis zwei Monate. Dabei kann es sich z.B. um eine Situation handeln, in der man keine Einigung erzielen konnte, sich unfair behandelt oder nicht

¹²⁶ Vgl. Eden (Nature), S. 261f. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von "Reflective mapping" und wendet sich mit Nachdruck gegen ein Verständnis von "Kognitiven Karten" als Abbilder von Erkenntnisprozessen.

¹²⁷ Vgl. hierzu die Beschreibung des laut Argyris/Schön empirisch oft anzutreffenden "Model O-I" oben S. 179ff. Die Handlungstheorien dieses lernhinderlichen Kontextes zeichnen sich u.a. durch das Unterdrücken bzw. Verhindern negativer Gefühle sowie durch das Ausblenden bzw. Verschweigen potentiell bedrohlicher, konfliktrträglicher Themen aus. Hierzu werden z.T. nicht oder nur schwer angreifbare (und damit meist unfundierte) Aussagen gemacht.

¹²⁸ Zu dieser Unterscheidung sowie (einigen) Vor- und Nachteilen dieser beiden unterschiedlichen Zugriffe vgl. Argyris (Education), S. 8.

¹²⁹ Die folgende Beschreibung basiert auf Senge u.a. (Fieldbook), S. 246ff., sowie Argyris (Education), S. 14ff. und Argyris (Teaching), S. 107. Für eine kurze Beschreibung sowie die Darstellung der von Argyris/Schön verwendeten Übungsanweisung vgl. ferner Argyris/Schön (Theory), S. 40ff.

ernst genommen fühlte oder mit seinen Vorschlägen und Aussagen auf großen Widerstand gestoßen ist. Diese Situation gilt es zunächst in ein bis zwei Absätzen kurz zu skizzieren: Welche Ziele hat man verfolgt? Was wollte man erreichen? Wer war beteiligt? Wo lagen Hindernisse? etc. Falls einem kein aktueller Fall aus dem besagten Zeitraum einfällt, kann man ggf. auch einen möglichen, hypothetischen Fall konstruieren.¹³⁰

Schritt 2: Schreiben der rechten Spalte ("Was wurde gesagt?"): Als nächstes gilt es aus diesem realen oder hypothetischen Problemfall ein frustrierendes bzw. unzufriedenendes Gespräch auszuwählen und zu (re-)konstruieren. Hierbei gilt es genau zu beschreiben, was jeder Gesprächspartner gesagt hat bzw. normalerweise sagen würde. Diese Beschreibung des tatsächlichen bzw. überaus wahrscheinlichen Dialoges soll auf der rechten Seite eines in zwei Längsspalten geteilten Konzeptpapiers abgefaßt werden. Die Aufzeichnungen sollten mindestens zwei Seiten umfassen.

Schritt 3: Abfassen der linken Spalte ("Was habe ich gedacht?"): In der linken Spalte sollten sodann Gedanken und Gefühle festgehalten werden, die während des Gespräches aufgetaucht sind bzw. gegenwärtig waren, jedoch z.B. aufgrund der oben beschriebenen Annahmen, Befürchtungen und Handlungsmuster nicht ausgesprochen wurden. Abbildung 29 (S. 348) zeigt ein Beispiel für eine derartige Aufzeichnung.

Schritt 4: Individuelle und kollektive Reflektion über die Fallstudie: Im vierten und letzten Schritt gilt es schließlich die derart erstellte Gesprächsbeschreibung auszuwerten. Hierzu sind mehrere Ansatzpunkte bzw. Vorgehensweisen denkbar.

Zum einen gilt es zu bedenken, daß bereits das Erstellen der Fallstudie bzw. der Gesprächsbeschreibung und deren kritische Betrachtung nach einiger Zeit zu gewissen Lernerfolgen führen kann. Der Ersteller hat dadurch die Möglichkeit, seine eigenen Gedanken, Gefühle und Aussagen aus einer gewissen Distanz zu prüfen und zu untersuchen. Die rechte Seite kann ihm dabei als "realistischer" Anhalts- und Orientierungspunkt dienen. Man könnte sie - in Anknüpfung an die Darstellung der "Leiter der internen Schlußfolgerungen"¹³¹ - auch als Platzhalter für die beobachtbaren Daten oder Fakten interpretieren.

¹³⁰ Vgl. hierzu auch Argyris (Education), S. 7. Dort nennt er die folgenden allgemeinen Anforderungen an eine lernförderliche Erfahrung: 1) Ein reales Problem aus der Arbeitspraxis, das entsprechende Lösungs- und Implementationsmaßnahmen erfordert und somit die handlungsleitenden Alltagstheorien bzw. typische "Gedankengänge" (i.S. von "ladders of inference") aktiviert. 2) Das Problem sollte die Fähig- und Fertigkeiten der jeweiligen Akteure betreffen. 3) Es sollte sich nicht um ein einfaches Routineproblem handeln. 4) Die Akteure sollten über einen gewissen Handlungsspielraum verfügen. 5) Die Lerninhalte sollten auch für die Lösung zukünftiger Problem einsetzbar sein.

¹³¹ Vgl. hierzu oben S. 342ff.

Was ich gedacht habe:	Was wir gesagt haben:
Wir sind zwei Monate im Verzug. Ich wußte nicht, daß er das weiß. Ich hatte gehofft, daß wir die Verspätung aufholen können.	<i>Herr Krause:</i> Herr Fink, ich komme nächste Woche zu Ihnen runter. Wir sind bereits einige Wochen im Verzug und ich denke von einem Treffen in Ihrem Büro könnten wir alle profitieren.
Ich muß klar machen, daß ich bereit bin, die Verantwortung für die Verspätung zu übernehmen. Aber ich will mir nicht noch mehr Arbeit aufhalsen.	<i>Ich:</i> Ja, die Projekttermine machen mir bereits Sorgen. Wie Sie wissen, hatten wir hier mit einigen Problemen zu kämpfen und arbeiten inzwischen rund um die Uhr. Aber wenn Sie es wünschen, können wir natürlich gerne ein kurzes Treffen einschieben.
In den Planungssitzungen bietet er niemals seine Hilfe an. Dann könnte ich sie noch wirklich brauchen. Jetzt ist es zu spät.	<i>Herr Krause:</i> Ja. Ich denke, wir könnten unsere Koordination noch verbessern. Vielleicht kann ich die eine oder andere Idee beisteuern.
Seine dauernden Änderungsvorschläge sind letztendlich der tiefere Grund für unsere Verspätung. Müssen wir jetzt wirklich noch eine Änderung vornehmen?	<i>Ich:</i> Wir können Ihre Ideen oder Änderungsvorschläge gerne besprechen.
Es ist wirklich zu schade, daß ich ihm nicht sagen kann, daß er die eigentliche Ursache für unsere Verspätung ist. Wenn ich ihn noch zwei Wochen fernhalten kann, dann könnte ich fertig sein.	<i>Herr Krause:</i> Konkrete Vorschläge habe ich allerdings nicht.
	<i>Ich:</i> Ich hätte gerne einen Prototyp fertig, bevor Sie kommen. Was halten Sie vom Siebenundzwanzigsten?
Quelle: Senge u.a. (Fieldbook), S. 248 (eigene Übersetzung; leicht modifiziert).	
Abbildung 29: Beispiel für die Anwendung der "Methode der zwei Spalten" ("two column research method")	

Mit Hilfe der zwei Spalten kann man u.a. die folgenden Fragen untersuchen:

- Warum habe ich damals so gedacht und gefühlt?
- Was waren meine Ziele? Was wollte ich erreichen?
- Habe ich es erreicht?
- Wie könnte ich mit meinen Kommentaren zu den Schwierigkeiten beigetragen haben?
- Warum habe ich meine Gedanken und Gefühle aus der "Linken Spalte" nicht ausgesprochen?
- Was hätte ich damit erreichen können?
- Welche Annahmen über andere Personen habe ich getroffen?

So können *typische Gesprächsmuster* sowie ansonsten größtenteils unbewußt ablaufende Schlußfolgerungen und Gedankengänge *aufgezeigt und bewußt gemacht* werden. Die dabei erzielten Erkenntnisse können dann idealerweise für zukünftige Gespräche fruchtbar gemacht werden. In diesem Zusammenhang kann man sich z.B. überlegen, wie man die bislang unausgesprochenen Annahmen und Gefühle aus der "Linken Spalte" zur Sprache bringen könnte, ohne andere zu verletzen oder wie man die ebenso unausgesprochenen Gedanken und Gefühle der Gesprächspartner erkunden könnte. Hierzu kann man z.B. das Gespräch dann entsprechend umschreiben.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Gesprächsprotokolle Dritten sowie - zumindest in Auszügen - den jeweiligen (ursprünglichen) *Gesprächspartnern zu zeigen*. Dadurch kann man insbesondere seine Annahmen über die anderen prüfen und zudem erkunden, wie das Gespräch auf der anderen Seite aufgenommen wurde. U.U. kann man dabei feststellen, daß die vermeintlich verborgenen Gedanken und Gefühle von den Gesprächspartnern sehr wohl bemerkt wurden und daß gerade der Versuch, sie zu verbergen einen offenen Austausch erschwert hat, da sich die Gesprächspartner dadurch hintergangen fühlten.¹³²

Interessant und sehr fruchtbar kann auch eine *Diskussion der Gesprächsprotokolle* mit bzw. in einer Gruppe sein, da dadurch eine Vielzahl von Gesichtspunkten und Interpretationsmöglichkeiten zur Sprache gebracht werden können. In diesem Fall besteht zudem die Möglichkeit, Gruppendiskussionen aufzuzeichnen und im Anschluß daran von den Gesprächsteilnehmern anhand der Zweispaltenmethode rekonstruieren zu lassen. Die Gesprächsprotokolle sollten dann gemeinsam betrachtet, verglichen und diskutiert werden.¹³³

Schließlich kann man auch (potentiell) zu führende Gespräche in aktuell bevorstehenden, konfliktträchtigen Situationen - wie etwa der Diskussion über die Einführung einer neuen Strategie - vor ihrer tatsächlichen Durchführung von den zu erwartenden Gesprächs- oder Sitzungspartnern entsprechend skizzieren lassen. Dadurch können schon im vorhinein mögliche Barrieren erkannt und in einer gemeinsamen Besprechung der Gesprächsprotokolle u.U. auch überwunden werden.¹³⁴

Insgesamt kann eine Diskussion bzw. Besprechung der Gesprächsbeschreibungen auf mehreren Ebenen zu *Lern- bzw. Aufklärungseffekten* führen: Zum einen können anhand der Untersuchung der geschilderten Situation bzw. des beschriebenen Gesprächs bislang unbewußte Annahmen oder unbewußt vollzogene Schlußfolgerungen aufgedeckt werden. Zum anderen können aber auch die Gespräche über die Fallstudie wiederum kritisch analysiert werden. Da-

¹³² Vgl. hierzu z.B. Argyris (Teaching), S. 107.

¹³³ Für eine kritische Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen eines derartigen Zugriffs vgl. auch Senge u.a. (Fieldbook), S. 250ff.

¹³⁴ Vgl. Argyris (Teaching), S. 107, sowie Argyris (Implementation), insbes. S. 10ff.

durch können dann insbesondere gruppensdynamische Prozesse sowie defensive Gesprächsmuster aufgedeckt werden.¹³⁵

Die "Methode der zwei Spalten" dient - ebenso wie die in Abschnitt a beschriebene "Leiter der internen Schlußfolgerungen" - in erster Linie dem Aufdecken und bzw. der kritischen Hinterfragung bislang unreflektierter oder unausgesprochener Annahmen oder Schlußfolgerungen. Beide Maßnahmen bzw. Instrumente können somit primär Dialogfähigkeit und -bereitschaft im Sinne Senges fördern. Darüber hinaus gilt es jedoch - wie unsere Überlegungen oben gezeigt haben¹³⁶ - auch die Argumentationsfähigkeit und -bereitschaft der Organisationsmitglieder zu unterstützen. Diese Aufgabe steht im Zentrum des folgenden Abschnitts.

c. "Kausal-" und "Argumentationskarten" als Instrumente zur Einübung und/oder Verbesserung der Argumentationsfähigkeit

Argumentationen unterscheiden sich vom Dialog (im Sinne Senges) insbesondere durch die damit verbundenen *Begründungsleistungen*. Hier geht es nicht mehr nur um ein umfassendes Offenlegen meinungsbildender Annahmen oder Schlußfolgerungen, sondern darüber hinaus um deren überzeugende Begründung.¹³⁷

Wie kann man nun Argumentationsfähigkeit - als eine spezifische Form der Dialogfähigkeit - fördern? Eine wertvolle und wichtige Basis stellt die grundlegende Dialogfähigkeit und -bereitschaft dar, wie sie mit Hilfe von Dialogcontainern erworben werden kann. Diese elementare Fähigkeit und Bereitschaft gilt es dann entsprechend weiterzuentwickeln. Als neues Element sind insbesondere Begründungen bzw. Begründungsleistungen mit aufzunehmen und entsprechend einzüben.

Als mögliche Instrumente zur Bewältigung dieser Aufgabe sollen hier sog. "Kausalkarten" ("Causal maps") und/oder "Argumentationskarten" ("Argument maps") vorgestellt werden. Hierbei handelt es sich um eine vielfach verwendete Sonderform "Kognitiver Karten" ("Cognitive maps").¹³⁸ Sowohl Kausalkarten als auch Argumentationskarten stellen im Kern auf das Aufzeigen bzw. die Visualisierung kognitiver *kausaler* Verknüpfungen zwischen Handlungen und (Handlungs-)Ergebnissen ab. Die Argumentationskarten beleuchten dabei

¹³⁵ Vgl. Argyris (Education), S. 17. Zu den sog. "Defensiven Routinen" als defensiven Gesprächsmustern auf individueller und organisationaler Ebene vgl. auch die Ausführungen oben S. 197ff.

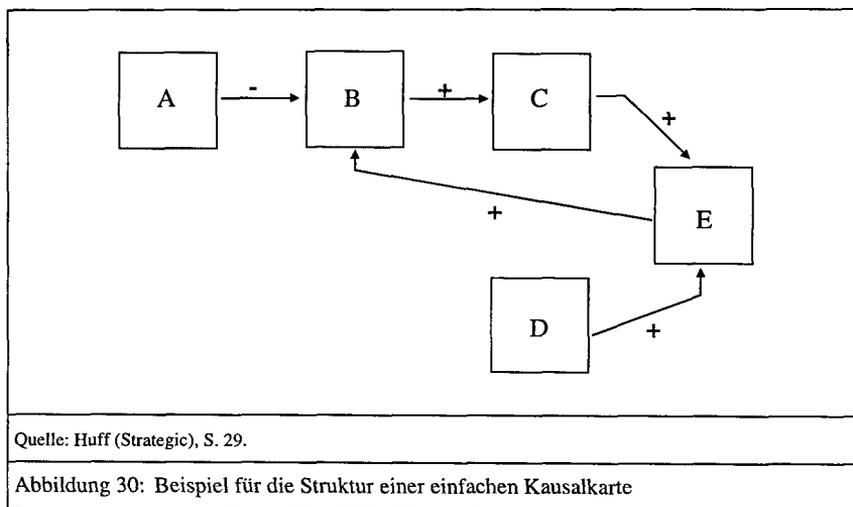
¹³⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 295ff. sowie S. 341f.

¹³⁷ Zur Unterscheidung von "Dialog" und "Argumentation" in dieser Arbeit vgl. auch oben S. 321ff., insbes. FN 58, S. 324

¹³⁸ Zum "Cognitive mapping" vgl. oben S. 345f. Zur dominanten Stellung der Kausalkarten im Rahmen der verschiedenen Formen des "Cognitive Mapping" vgl. z.B. die Zusammenstellung der Artikel in der Sonderausgabe des Journal of Management Studies zum Thema "Cognitive Mapping". Diese Artikel befassen sich - mit einer Ausnahme - alle mit den sog. Kausalkarten. Vgl. hierzu Eden (Nature), S. 263. Vgl. ferner Eden/Ackermann/Cropper (Analysis), S. 309 und Huff (Strategic), S. 28, sowie - kritisch - Fiol/Huff (Maps), S. 268. Letztere plädieren für ein Portfolio verschiedener Karten ("Maps").

den spezifischen Fall einer Verwendung derartiger Verknüpfungen im Rahmen der Findung bzw. Begründung von Entscheidungen.¹³⁹

In beiden Fällen erfolgt das Zeichnen der "Kognitiven Karten" mit Hilfe von Knoten, die durch eindirektionale Pfeile verbunden werden. Eine entsprechende Kennzeichnung der Pfeile mit "+" bzw. "-" bringt die angenommene Richtung der kausalen Verbindung zum Ausdruck.¹⁴⁰ Ein Beispiel für eine mögliche Struktur einer einfachen Kausalkarte zeigt Abbildung 30:



Oft werden die Knoten auch durch Aussagen in Form eines kurzen Textes ersetzt. Dann geht man im Allgemeinen davon aus, daß die mittels Aussagen beschriebenen Handlungen oder Ereignisse am Fuß bzw. Ende des Pfeiles die ebenfalls in Form von Aussagen beschriebenen Handlungen oder Ereignisse an der Pfeilspitze "verursachen":¹⁴¹ "Causal submaps express the judgement that certain events or actions will lead to particular outcomes."¹⁴²

¹³⁹ Vgl. hierzu z.B. Fiol/Huff (Maps), S. 279f., sowie Huff (Strategic), S. 16. Zu Kausal- und Argumentationskarten vgl. auch Lehner (Kognitive), S. 99ff.

¹⁴⁰ Vgl. Huff (Strategic), S. 29.

¹⁴¹ Vgl. Eden/Ackerman/Cropper (Analysis), S. 310.

¹⁴² Fiol/Huff (Maps), S. 280.

Derartige Kausalkarten können sowohl für Individuen als auch für Gruppen oder sogar ganze Branchen gezeichnet werden. Dabei können die Karten auf überindividueller Ebene entweder durch Aggregation vorab erstellter individueller Karten oder aber *direkt* mit der betreffenden Gruppe erstellt werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, im Rahmen einer *Sekundärforschung* auf entsprechende Unterlagen und Dokumente über die jeweilige Gruppe oder Branche zu rekurrieren. Während manche Karten zum größten Teil allein durch die Forscher bzw. entsprechende Experten entwickelt werden, werden andere unter aktiver Beteiligung der "Betroffenen" erarbeitet.¹⁴³

Für unsere Zwecke erscheint insbesondere ein Kartenzeichnen ("Mapping") auf der Ebene der *Gruppe* unter möglichst weitreichender *Partizipation* der Gruppenmitglieder angebracht. Dadurch können begründend eingesetzte Kausalzusammenhänge nicht nur den Entscheidenden selbst umfassend vergegenwärtigt, sondern insbesondere auch in einem größeren Rahmen vorgestellt werden:

"... when a cognitive map is pictured in graph form it is relatively easy to see how each of the concepts and causal relationships relate to each other, and see the overall structure of the whole set of portrayed assertions."¹⁴⁴

Dies eröffnet u.a. auch die Möglichkeit, die "Interne Logik" einer Entscheidung sowie die dabei getroffenen Annahmen für alle offen zu legen und einer (kritischen) Diskussion zugänglich zu machen.¹⁴⁵ Dabei können die Teilnehmer verschiedene Begründungsmuster sowie Formen der Begründung kennenlernen, kritisch prüfen und ggf. einüben.¹⁴⁶

So werden z.B. bei manchen Formen des Erstellens von Argumentationskarten ("Argument mapping") in Anlehnung an einen Vorschlag des Philosophen Toulmin die folgenden fünf Elemente eines Arguments unterschieden: (1) eine Behauptung oder Schlußfolgerung mit Geltungsansprüchen ("claim"), (2) die Daten oder Gründe zur Stützung dieser Behauptung oder Schlußfolgerung ("grounds"), (3) die Übergangsberechtigung als Rechtfertigung des postulierten Zusammenhangs zwischen Daten und Schlußfolgerung ("warrant"), (4) die Modalitäten des Geltungsanspruches zur genaueren Spezifizierung des postulierten Zusammenhangs ("qualifiers") sowie (5) das Stützungs- oder Hintergrundwissen in Form allge-

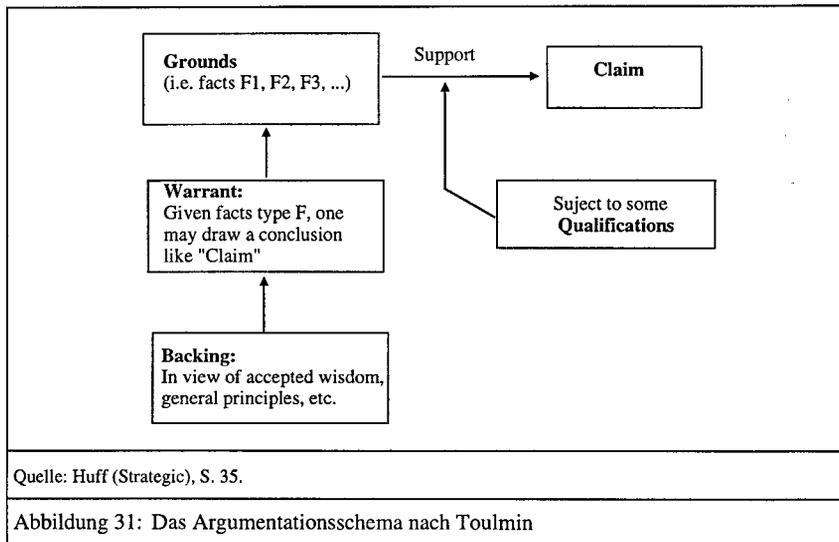
¹⁴³ Vgl. hierzu Eden (Nature), S. 262. Interessante Beispiele für diese verschiedenen Formen des "Causal mapping" finden sich in der bereits angesprochenen einschlägigen Sondernummer des Journal of Management Studies; vgl. Journal of Management Studies (Maps). Vgl. ferner die entsprechenden Beiträge in Huff (Hrsg.) (Mapping), inbes. Flechter/Huff (Strategic) und Flechter/Huff (Argument). Vgl. ferner Lehner (Kognitive), S. 102ff.

¹⁴⁴ Axelrod (Structure), S. 5, zit. nach Eden/Ackermann/Cropper (Analysis), S. 312.

¹⁴⁵ Vgl. Fiol/Huff (Maps), S. 280.

¹⁴⁶ Zu verschiedenen Ansätzen und Formen der Argumentation vgl. z.B. Flechter/Huff (Argument) sowie Lueken (Inkommensurabilität), S. 215ff.

mein akzeptierter Annahmen und Prinzipien ("backing").¹⁴⁷ Den Zusammenhang dieser fünf Komponenten zeigt Abbildung 31 (S. 353):



Die Unterscheidung dieser Elemente erlaubt nicht nur eine *Präzisierung des Argumentationsbegriffs*, sondern insbesondere auch eine *differenzierte Betrachtung vorgebrachter Argumente*. Man kann verschiedene Aspekte besser einordnen und auf dieser Grundlage ihren Status bzw. Stellenwert für die jeweilige Argumentation klären. Das gemeinsame Erbringen derartiger Differenzierungsleistungen anhand von konkreten Entscheidungsprozessen bietet eine gute Möglichkeit zum Einüben der Argumentationsfähigkeit.

In diesem Zusammenhang gilt es allerdings zu beachten, daß die Kausal- und Argumentationskarten *nicht* als Instrumente zur Aufdeckung und Abbildung ontologisch vorhandener Kausalzusammenhänge interpretiert werden. Denn ein derartiges Verständnis würde - konsequent zu Ende gedacht - ein durch äußere (oder innere) Umstände gesteuertes *Verhalten* im Sinne einer mechanistischen Reaktion auf bestimmte Reize oder Erwartungen implizieren. Dann wären jedoch unsere Überlegungen zum organisationalen Lernen, insbesondere die Aufforderung zur kritischen Hinterfragung sowie einer darauf aufbauenden Änderung gewohnter Denk- und Handlungsweisen von vornherein zum Scheitern bzw. zur Bedeutungslosigkeit

¹⁴⁷ Vgl. Huff (Strategic), S. 35, sowie ausführlich Flechter/Huff (Argument). Die deutschen Übersetzungen orientieren sich an Werder (Argumentationsrationalität), S. 173 und S. 180ff.

verurteilt. Die Akteure hätten allenfalls die Möglichkeit, bereits vorprogrammierte, durch sie selbst nicht beeinflussbare Entscheidungen oder Handlungsabläufe mit Hilfe des Zeichnens von Karten ("Mapping") zu erkennen und ihr (unabwendbares) Zustandekommen durch das Zusammentragen möglichst vieler relevanter Einflussfaktoren zu *erklären*.

Demgegenüber fußen unsere Überlegungen und Bestrebungen zum Aufbau von Argumentationsfähigkeit auf dem Leitbild des *Handelns* in Form einer absichtsgeleiteten Alternativenauswahl, die redend herbeigeführt wurde.¹⁴⁸ In diesem Sinne wären Kausal- und Argumentationskarten dann kein Versuch, deterministische Zusammenhänge oder Entscheidungsabläufe aufzudecken oder zu erklären, sondern würden vielmehr darauf abstellen, Intentionen relevanter Entscheidungsträger bzw. Akteure besser zu *verstehen* und diese - im Interesse einer besseren Entscheidung - gegebenenfalls durch geeignete Argumentationen zu verändern.¹⁴⁹ Im Rahmen der hierfür erforderlichen Visualisierungsaktivitäten kann - wie bereits angesprochen - zugleich die Begründung von Handlungen und Handlungsabsichten eingeübt und damit Argumentationsfähigkeit aufgebaut werden.

3. Unterstützung der theoriegeleiteten Praxis durch umfassende Schulung der Mitarbeiter und anwendungsgerechte Formulierung des Wissens

Als zentrales Charakteristikum der theoriegeleiteten Praxis wurde oben (S. 318ff.) die *bewußte Anwendung von Wissen* herausgestellt. Im Unterschied zur theoretischen Praxis, die Gegenstand des vorhergehenden Abschnittes war, geht es im Rahmen dieser Praxis also nicht um eine kritisch-distanzierte Überprüfung gewohnten Denkens und Handelns, sondern um *aktives Handeln in einer konkreten Situation*. Dabei soll - im Gegensatz zum primärpraktischen Können - dem Handelnden das von ihm in Anspruch genommene *Wissen präsent* sein. Theoriegeleitete Wissensanwendung kann - auch darauf wurde hingewiesen - sowohl die unproblematische Wissensverwendung im Rahmen primärpraktischen Könnens als auch die Wissensbildung und -prüfung in der theoretischen Praxis unterstützen: Sie kann entweder einer gezielten Prüfung des in der theoretischen Praxis gebildeten Wissens dienen, oder aber - bei mehrfacher unproblematischer Ausführung - zu routinisierten Handlungsvollzügen in Form von Können werden. Dennoch betont die theoriegeleitete Praxis in erster Linie ein Handeln, das sich durch eine bewußte Anwendung von Wissen auszeichnet.

Die Förderung eines derartigen, durch bewußte und kontrollierte Wissensanwendung gekennzeichneten Handelns erfordert neben einer möglichst umfassenden *Kenntnis des anzuwendenden Wissens* insbesondere auch entsprechende Möglichkeiten für dessen bewußte Anwen-

¹⁴⁸ Zu dieser Charakterisierung der Unterscheidung zwischen Handeln und Verhalten vgl. Löhrl (Unternehmensethik), S. 40. Vgl. hierzu auch Lorenzen (Lehrbuch), S. 243ff., sowie Steinmann (Handlungswissenschaft), S. 74.

¹⁴⁹ Für eine ausführliche Darstellung der hier nur ansatzweise angedeuteten Unterscheidung zwischen den beiden grundlegenden wissenschaftlichen Methoden des (kausalen) Erklärens und des (teleologischen) Verstehens vgl. Wright (Erklären).

dung. Letztere kann man z.B. durch ein geeignetes Arbeitsumfeld schaffen, das neben entsprechenden Strukturen insbesondere auch hinreichend *Zeit* für eine bewußte, gezielte Wissensanwendung sowie adäquate Möglichkeiten für eine Diskussion und Dokumentation der dabei erzielten Ergebnisse bietet. Die Kenntnis des anzuwendenden Wissens - als weitere wichtige Komponente - kann man z.B. durch dessen gut verständliche und nachvollziehbare Formulierung sowie dessen schriftliche Fixierung unterstützen. Darüber hinaus ist natürlich eine ausreichende *Motivation* der Mitarbeiter zur bewußten Anwendung von Wissen - anstelle eines unreflektierten Handlungsvollzuges - erforderlich.

Diese kurze Anforderungsskizze deutet bereits darauf hin, daß die theoriegeleitete Praxis in Form einer bewußten Wissensanwendung auch im Zentrum einiger aktueller Organisationskonzepte steht, so daß sich ggf. von dort her weitere Anknüpfungspunkte bei der Suche nach geeigneten Maßnahmen oder Instrumenten zur Stützung dieser Praxis finden lassen. So kommt z.B. in dem weithin bekannten Qualitätsansatz von Deming - ebenso wie in anderen Ansätzen zum "*Total Quality Management*"¹⁵⁰ - der Kenntnis und der richtigen und "bewußten" Anwendung statistischer Methoden durch die Mitarbeiter zentrale Bedeutung zu.¹⁵¹ Hierzu wird ihnen im Rahmen umfassender und beständiger Schulungen entsprechendes Fachwissen - insbesondere in Form von einschlägigen statistischen Methoden - an die Hand gegeben, das sie dann bei ihrem Arbeitsvollzug gezielt anwenden sollen. Darüber hinaus werden sie beim Arbeitsvollzug durch kompetente Fachleute betreut. Dadurch will man insgesamt einen möglichst fehlerfreien Produktions- bzw. Arbeitsprozeß erzielen.¹⁵²

Ebenso basiert die "Verschlankung" der Produktionsprozesse im Rahmen des aktuellen Konzepts der "*Lean production*" maßgeblich auf einer gezielten Anwendung geeigneten Methodenwissens durch die Mitarbeiter: Diese sollen selbst die Standards für ihre Arbeit formulieren und ihren Arbeitsvollzug beständig kritisch an diesen Standards messen sowie ggf. verbessern.¹⁵³ Während jedoch die Ansätze des Total Quality Managements, insbesondere der Qualitätsansatz von Deming, die Motivation zu möglichst fehlerfreiem, qualitätsorientiertem Arbeiten durch entsprechende Qualifikation und einen offenen, konstruktiven Umgang mit Fehlern erreichen wollen,¹⁵⁴ scheinen einige Vertreter der "Schlanken Produktion", zumindest der weithin bekannte Taichi Ohno, in diesem Zusammenhang eher auf sozialtechnologische

¹⁵⁰ Vgl. hierzu z.B. Juran (*Leadership*), Crosby (*Qualität*) oder Ishikawa (*Guide*) sowie die Kurzübersicht in Bühner (*Mitarbeiter*), S. 4ff. und Ross (*Total*), S. 4ff.

¹⁵¹ Vgl. hierzu Deming (*Quality*) sowie Bühner (*Mitarbeiter*), S. 4ff. Vgl. ferner Blackburn/Rosen (*Total*), S. 50ff.

¹⁵² Vgl. Bühner (*Mitarbeiter*), S. 4ff.

¹⁵³ Vgl. hierzu z.B. die Beschreibung der Produktionsgestaltung bei "New United Motor Manufacturing" (kurz: NUMMI), einem nach den Prinzipien der "*Lean production*" geführten Joint-venture von Toyota und General Motors in Fremont, Californien in Adler/Cole (*Designed*), insbes. S. 90, sowie Adler (*Time*), S. 98 und S. 103.

¹⁵⁴ Vgl. hierzu die Kurzcharakteristik des Ansatzes von Deming in Bühner (*Mitarbeiter*), S. 4ff. Vgl. auch Deming (*Out*), S. 59ff., sowie Deming (*Economics*), S. 124ff.

Maßnahmen zu setzen. So möchte Ohno wiederholtes fehlerhaftes Handeln u.a. wie folgt unterbinden:

"If defect products are used in the process the following worker has to stop the line. If this happens, all the workers take notice, and the defect piece is sent back to the previous point under the eyes of all. This creates a painful situation, that should help to avoid the case of recurrence."¹⁵⁵

Die Instrumente, die im Rahmen dieser aktuellen Ansätze für eine bewußte Wissensanwendung empfohlen werden, können hier nicht ausführlich dargestellt werden. Wir verweisen deshalb an dieser Stelle auf die oben angegebene Literatur¹⁵⁶ und beschränken uns auf die Andeutung einiger Kernelemente. Hierbei scheint uns für die Förderung einer bewußten Wissensanwendung neben der Schaffung geeigneter Arbeitsstrukturen insbesondere einer umfassenden Schulung der Mitarbeiter sowie einer anwendungsgerechten Formulierung und Präzisierung des bewußt anzuwendenden Wissens entscheidende Bedeutung zuzukommen.¹⁵⁷ Insofern bieten sich diese beiden Aspekte als Ansatzpunkte für eine Unterstützung der theoriegeleiteten Praxis an.

4. Ausgewählte Instrumente zur Bewältigung der Übergänge zwischen den Praxen

Nach der gesonderten Betrachtung der drei Praxen in den Abschnitten 1 bis 3 sollen nun die Übergänge zwischen diesen drei Praxen betrachtet werden. Von besonderer Bedeutung für unsere Überlegungen ist dabei der Übergang von der *primären Praxis* unproblematischen Könnens in die *theoretische Praxis* der Wissensbildung und -prüfung. Denn beide Praxen symbolisieren je eine Aufgabenstellung organisationalen Lernens: Während die primäre Praxis für den Aufbau bzw. die Ausübung von Kernkompetenzen und damit für die erste Aufgabenstellung organisationalen Lernens erforderlich ist, ist die theoretische Praxis für eine kritische Hinterfragung gewohnten Denkens und Handelns und damit für die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens überaus bedeutsam. Da eine umfassende Überprüfung von Kernkompetenzen bzw. organisationalen Routinen in der Regel deren Kenntnis bzw. Beherrschung voraussetzt und somit eine getrennte Bewältigung dieser zwei Aufgabenstellungen durch unterschiedliche Personengruppen letztendlich nicht möglich ist, liegt in der Beherrschung des Wechsels zwischen diesen zwei Praxen eine elementare Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens.

¹⁵⁵ Vgl. hierzu Ohno (Toyota) zit. nach Löhr/Blickle (Moral), S. 6.

¹⁵⁶ Vgl. hierzu die oben in FN 150 angegebene Literatur.

¹⁵⁷ Vgl. hierzu nochmals Adler/Cole (Designed), S. 89 und S. 92. Die Autoren stellen dort die präzise Beschreibung standardisierter Arbeitspraktiken als wichtige Voraussetzung für eine umfassende Anwendung und Verbesserung dieser Praktiken heraus. Vgl. hierzu auch Adler (Time), S.103f. Die umfassende Schulung wird demgegenüber in erster Linie von Deming und anderen Vertretern des Total Quality Managements betont.

Demzufolge sollen die für diesen Übergang erforderlichen *Distanzierungsoperationen* besonders ausführlich betrachtet werden. Die anderen Übergänge von der theoretischen zur theoriegeleiteten Praxis ("Implementierung") und von der theoriegeleiteten zur primären Praxis ("Routinisierung"¹⁵⁸) werden demgegenüber lediglich der Vollständigkeit halber kurz angerissen. Sie wurden zudem im Rahmen der Besprechung der theoriegeleiteten Praxis oben in Abschnitt 3 (S. 354f.) bereits knapp angesprochen.

a. "Microworlds" als Instrument zur Einübung von Distanzierungsoperationen

Für den Übergang aus der primären Praxis einer unproblematischen Wissensanwendung in die theoretische Praxis der Wissensbildung und -prüfung sind Distanzierungsoperationen erforderlich: Die Akteure müssen aus der *Eingebundenheit in die konkrete Situation heraustreten und ihre situativen Zwecke und Absichten zurückstellen*.¹⁵⁹ Eine interessante Möglichkeit zur Einübung derartiger Distanzierungsoperationen bieten Computersimulationen in Form von sog. "*Microworlds*". Hierbei handelt es sich nach Senge um "constructed microworlds of real-life settings in which management teams can learn how to learn together."¹⁶⁰ Eine computergestützte Simulation der je spezifischen Arbeitspraxis, die von den Organisationsmitgliedern entweder selbst erstellt, oder aber von ihnen (nur) angewendet wird, dient als "Virtuelles Forum", in dem verschiedene Vorgehens- und Verhaltensweisen in einem geschützten Umfeld ausprobiert werden können. Dadurch wird den Teilnehmern die Möglichkeit geboten, je unterschiedliche Handlungskonsequenzen gefahrlos kennenzulernen und so ein besseres Verständnis der jeweiligen Arbeitspraxis aufzubauen.¹⁶¹ Besonders lernförderlich ist in diesem Zusammenhang neben der *gefahrlosen* Lern- und Experimentiermöglichkeit insbesondere die mittels Computersimulationen erzielbare Kompression von Raum und Zeit. In "*Microworlds*" können *Handlungskonsequenzen*, die in realen Situationen aufgrund räumlicher oder zeitlicher Distanz gar nicht bzw. erst mit großer Verzögerung wahrgenommen werden können, in *komprimierter Form* erfahren werden.¹⁶² Dieses rasche und umfassende Feedback auf die eigenen Entscheidungen und Handlungen unterstützt das Erkennen von wichtigen Zusammenhängen sowie von längerfristigen, dynamischen Entwicklungen.¹⁶³

¹⁵⁸ Zu diesen Bezeichnungen vgl. Abbildung 25, oben S. 312.

¹⁵⁹ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 316ff.

¹⁶⁰ Senge (New Work), S. 21.

¹⁶¹ Vgl. Senge u.a. (Fieldbook), S. 531, sowie Kofman/Senge (Heart), S. 22. Für eine Zusammenstellung grundlegender Begriffe sowie zahlreicher Praxisbeispiele und Anwendungshilfen vgl. Senge u.a. (Fieldbook), S. 529ff. Vgl. ferner Senge (Fifth), S. 314.

¹⁶² Vgl. hierzu auch Kofman/Senge (Heart), S. 18f.

¹⁶³ Vgl. hierzu auch Golüke (Unternehmen). Für eine allgemeine Würdigung der lernförderlichen Wirkung spielerischer, interaktiver Gruppenaktivitäten vgl. auch Klaus/Müller-Steinfahrt (Diffusion), S. 148ff. Sie weisen insbesondere auf die motivierende sowie dauerhaft einstellungs- und verhaltensprägende Wirkung derart interaktiver Schulungs- und Trainingsmethoden hin.

Von zentraler Bedeutung für unsere Überlegungen sind nun *die Abstraktions- und Distanzierungsleistungen*, die sowohl bei der Entwicklung als auch im Rahmen einer erfolgreichen Anwendung derartiger "Microworlds" erbracht werden müssen und somit ein Eintüben von Distanzierungsoperationen ermöglichen. So erfordert z.B. die *Entwicklung* des für eine "Microworld" erforderlichen Computerprogramms das systematische Herausarbeiten und Analysieren elementarer Aspekte und Zusammenhänge der betreffenden Arbeitspraxis. Unter Abstraktion von einer Vielzahl konkreter Einzelfälle sowie von spezifischen, situationsgeprägten Sichtweisen müssen Annahmen über zentrale Elemente und Prozesse dieser Arbeitspraxis sowie über deren Zusammenhänge und Konsequenzen herausgearbeitet werden. Diese sollten für den Großteil möglicher Praxisfälle von Bedeutung sein.¹⁶⁴ Kim spricht in diesem Zusammenhang auch vom Erstellen einer "Theorie" über die Organisation bzw. die betreffende Arbeitsaufgabe.¹⁶⁵ Diese Konstruktionsleistung sollte idealerweise durch intensive Gespräche und Diskussionen zwischen den an der Arbeitspraxis beteiligten Unternehmensmitgliedern ggf. auch unter Einbezug von Kunden, Lieferanten oder anderen Beteiligten erfolgen. Dadurch wird der einzelne nicht nur mit anderen Sichtweisen konfrontiert, sondern ist insbesondere dazu gezwungen, die elementaren Aspekte und Elemente seiner Arbeitspraxis in einen größeren Gesamtzusammenhang einzubetten und sie für andere, mit seiner Arbeitspraxis nicht vertraute Teilnehmer sprachlich darzustellen. Hierzu muß er sich ebenfalls von seiner konkreten Arbeitspraxis distanzieren.

Ebenso ist eine sinnvolle *Anwendung* bereits erstellter "Microworlds" in der Regel ohne gewisse Distanzierungs- bzw. Abstraktionsleistungen kaum möglich. Wer sich beim "Spiel" mit derartigen Computersimulationen auf schlichtes Reagieren auf die am Bildschirm angezeigten Fakten beschränkt, ohne zu versuchen, die dahinterstehenden Strukturen und Zusammenhänge zu erkennen, der kann - selbst bei erfolgreichen Resultaten - letztendlich keine Lernerfolge erzielen. Deshalb sollte bei der Anwendung von Computersimulationen immer mindestens die Hälfte der Zeit auf die gemeinsame Diskussion der angestrebten Aktionen verwendet werden. Einzelne Handlungsvorschläge sollten dabei umfassend dargelegt und entsprechend begründet werden. Dadurch werden die Teilnehmer dazu angehalten, mögliche Zusammenhänge umfassend zu durchdenken und können nicht einem schlichten "Trial-and-

¹⁶⁴ Senge et. al verweisen in diesem Zusammenhang insbesondere auf die sog. "System-" oder "Management-Archetypen" als Abbildung von typischen Problemzusammenhängen und -konstellationen aus der Managementpraxis. Vgl. hierzu die Ausführungen in FN 118 oben S. 248. So entstand z.B. eine der ersten "Microworlds" für die Beschwerdestelle bei "Hanover Insurance". Dort hatte man in langfristigen Untersuchungen festgestellt, daß ein großer Teil der schwerwiegenden Kosten- und Qualitätsprobleme nicht - wie allgemein behauptet - auf ungünstige Rahmenbedingungen zurückzuführen ist, sondern durch *eigene* Managementpraktiken erzeugt wurde. Diese wichtige und nur schwer vermittelbare Erfahrung wollte man mittels "Microworlds" im Unternehmen verbreiten. Vgl. hierzu ausführlich Senge (Catalyzing), S. 206ff., sowie Senge/Sierman (Systems), S. 358ff. Andere Managementbereiche, für die bereits "Microworlds" angefertigt wurden sind z.B. Produktentwicklung, Wartungs- und Kontrollaufgaben sowie Dienstleistungsmanagement, vgl. Kofman/Senge (Heart), S. 21.

¹⁶⁵ Vgl. Senge u.a. (Fieldbook), S. 532.

error"-Verfahren verhaftet bleiben. Der Vergleich zwischen den erwarteten Handlungssequenzen und den tatsächlich erzielten Ergebnissen bietet eine weitere wichtige Lernchance.

Darüber hinaus kann man die Anwender einer bereits vorgefertigten "Microworld" dazu aufordern, dieses *Modell* den eigenen, ganz spezifischen Anforderungen und Erfahrungen entsprechend zu *modifizieren*.¹⁶⁶ Dadurch können und müssen sie noch einmal Distanzierungsoperationen ausführen.

Nach dieser Betrachtung eines Instruments zur Förderung der Distanzierungsoperationen beim Übergang von der primären in die theoretische Praxis sollen nun noch schlaglichtartig die beiden anderen Übergänge beleuchtet werden.

b. Formulierung von Handlungsregeln zur Erleichterung der Implementation von Wissen

Für eine Unterstützung der Implementation bereits vorhandenen Wissens wurden bei der Besprechung der theoriegeleiteten Praxis (vgl. S. 354f.) bereits erste Hinweise gegeben. Besonders wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang die *Formulierung handlungsbezogener Regeln*, die das zu implementierende Wissen in eine anwendungsbezogene Form bringen. Motivation und Kompetenz der Mitarbeiter für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Regeln können - wie oben (S. 292ff.) dargelegt - durch *deren Beteiligung an der Regelformulierung* positiv beeinflusst werden. Darüber hinaus bietet sich eine umfassende, allgemeinzugängliche *Dokumentation* des jeweiligen Wissens an.¹⁶⁷

c. Routinisierung von Handlungsvollzügen durch wiederholten, erfolgreichen Vollzug

Eine Routinisierung der soeben beschriebenen Wissensanwendungen setzt in erster Linie die *Möglichkeit zum wiederholten (erfolgreichen) Vollzug* gewohnter Denk- und Handlungsweisen voraus. Derartige Prozesse können z.B. durch eine langfristig stabile Aufgabenzuteilung sowie durch den Erhalt der gewohnten Arbeitsumgebung und -inhalte erzielt werden.

Da der in diesem Zusammenhang besonders relevante Aufbau individuellen oder kollektiven Könnens oben bereits relativ ausführlich besprochen wurde, soll hierauf nicht näher eingegangen werden.¹⁶⁸ Statt dessen wird mit der integrativen Kompetenz ein neuer, bislang weitgehend unbehandelter Aspekt aufgegriffen.

¹⁶⁶ Vgl. hierzu z.B. Senge u.a. (Fieldbook), S. 535.

¹⁶⁷ Vgl. hierzu z.B. den Gedanken der Wissensbasis in der "Hypertext-Organisation" von Nonaka/Takeuchi, wie sie oben in Abbildung 26, S. 338 dargestellt wurde.

¹⁶⁸ Vgl. hierzu insbesondere die Konkretisierung der ersten Aufgabenstellung organisationalen Lernens oben S. 150ff., sowie die Hinweise zu den Lern- und Übungsfeldern S. 334ff.

5. Ausbildung der integrativen Kompetenz durch reflektierte Erfahrungen im Umgang mit den drei Handlungspraxen

Mit integrativer Kompetenz wurde oben die Fähigkeit bezeichnet, *alle drei Praxen*, d.h. sowohl die primäre Praxis der unproblematischen Wissensanwendung als auch die theoretische Praxis der Wissensbildung und -prüfung und die theoriegeleitete Praxis einer bewußten Wissensanwendung *situationspezifisch adäquat* aktivieren zu können.¹⁶⁹

Eine Möglichkeit zur Ausbildung der geforderten integrativen Kompetenz besteht u.E. in einem *mehrfachen gemeinsamen Durchlaufen der verschiedenen Handlungspraxen* im Rahmen eines hierfür geeigneten Lernfeldes. Derart kann man die Übergänge bzw. den Wechsel zwischen den Praxen und deren Sinnhaftigkeit in bestimmten Situationen gemeinsam erfahren sowie - in einer nächsthöheren Reflektionsebene - über die Zweckmäßigkeit der jeweiligen Vorgehensweise kritisch nachdenken. Inhalt dieser gemeinsamen Erfahrungs- und Reflektionsprozesse ist dann nicht mehr eine spezifische Handlungspraxis, sondern die Gesamtheit aller drei Handlungspraxen und deren situationsadäquate Ausübung. So kann man sich z.B. fragen, ob man zur richtigen Zeit eine kritische Distanz zu den gewohnten Denk- und Handlungsweisen eingenommen und diese gemeinsam überprüft und hinterfragt hat. Im Falle einer positiven Einschätzung der jeweiligen Vorgehensweise kann man desweiteren untersuchen, was u.U. kritische Aktivitäten oder Ereignisse waren, die diesen erfolgreichen Wechsel zwischen den Praxen zur rechten Zeit "ausgelöst" und ermöglicht haben und welche Hinweise man hieraus für die Zukunft ziehen kann. Aber auch aus im nachhinein negativ beurteilten Prozessen kann man - mittels Reflektion - wichtige Hinweise für ein zukünftiges Operieren in und zwischen den drei Praxen ziehen. Man kann z.B. gemeinsam überlegen, warum man die Notwendigkeit einer kritischen Distanzierung in der betreffenden Situation nicht rechtzeitig erkannt hat oder warum man die erforderliche Distanzierung nicht adäquat ausführen konnte.

In Anlehnung an Argyris/Schön könnte man diese Inhalte der integrativen Kompetenz auch als "*Deutero-learning*" bezeichnen. Gegenstand bzw. Inhalt dieses Lerntyps oder dieser Lernebene¹⁷⁰ sind nach Argyris/Schön die Prozesse organisationalen Lernens selbst. Sie sollen aus einer Meta-Perspektive kritisch betrachtet und ggf. verbessert werden:

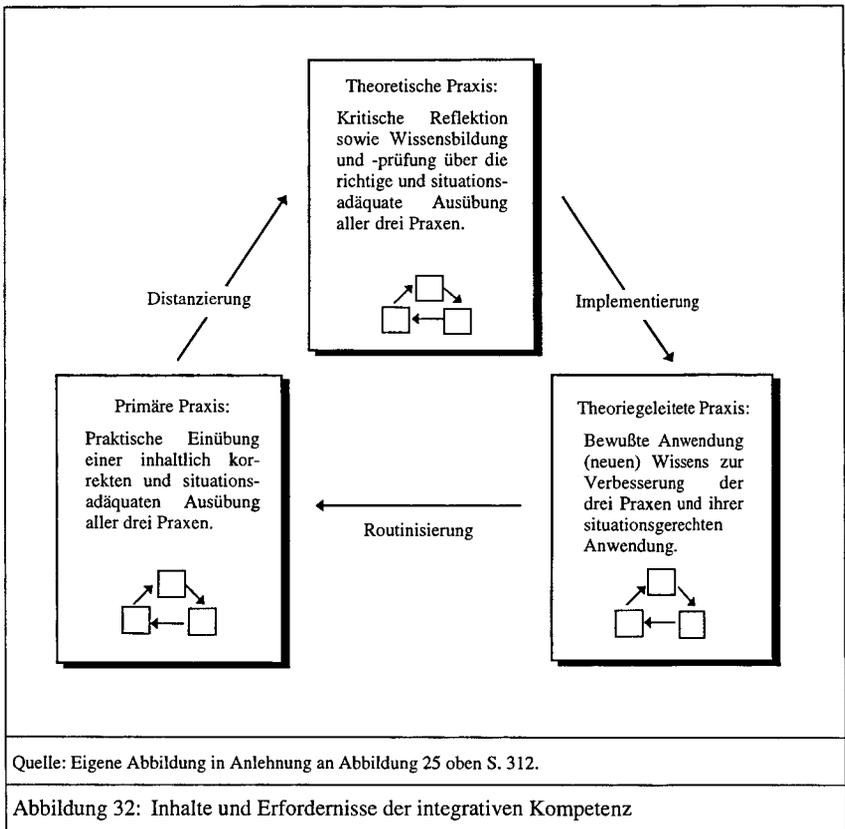
"When an organization engages in deutero-learning, its members learn, too, about previous contexts for learning. They reflect and inquire into previous episodes of organizational learning, or failure to learn. They discover what they did that facilitated or inhibited learning, they invent new strategies for learning, they

¹⁶⁹ Vgl. hierzu ähnlich Kolb et al. (Strategic), S. 226. Sie verstehen unter integrativer Kompetenz ("integrative competence") die Fähigkeit, Inhalt und Ausprägung aller vier Lern- bzw. Wissensformen des Kolbschen Lernzirkels (vgl. hierzu Abbildung 3 oben S. 38) flexibel an die Anforderungen einer sich wandelnden Umwelt anpassen zu können. Vgl. hierzu auch Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung), S. 147f.

¹⁷⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen oben S. 42ff.

produce these strategies, and they evaluate and generalize what they have produced."¹⁷¹

Es geht also - allgemein gesprochen - um *gemeinsame Lernerfahrungen und deren kritische Reflektion*. Mit Bezug auf den oben skizzierten Bezugsrahmen könnte man auch sagen, daß alle drei Handlungs- bzw. Lernpraxen auf einer übergeordneten Ebene noch einmal auf die (bildlich gesprochen) "darunter liegende", inhaltlich spezifizizierte Ausübung dieser drei Praxen in einem Unternehmen bzw. einer Organisation angewendet werden müssen. Abbildung 32 gibt einen ersten Überblick über diesen komplexen Zusammenhang und die damit verbundenen Inhalte:



¹⁷¹ Argyris/Schön (Organizational), S. 27. Vgl. hierzu auch Pawlowsky (Betriebliche), S. 209f.

Demzufolge gilt es zunächst eine (wahrscheinlich zu Beginn bei weitem nicht perfekte) primäre Praxis bzw. ein *primärpraktisches Können aller drei Praxen sowie insbesondere ihrer situationsgerechten Anwendung* aufzubauen. Die Organisationsmitglieder müssen z.B. die Möglichkeit haben, den Aufbau kollektiven Könnens, dessen kritische Hinterfragung und ggf. Verbesserung anhand eines konkreten Beispiels - etwa einer spezifischen Kernkompetenz - in einer Lern- und Übungsgemeinschaft einzuüben. Dort sollten sie auch gemeinsam ausprobieren und erlernen können, unter welchen Umständen ein Wechsel der Praxen - z.B. in Form eines Übergangs aus der primären in die theoretische Praxis - sinnvoll und notwendig ist. Entsprechende Instrumente hierfür wurden oben bereits vorgestellt (S. 332ff.). Darüber hinaus müssen sie dieses Können aber auch im oben beschriebenen Sinne *kritisch hinterfragen* können. D.h. sie sollten dazu in der Lage sein, sich von ihrem situationsgebundenen Können zu distanzieren und es gemeinsam zu reflektieren. Hierbei kann man z.B. prüfen, warum eine bestimmte Praxis, z.B. die primäre Praxis des kollektiven Könnens oder aber auch die theoretische Praxis der kritischen Hinterfragung dieses Könnens nicht erfolgreich oder nicht situationsgerecht ausgeübt wurden. Dabei sollten die Mitglieder der Lern- und Übungsgemeinschaft idealerweise Wissen über den Inhalt, die Übergänge und die zeitgemäße Aktivierung der Praxen generieren und dieses dann in einer entsprechenden *theoriegeleiteten Praxis* entweder zur praxisbezogenen Überprüfung oder aber zur gezielten Verbesserung einer situationsgerechten Anwendung aller drei Praxen bewußt einsetzen können.

Diese kurze Skizze dürfte bereits deutlich machen, daß es sich bei der integrativen Kompetenz um eine sehr *anspruchsvolle Fähigkeit* handelt, die eine gewisse Vertrautheit mit den Prozessen organisationalen Lernens voraussetzt. Man muß schon erste Erfahrungen mit den drei Praxen und ihrem je geeigneten Einsatz erworben haben, um Inhalt und Übergänge zwischen den drei Praxen in ihrer Gesamtheit kritisch reflektieren und verbessern zu können. Hierzu bietet es sich an, den Organisationsmitgliedern *neben Übungs- und Reflektionsmöglichkeiten* auch (*explizites*) Wissen über den "Zirkel der drei Praxen" zur Verfügung zu stellen. Dies könnte z.B. anhand des oben vorgestellten Bezugsrahmens erfolgen (vgl. Abbildung 25, S. 312). Dadurch kann insbesondere die gegenseitige Abhängigkeit bzw. Komplementarität der drei Praxen aufgezeigt und die Notwendigkeit ihrer situationsadäquaten Aktivierung verdeutlicht werden: So kann man z.B. mit Hilfe des Bezugsrahmens einsichtig machen, daß ein perfektes Können ohne entsprechende kritische Reflektion ebenso gefährlich und unzureichend sein kann, wie ein allzulanges Verharren in kritischer Reflektion, ohne entsprechende Beschlüsse oder Handlungskonsequenzen. Dadurch können Inhalt und Bedeutung der doch sehr abstrakten integrativen Kompetenz konkretisiert und veranschaulicht werden.

Eine derart integrative Betrachtung und Vorstellung der drei Praxen kann zudem - zusammen mit den entsprechenden praktischen Erfahrungen - einzelne oder gar alle Mitglieder einer Gruppe zu einer gezielten Erweiterung ihrer Fähigkeiten oder ihres Handlungsrepertoires anregen. So können die einzelnen Akteure auf dieser Grundlage z.B. erkennen, welche der drei

Praxen ihnen bislang weniger bekannt oder vertraut sind und sich aufgrund dieser Informationen um eine Schließung dieser Lücke bemühen.¹⁷²

So hat z.B. Kolb mittels umfassender empirischer Untersuchungen *vier verschiedene Lernstile* ermittelt, die sich durch eine je spezifische Kombination der verschiedenen Formen des Erfahrungserwerbs und der Erfahrungsverarbeitung auszeichnen:¹⁷³ Während der sog. *akkommodative* Lernstil durch aktives Experimentieren mit konkreten Erfahrungen gekennzeichnet ist, beinhaltet der sog. *assimilative* Lernstil die reflektierende Durchdringung abstrakter, symbolisch vermittelter Erfahrungen. Der *divergente* Lernstil kombiniert demgegenüber reflektierende Beobachtung und konkrete Erfahrungen und unterstützt dementsprechend die Beleuchtung einer konkreten Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Dagegen verbindet der *konvergente* Lernstil aktives Testhandeln mit abstrakter Konzeptionalisierung und fördert somit eine lösungs- und anwendungsorientierte, systematische Planung.¹⁷⁴ Kolb konnte zeigen, daß durch den Einfluß bestimmter psychologischer Dispositionen (z.B. introvertiert vs. extrovertiert) sowie spezifischer Berufs- und Ausbildungserfahrungen in der Regel ein bestimmter Lernstil besonders stark ausgebildet ist.¹⁷⁵

Ähnlich wäre es denkbar, daß auch die Ausprägung und die Neigung zur Durchführung der drei Praxen personenspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägt ist: Während etwa einige das reibungslose Mitwirken in einer organisationalen Routine besonders gut und gerne ausführen, favorisieren andere eine kritische Hinterfragung gewohnten Denkens und Handelns und sind hierin besonders qualifiziert. Wieder andere könnten sich durch eine besondere Befähigung bei der bewußten Anwendung von Wissen im Sinne eines kontrollierten Sammelns von Erfahrungen auszeichnen. Diese persönliche Favorisierung einer bestimmten Praxis soll hier als "*Individuelle Praxispräferenz*" oder "*Individuelle Praxisorientierung*" bezeichnet werden. Die integrative Kompetenz, als eine den drei Praxen übergeordnete, auf ihre situationsadäquate Anwendung abstellende Fähigkeit ist allerdings auf eine umfassende Beherrschung aller Praxen angewiesen. Nur so können diese auch situationsspezifisch richtig eingesetzt werden. Insofern setzt eine *individuelle* integrative Kompetenz eine möglichst *ausgeglichene* Beherrschung aller drei Praxen ohne einseitige Präferenzen voraus. Zumindest sollte man über rudimentäre Grundkenntnisse jeder Praxis verfügen. Somit empfiehlt es sich, besonders

¹⁷² Vgl. hierzu ähnlich die Überlegungen zur Einsetzbarkeit des sog. "Lernzirkels für Gruppen" ("Team learning wheel") in Senge u.a. (Fieldbook), S. 61ff. Hierbei handelt es sich um eine Übertragung des Lernzirkels von Kolb (vgl. Abbildung 3, S. 38) auf die Ebene der Gruppe. Dieser Lernzirkel kann u.a. dazu verwendet werden, auf die Bedeutung jeder der insgesamt vier Formen des Sammelns und Verarbeitens von Erfahrungen hinzuweisen und vor einer einseitigen Fokussierung auf eine Form zu warnen. Für eine Übertragung des Kolbschen Lernzirkels auf die Ebene der Organisation vgl. auch Dixon (Cycle).

¹⁷³ Vgl. hierzu Kolb (Experiential), insbes. S. 64ff. Zum Lernzirkel von Kolb vgl. die Darstellung oben S. 38.

¹⁷⁴ Für eine ausführliche Beschreibung dieser Lernstile vgl. Kolb (Experiential), S. 77f., sowie Sims (Experiential), S. 81ff. Vgl. ferner Steinmann/Hennemann (Personalentwicklung), S. 143f.

¹⁷⁵ Vgl. Kolb (Experiential), S. 61ff., sowie S. 161ff. Eine einfache Methode zur Erhebung des eigenen Lernstils wird beschrieben in Kolb/Rubin/McIntyre (Organizational), S. 29 in Verbindung mit S. 37ff.

schwach ausgebildete Praxen gezielt zu fördern. Hierzu könnte man z.B. die oben (S. 332ff.) geschilderten Methoden und Instrumente einsetzen.

Geht man jedoch - wie hier propagiert - von einer kollektiven Ausübung der drei Praxen z.B. im Rahmen einer Gruppe aus, so bestünde andererseits auch die Möglichkeit, die je individuelle Schwerpunktsetzung in Form einer persönlichen Praxispräferenz als spezifische Stärke anzuerkennen und entsprechend auszubauen und die erforderliche integrative Kompetenz durch das Zusammenführen verschiedener individueller Praxisorientierungen in der Gruppe zu erzielen. Voraussetzung hierfür ist allerdings neben einer Komplementarität der unterschiedlichen Praxisorientierungen, daß die einzelnen Teammitglieder ihre persönliche Praxispräferenz und deren Grenzen bzw. deren Ergänzungsbedürftigkeit kennen und bereit sind, jeweils andere Praxisorientierungen zu akzeptieren und mitzutragen. Darüber hinaus benötigt man dann eine übergreifende Moderation und Integration der verschiedenen Praxispräferenzen durch einen Teamchef bzw. einen Coach.¹⁷⁶ Da bei dieser "Gruppenlösung" allerdings die Gefahr besteht, daß die kollektive Lernfähigkeit durch die individuellen Fähigkeiten des Moderators u.U. ungerechtfertigt beschränkt wird, scheint es sinnvoll, eine möglichst ausgewogene Ausbildung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Ausübung der verschiedenen Handlungspraxen bei *allen* Gruppen- bzw. Organisationsmitgliedern dieser Lösung vorzuziehen. Zumindest sollte jeder über rudimentäre Grundkenntnisse in allen Bereichen verfügen. Dadurch steigt nicht nur die Chance einer gegenseitigen Akzeptanz, sondern auch die Möglichkeit einer umfassenden Zusammenarbeit zwischen allen Teammitgliedern.

IV. Zusammenfassung und Ausblick

Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung war die Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages zur Förderung organisationalen Lernens in Unternehmen. Hierzu wurde - dem wissenschaftstheoretischen Leitbild einer anwendungsorientierten Managementlehre folgend - in drei Schritten vorgegangen:

Anlaß und zugleich (ersten) *Ausgangspunkt* für unsere Überlegungen bildete ein aktuelles *Problem* der (unmittelbaren) *Managementpraxis*. Dort wird seit einiger Zeit die Schaffung "Lernender Organisationen" bzw. die umfassende und gezielte Förderung organisationsweiter Lernprozesse als wichtige Maßnahme zur Sicherung des Bestands und des langfristigen Erfolges von Unternehmen propagiert. Dieser Forderung steht jedoch ein unklares Verständnis der durch derartige Maßnahmen zu bewältigenden Probleme bzw. der damit angestrebten Ziele sowie eine Vielzahl an unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Definitions- und Gestaltungsvorschlägen gegenüber. Es ist somit letztendlich unklar, was genau unter organisationalem Lernen oder lernenden Organisationen zu verstehen ist, welche konkreten Auf-

¹⁷⁶ Ein derartiger Vorschlag wird z.B. in Senge u.a. (Fieldbook), S. 63f. unterbreitet.

gaben oder Problemstellungen dadurch erfolgreich bewältigt werden können und sollen und wie organisationales Lernen am besten gefördert werden sollte.

Vor diesem Hintergrund wurden in einem ersten Argumentationsschritt zunächst *Aufgaben und Probleme des strategischen Managements* genauer beleuchtet und *Ansatzpunkte für eine sinnvolle Verankerung organisationalen Lernens* in diesem Aufgabenkomplex aufgezeigt. Mit Hilfe des aktuellen Ansatzes der ressourcenorientierten Unternehmensführung, dem sog. "Resource-based view", wurde der *Aufbau von Kernkompetenzen* als erste wichtige Aufgabenstellung organisationalen Lernens identifiziert. Eine kritische Beleuchtung des "Resource-based view" verwies jedoch zugleich auf die Notwendigkeit einer prozessualen Ergänzung dieses primär inhaltlich orientierten Ansatzes. Mit Hilfe des prozessualen Bezugsrahmens des strategischen Managementprozesses wurde gezeigt, daß eine strategische Auszeichnung gewisser Ressourcen oder Kompetenzen - ebenso wie jede andere Entscheidung für einen gewissen Strategieinhalt - einer beständigen kritischen Überwachung bedarf. Da die hierfür erforderlichen Informationen im Prinzip überall im Unternehmen anfallen können und ihre umfassende Erhebung und Verarbeitung zudem in hohem Maße auf eine "intime" Kenntnis der jeweiligen Situation bzw. der konkreten Verhältnisse vor Ort angewiesen ist, wurde mit der *kritischen Hinterfragung von Kernkompetenzen* eine zweite - ebenso wichtige - Aufgabenstellung organisationalen Lernens aufgezeigt.

Beide Aufgabenstellungen wurden sodann unter Bezugnahme auf geeignete Erkenntnisse aus einschlägigen Veröffentlichungen *inhaltlich angereichert und präzisiert*. Dabei wurden organisationale Routinen als theoretisches Herzstück sowie konstitutives Element von Kernkompetenzen herausgestellt. Zudem wurde deutlich gemacht, daß für den Aufbau von Kernkompetenzen eine ganz besondere Art *organisationaler Routinen* erforderlich ist: Im Kern geht es um das Einüben eingespielter kollektiver Handlungsvollzüge, die durch achtsame Handlungsbeiträge aller beteiligten Organisationsmitglieder gekennzeichnet sind. Diese sollen durch umfassende praktische Erfahrungen in den betreffenden Übungs- und Arbeitsgemeinschaften dazu befähigt werden, ihre individuellen Handlungsbeiträge an der jeweiligen Gesamtroutine ausrichten. Dabei sollen sie auch gut eingeübte, in der Regel unproblematisch funktionierende Handlungsvollzüge in Form eines kollektiven Könnens nicht einfach "geistlos" abspulen, sondern ihre Gedanken insoweit "bei der Sache haben", daß sie eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten und/oder Korrekturerfordernisse erkennen und entsprechend aufgreifen können. Hierin liegt zugleich eine wichtige Voraussetzung für die zweite Aufgabenstellung organisationalen Lernens. Als deren Herzstück wurde die gemeinsame kritische Hinterfragung gewohnten Denkens und Handelns in einem offenen Dialog herausgestellt. Die genauere inhaltliche Präzisierung dieser Aufgabenstellung organisationalen Lernens erfolgte in erster Linie anhand der Überlegungen zum "*Double-loop learning*" von Argyris/Schön. Mit ihrer Hilfe konnte gezeigt werden, daß im Zentrum der zweiten Aufgabenstellung organisationalen Lernens die grundlegende und dauerhafte Änderung von sog. "Alltagsweltlichen Handlungstheorien" steht. Hierbei handelt es sich um meist implizite Handlungstheorien, die unser alltägliches Denken und Handeln - und somit auch den Vollzug von Routinen - anleiten und

prägen. Diese Handlungstheorien sollen sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene kritisch hinterfragt und ggf. geändert werden. Hierzu gilt es die individuellen und organisationalen Handlungstheorien in einer gemeinsamen Untersuchung aufzudecken, zu überprüfen und in einer von allen akzeptierten Form dauerhaft zu modifizieren. Voraussetzung hierfür ist neben einer gleichberechtigten Beteiligung (bzw. Beteiligungsmöglichkeit) aller Unternehmensmitglieder zudem deren Fähigkeit und Bereitschaft, sich von gewohntem Denken und Handeln zu distanzieren und es kritisch zu hinterfragen.

Für beide Aufgabenstellungen organisationalen Lernens konnten trotz inhaltlicher Unterschiede drei grundlegende gemeinsame Erfordernisse in prozessualer Hinsicht aufgezeigt werden. Sie wurden als *Schlüsselprobleme* organisationalen Lernens bezeichnet. Hierzu zählen neben der Kollektivierung individuellen Wissens und/oder Könnens (Schlüsselproblem 1) die Sicherstellung der unternehmensdienlichen Verwendung des verfügbaren Wissens und Könnens (Schlüsselproblem 2) sowie die dauerhafte Aufrechterhaltung der durch die beiden ersten Schlüsselprobleme beschriebenen Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse (Schlüsselproblem 3). Diese drei Schlüsselprobleme sind für beide Aufgabenstellungen organisationalen Lernens unabdingbar erforderlich.

Mit dieser Herausarbeitung eines *begründeten Begriffsverständnisses* organisationalen Lernens unter Bezugnahme auf die Probleme und Erfordernisse der Managementpraxis wurde der zweite große Schritt unseres Argumentationsgangs abgeschlossen. Im dritten Schritt ging es sodann um die Erarbeitung von Vorschlägen für eine *theoriegeleitete Verbesserung der Unternehmenspraxis*. Hierzu wurden mit dem "Scientific Management" von Taylor, der "Knowledge-Creating Company" von Nonaka und der "Learning Organization" nach Senge zunächst drei unterschiedliche Ansätze zur Lösung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens vorgestellt und im Hinblick auf ihre Eignung für eine umfassende Bewältigung dieser drei Probleme diskutiert. Als wichtiger Bezugspunkt diente dabei das *Menschenbild* der drei Ansätze. Es konnte gezeigt werden, daß sich die unterschiedlichen Vorschläge zur Bewältigung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens von dort her erklären und begründen lassen. Die kritische Diskussion der drei Ansätze machte zudem deutlich, daß eine dauerhafte erfolgreiche Bewältigung der drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens letztendlich nur auf der Grundlage eines *"aufgeklärten"* Menschenbildes zu erzielen ist. Kennzeichnend für dieses Menschenbild ist eine Sichtweise der Mitarbeiter als prinzipiell lernmotiviert und lernfähig. Allerdings gilt es diese "natürliche Freude am Lernen" durch eine entsprechende Qualifikation und die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen gezielt zu fördern und zu fordern. Demgegenüber wurde ein Bild der Mitarbeiter als prinzipiell lernunwillig und/oder nur beschränkt lernfähig als in seinen Auswirkungen überaus kontraproduktiv herausgestellt. Wer aufgrund eines derartigen Menschenbildes seine Mitarbeiter durch kontrollierend eingesetzte monetäre Anreize oder künstlich erzeugte Unsicherheit zum Lernen "zwingen" oder sie aber aufgrund entsprechender Vorbehalte aus wichtigen Prozessen organisationalen Lernens ausgrenzen will, dem ist eine umfassende Bewältigung der Schlüsselprobleme organisationalen Lernens in zweifacher Hinsicht versperrt: Zum einen kann er

einen strategisch überaus wertvollen Teil des Könnens und/oder Wissens seiner Mitarbeiter für das Unternehmen nicht fruchtbar machen (Wissensaspekt) und zum anderen hat er Probleme, die Mitarbeiter dauerhaft zur Einbringung ihres Wissens und Könnens sowie zur unternehmensdienlichen Anwendung (autorisierten) Wissens und Könnens zu motivieren (Motivationsaspekt).

Demzufolge wurde hier für einen Gestaltungsvorschlag auf der Grundlage eines aufgeklärten Menschenbildes plädiert. Vor diesem Hintergrund wurden abschließend eine Reihe von *Maßnahmen und Instrumenten* vorgestellt, mit welchen die Mitarbeiter zur umfassenden Mitwirkung an der Bewältigung der drei Schlüsselprobleme sowie der doppelten Aufgabenstellung organisationalen Lernens qualifiziert werden können. Hierfür wurden die wichtigsten Erkenntnisse zu Aufgabenstellung und Schlüsselproblemen organisationalen Lernens noch einmal in einem integrativen *Bezugsrahmen* zusammengeführt. Aus dieser Integration ergab sich neben einigen hilfreichen Präzisierungen von Inhalt und Verhältnis der einschlägigen Problemaspekte insbesondere eine weitere wichtige Anforderung in Form der sog. "Integrativen Kompetenz."

Der hier entwickelte Gestaltungsvorschlag zur Förderung organisationalen Lernens bzw. lernender Organisationen mag vielleicht einigen Lesern als "*Weltfremde Utopie*" fernab von den Realitäten und Zwängen des "Wirklichen Arbeitslebens" erscheinen. Sicher lassen sich gegen diesen Vorschlag eine Reihe von Bedenken und Einwänden formulieren: So stellt er nicht nur hohe Ansprüche an die Einsatzbereitschaft von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, sondern ist darüber hinaus auch mit einem immensen Anforderungsschub im Hinblick auf ihre Kenntnisse und Fähigkeiten verbunden.¹⁷⁷ Ohne ein fundamentales Umdenken und umfassende Qualifizierungsmaßnahmen aller Organisationsmitglieder dürfte er kaum zu verwirklichen sein. Darüber hinaus sind flankierende Maßnahmen in den Unternehmen und in der Gesellschaft erforderlich.¹⁷⁸

Dennoch scheint dieses neue Verständnis von Organisationen und Mitarbeiterführung im heutigen Wettbewerbsumfeld, das vielfach durch dynamische Märkte mit immer kürzere Produktlebenszyklen gekennzeichnet ist, eine *notwendige und sinnvolle Orientierung* darzu-

¹⁷⁷ Vgl. hierzu ähnlich Drumm (Paradigma), S. 14, in seiner kritischen Würdigung des "Paradigmas der Neuen Dezentralisation". Dieses Paradigma ist - ähnlich wie der hier entwickelte Vorschlag zur Schaffung lernender Organisationen - durch eine Dezentralisierung wichtiger Entscheidungen sowie die Annahme intrinsisch motivierter, selbständig und selbstverantwortlich handelnder Mitarbeiter gekennzeichnet.

¹⁷⁸ So das Ergebnis einer Untersuchung zu den aktuellen Realisierungschancen partizipativer Führung und Organisation von Bickenbach/Soltwedel; vgl. Bickenbach/Soltwedel (Freiräume), insbes. S. 23ff. Sie fordern in diesem Zusammenhang z.B. die Schaffung geeigneter organisatorischer Strukturen und Anreizsysteme in Unternehmen und entsprechende Modifikationen von Tarifvertragsrecht und -politik sowie weiteren (arbeits-)rechtlichen Regelungen. Letztendlich sei nicht nur ein Paradigmenwechsel in Unternehmen, sondern auch ein Paradigmenwechsel bei den Tarifpartnern erforderlich.

stellen.¹⁷⁹ Für die damit verbundenen Herausforderungen an die Managementpraxis sollte hier eine Orientierungshilfe entworfen werden.

In der (begründeten) Vorgabe derartiger *Zielvorstellungen und Leitbilder*, die (ein Stück weit) über die aktuelle Managementpraxis "hinausgehen", liegt unseres Erachtens eine wichtige Aufgabe einer praxisbezogenen, anwendungsorientierten Managementlehre. Gerade eine Wissenschaft, die sich einer problembezogenen Praxisorientierung verschrieben hat, kann und darf nicht bei einer Beschreibung der Praxis stehenbleiben, sondern sollte auch immer Leitbilder für deren *bessere* Gestaltung entwickeln und zur Diskussion stellen. Natürlich darf sie dabei die Augen nicht vor eventuellen Implementationsproblemen oder Widerständen verschließen oder diese schlicht ignorieren. Wer sich allerdings bei der Entwicklung neuer Leitbilder oder Gestaltungsvorschläge immer an den aktuellen Möglichkeiten und Hindernissen orientiert - und diese zum letzten Maßstab erhebt - der wird wenig zu einer Verbesserung der aktuellen Situation beitragen können. Denn: "Wessen der Mensch fähig ist, lernt er erst durch sein eigenes Reden, Denken und Handeln."¹⁸⁰

Deshalb können lernende Organisationen auch sicher nicht "auf Knopfdruck" erzeugt werden. Vielmehr erfordert ihre Schaffung bzw. ihr Aufbau selbst umfangreiche und langfristige Lern- und Übungsprozesse: Neue Einstellungen, Denkweisen und Rollen müssen ausprobiert und eingeübt werden können. Dabei auftretende Fehler oder Probleme sollten offen thematisiert und gemeinsam gelöst werden. Der aufgezeigte Bezugsrahmen versteht sich als wichtige Orientierungs- und Strukturierungshilfe im Rahmen derartiger Lernprozesse. Dabei ist er natürlich nicht als "unumstößliche", "letzte" Wahrheit zu verstehen. Vielmehr kann und sollte er durch die Praxis kritisch geprüft und ggf. entsprechend ergänzt oder modifiziert werden. Derartige Änderungen sollten jedoch wohl überlegt und begründet sein. So können Theorie und Praxis in einem gemeinsamen Lernprozeß ein Stück weit verbessert werden.

¹⁷⁹ So z.B. Bickenbach/Soltwedel (Freiräume), S. 4ff., insbes. S. 8.

¹⁸⁰ Lorenzen (Fundierungsprobleme), S. 51. In diesem Sinne wäre dann auch die abschließende Würdigung kritisch zu hinterfragen, mit der Drumm seine Auseinandersetzung mit den aktuellen Ansätzen des "Paradigmas der Neuen Dezentralisation" beendet. Diese Ansätze gehen - wie oben (FN 177, S. 367) angedeutet - von intrinsisch motivierten, selbständig und selbstverantwortlich handelnden Mitarbeitern aus. Drumm moniert in diesem Zusammenhang das "allzu idealistische Menschenbild" dieser Ansätze und schreibt ihnen nur dann eine praktische Erfolgchance zu, "wenn die Ausfüllung der von diesem Paradigma geleiteten Organisationskonzeptionen sich an einem weniger positiven Menschenbild orientiert."; vgl. Drumm (Paradigma), insbes. S. 19.

Literaturverzeichnis

- Academy of Management Review (Situational):** Academy of Management Review Jg. 14 (1989) Nr. 3, Special issue ("Theory Development Forum: Situational versus Dispositional Factors: Competing Explanations of Behavior").
- Ackoff, R.L. (Circular):** The Circular Organization, in: Academy of Management Executive Jg. 3 (1989) Nr. 1, S. 11-16.
- Adler, P.S. (Time):** Time-and-Motion Regained, in: Harvard Business Review Jg. 71 (January/February 1993) Nr. 1, S. 97-108.
- Adler, P.S./Cole, R.E. (Designed):** Designed for Learning: A Tale of two Auto Plants, in: Sloan Management Review Jg. 34 (Spring 1993) Nr. 3, S. 85-94.
- Advances in Strategic Management (Resource-based):** Advances in Strategic Management Jg. 10A hrsg. von P. Shrivastava/A. Huff/J. Dutton, Resource-based View of the Firm, Greenwich (Conn.)/London (UK) 1994.
- Aharoni, Y. (Search):** In Search for the Unique: Can Firm-specific Advantages be Evaluated?, in: Journal of Management Studies Jg. 30 (January 1993) Nr. 1, S. 30-49.
- Ajzen, I./Fishbein, M. (Attitude-Behavior):** Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research, in: Psychological Bulletin Jg. 84 (1988) Nr. 5, S. 888-918.
- Albach, H. (Hrsg.) (Innovationsmanagement):** Innovationsmanagement: Theorie und Praxis im Kulturvergleich, Wiesbaden 1989.
- American Management Association (Hrsg.) (Action):** The Learning Organization in Action, Artikelsammlung zum Thema "Lernende Organisation" aus der Zeitschrift Organizational Dynamics, New York 1994.
- Amit, R./Schoemaker, P.H.J. (Assets):** Strategic Assets and Organizational Rent, in: Strategic Management Journal Jg. 14 (1993) Nr. 1, S. 33-46.
- Anderson, J.R. (Architecture):** The Architecture of Cognition, Cambridge (Mass.) 1983.
- Andrews, K.R. (Concept):** The Concept of Corporate Strategy, Homewood (Ill.) 1971.
- Ansoff, H.I. (Corporate):** Corporate Strategy: An Analytic Approach to Business Policy for Growth and Expansion, New York u.a. 1965.
- Argyris, C. (Communication):** Good Communication that Blocks Learning, in: Harvard Business Review Jg. 72 (July/August 1994) Nr. 4, S. 77- 85. Deutsche Übersetzung: Argyris, C. (Richtig): Richtig motivieren können wenige Chefs, in: Harvard Business manager Jg. 17 (1995) Nr. 1, S. 9-18.
- Argyris, C. (Education):** Education for Leading-Learning, in: Organizational Dynamics Jg. 23 (Winter 1993) Nr. 3, S. 5-17.
- Argyris, C. (Implementation):** Strategy Implementation: An Experience in Learning, in: Organizational Dynamics Jg. 18 (Autumn 1989) Nr. 3, S. 5-15.

- Argyris, C. (Integrating):** Integrating the Individual and the Organization, New York/London/Sydney 1964.
- Argyris, C. (On):** On Organizational Learning, 3. Aufl., Oxford (UK)/Cambridge (Mass.) 1994.
- Argyris, C. (Overcoming):** Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning, Boston (Mass.) u.a. 1990.
- Argyris, C. (Single-loop):** Single-loop and Double-loop Models in Research on Decision Making, Administrative Science Quarterly Jg. 21 (1976) Nr. 3, S. 363-375.
- Argyris, C. (Strategy):** Strategy, Chance and Defensive Routines, Boston (Mass.) u.a. 1985.
- Argyris, C. (Teaching):** Teaching Smart People how to Learn, in: Harvard Business Review Jg. 69 (May/June 1991) Nr. 3, S. 99-109.
- Argyris, C./Schön, D.A. (Organizational):** Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading (Mass.) u.a. 1978.
- Argyris, C./Schön, D.A. (Theory):** Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness, San Francisco u.a. 1974.
- Asbhy, W.R. (Cybernetics):** An Introduction to Cybernetics, London 1956.
- Asch, S.E. (Social):** Social Psychology, Englewood Cliffs (N.J.) 1952.
- Ashforth, B.E./Fried, Y. (Mindlessness):** The Mindlessness of Organizational Behaviors, in: Human Relations Jg. 41 (1988) Nr. 4, S. 305-329.
- Aufderheide, D. (Unternehmer):** Unternehmer, Ethos und Ökonomik: Moral und unternehmerischer Gewinn aus der Sicht der neuen Institutionenökonomik, Berlin 1995.
- Axelrod, R. (Structure):** The Structure of Decision, Princeton (N.J.) 1976.
- Bamberger, I./Wrona, T. (Ressourcenansatz):** Der Ressourcenansatz und seine Bedeutung für die Strategische Unternehmensführung, in: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung Jg. 48 (1996) Nr. 2, S. 130-153.
- Band, D.C./Scanlan, G. (Strategic):** Strategic Control through Core Competencies, in: Long Range Planning Jg. 28 (1995) Nr. 2, S. 102-114.
- Barnard, C. I. (Functions):** The Functions of the Executive, Cambridge (Mass.) 1948.
- Barney, J.B. (Bringing):** Bringing Managers back in: A Resource-based Analysis of the Role of Managers in Creating and Sustaining Competitive Advantages for Firms, Working Paper, Texas A&M University, Department of Management, College Station, Texas (USA) 1994.
- Barney, J.B. (Culture):** Organizational Culture: Can it be a Source of Sustained Competitive Advantage?, in: Academy of Management Review Jg. 11 (1986) Nr. 3, S. 656-665.
- Barney, J.B. (Debate):** The Debate between Traditional Management Theory and Organizational Economics: Substantive Differences or Intergroup Conflict, in: Academy of Management Review Jg. 15 (1990) Nr. 3, S. 382-393.

- Barney, J.B. (Firm):** Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, in: *Journal of Management Jg. 17* (1991) Nr. 1, S. 99-120.
- Barney, J.B. (Integrating):** Integrating Organizational Behavior and Strategy Formulation Research, in: *Advances in Strategic Management Jg. 8* hrsg. von P. Shrivastava/A. Huff/J. Dutton, Greenwich (Conn.)/London (UK) 1992, S. 39-61.
- Barney, J.B. (Looking):** Looking Inside for Competitive Advantage, in: *Academy of Management Executive Jg. 9* (1995) Nr. 4, S. 49-61.
- Barney, J.B./Zajac, E.J. (Competitive):** Competitive Organizational Behavior: Toward an Organizationally-Based Theory of Competitive Advantage, in: *Strategic Management Journal Jg. 15* (Winter 1994) Special issue ("Competitive Organizational Behavior"), S. 5-9.
- Bartlett, C.A./Ghoshal, S. (Purpose):** Changing the Role of Top Management: Beyond Strategy to Purpose, in: *Harvard Business Review Jg. 72* (November/December 1994) Nr. 6, S. 79-88.
- Bateson, G. (Steps):** Steps to an Ecology of Mind, New York 1972. Deutsch: ders., *Ökologie des Geistes*, 2. Aufl., Frankfurt 1988.
- Bedeian, A.G. (Management):** Management, 3. Aufl., Fort Worth u.a. 1993.
- Berger, P./Luckmann, T. (Konstruktion):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1984 (Erstveröffentlichung 1969). Im Original: dies., *The Social Construction of Reality*, New York 1966.
- Bettis, R.A./Prahalad, C.K. (Dominant):** The Dominant Logic: Retrospective and Extension, in: *Strategic Management Journal Jg. 16* (1995) Nr. 1, S. 5-14.
- Bharadway, S.G./Varadarajan, P.R./Fahy, J. (Sustained):** Sustainable Competitive Advantage in Service Industries: A Conceptual Model and Research Propositions, in: *Journal of Marketing Jg. 57* (October 1993) Nr. 4, S. 83-99.
- Bickenbach, F./Soltwedel, R. (Freiräume):** Freiräume schaffen - Motivation stärken - Potentiale fördern: Bausteine partizipativer Führung und Unternehmensorganisation, Kieler Diskussionsbeiträge Nr. 267, Institut für Weltwirtschaft Kiel, Februar 1996.
- Blackburn, R./Rosen, B. (Total):** Total Quality and Human Resources Management: Lessons Learned from Baldrige-Award-winning Companies, in: *Academy of Management Executive Jg. 7* (1993) Nr. 3, S. 49- 66.
- Blackler, F. (Knowledge):** Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation, in: *Organization Studies Jg. 16* (1995) Nr. 6, S. 1021-1046.
- Blickle, G. (Kommunikationsethik):** Kommunikationsethik im Management: Argumentationsintegrität als personal- und organisationspsychologisches Leitkonzept, Stuttgart 1994.
- Bohm, D. (Unfolding):** Unfolding Meaning, Mickelton 1985.
- Brehm, J.W. (Theory):** A Theory of Psychological Reactance, New York 1966.
- Breyde, C. (Entwicklung):** Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen. Dargelegt an einem Beispiel der kaufmännischen Berufsausbildung, Berlin u.a. 1995.

- Brown, J.S./Duguid, P. (Communities):** Organizational Learning and Communities-Of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation, in: Organization Science Jg. 2 (February 1991) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March"), S. 40-57.
- Brown, J.S./Duguid, P. (Enacting):** Enacting Design for the Workplace, in: Adler, P.S./Winograd, T.A. (Hrsg.): Usability: Turning Technologies into Tools, New York/Oxford 1992, S. 164-197.
- Bühner, R. (Mitarbeiter):** Der Mitarbeiter im Total Quality Management, Düsseldorf/Stuttgart 1993.
- Bungard, W./Hofmann, K. (Innovationsmanagement):** Innovationsmanagement in der Automobilindustrie: Mitarbeiterorientierte Gestaltung von Modellwechseln, Weinheim 1995.
- Buzzell, R.D./Gale, B.T. (Principles):** The PIMS Principles, New York/London 1987.
- Camerer, C.F. (Does):** Does Strategy Research Need Game Theory?, in: Strategic Management Journal Jg. 12 (Winter 1991) Special issue ("Fundamental Research Issues in Strategic Management and Economics"), S. 137-152.
- Cangelosi, V.E./Dill, W.R. (Organizational):** Organizational Learning: Observations toward a Theory, in: Administrative Science Quarterly Jg. 10 (1965) Nr. 2, S. 175-203.
- Caves, R.E./Porter, M.E. (Barriers):** From Entry Barriers to Mobility Barriers: Conjectural Decisions and Contrived Deterrence to New Competition, in: Quarterly Journal of Economics Jg. 91 (1977), S. 241-261.
- Coch, L./French, Jr., J.R.P. (Overcoming):** Overcoming Resistance to Change, in: Human Relations vol. 1 (1948), S. 512-532.
- Cohen, M.D./Sproull, L.S. (Hrsg.) (Organizational):** Organizational Learning, Thousand Oaks/London/New Dehli 1996.
- Cohen, M.D./Sproull, L.S. (Introduction):** Introduction, in: dies. (Hrsg.) (Organizational), S. IV-XV.
- Cohen, W.M./Levinthal, D.A. (Absorptive):** Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation, in: Administrative Science Quarterly Jg. 35 (1990) Nr. 1, S. 128-152.
- Collis, D.J. (Bearings):** A Resource-based Analysis of Global Competition: The Case of the Bearings Industry, in: Strategic Management Journal Jg. 12 (Summer 1991) Special issue ("Global Strategy"), S. 49-68.
- Collis, D.J. (Research):** Research Note: How Valuable are Organizational Capabilities?, in: Strategic Management Journal Jg. 15 (Winter 1994) Special issue ("Competitive Organizational Behavior"), S. 143-152.
- Comelli, G./ Rosenstiel, L. von (Motivation):** Führung durch Motivation: Mitarbeiter für Organisationsziele gewinnen, Band 5 der Reihe "Innovatives Personalmanagement", München 1995.

- Conner, K.R. (Challenge):** The Resource-based Challenge to the Industry-Structure Perspective, in: Academy of Management, Best Papers Proceedings 1994, 54rd Annual Meeting, Dallas 1994 hrsg. von D.P. Moore, S. 17-21.
- Conner, K.R. (Comparison):** A Historical Comparison of Resource-based Theory and Five Schools of Thought within Industrial Organization Economics: Do we Have a New Theory of the Firm?, in: Journal of Management Jg. 17 (1991) Nr. 1, S. 121-154.
- Conrad, P. (Motivation):** Motivation - herkömmliche Aspekte und neuere Konzeptionen, in: Pieper, R. (Hrsg.): Personalmanagement: Von der Plan- zur Marktwirtschaft, Wiesbaden 1991, S. 241-269.
- Cook, S.D.N./Yanow, D. (Culture):** Culture and Organizational Learning, in: Journal of Management Inquiry Jg. 2 (December 1993) Nr. 4, S. 373-390.
- Cool, K./Schendel, D. (Differences):** Performance Differences among Strategic Group Members, in: Strategic Management Journal Jg. 9 (1988) Nr. 3, S. 207-223.
- Copley, F.W. (Taylor):** Frederick Taylor: Father of Scientific Management, New York/London 1923, Band 1.
- Coyne, K.P. (Sustainable):** Sustainable Competitive Advantage - What It Is, and What It Isn't, in: Business Horizons Jg. 29 (1985) Nr. 1, S. 54-61.
- Crosby, P.B. (Qualität):** Qualität ist machbar, Hamburg 1986.
- Cyert, R.M./March, J.G. (Behavioral):** A Behavioral Theory of the Firm, Englewood Cliffs (N.J.) 1963.
- Daft, R.L./Weick, K.E. (Organizations):** Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems, in: Academy of Management Review Jg. 9 (1984) Nr. 2, S. 284-295.
- Dale, M. (Learning):** Learning Organizations, in: Mabey, C./Iles, P. (Hrsg.): Managing Learning, London (UK)/New York 1994, S. 22-33.
- Day, G.S./Wensley, R. (Assessing):** Assessing Advantage: A Framework for Diagnosing Competitive Superiority, in: Journal of Marketing Jg. 52 (April 1988) Nr. 2, S. 1-20.
- De Geus, A.P. (Planning):** Planning as Learning, in: Harvard Business Review Jg. 66 (March/April 1988) Nr. 2, S. 70-74.
- Deci, E.L. (Intrinsic):** Intrinsic Motivation, New York 1975.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (Intrinsic):** Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, New York/London 1985.
- Deming, E.W. (Economics):** The New Economics for Industry, Government, Education, 2. Aufl., Cambridge (Mass.) 1993.
- Deming, E.W. (Out):** Out of Crisis, Cambridge (Mass.) 1986.
- Deming, E.W. (Quality):** Quality, Productivity and Competitive Position, Cambridge (Mass.) 1982.
- DiBella, A. (Developing):** Developing Learning Organizations: A Matter of Perspective, in: Academy of Management, Best Papers Proceedings 1995, 55th Annual Meeting, Vancouver 1995 hrsg. von D.M. Moore, S. 287-290.

- Dierickx, J./Cool, K. (Accumulation):** Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage, in: *Management Science* Jg. 53 (December 1989) Nr. 12, S. 1504-1511.
- Dixon, N.M. (Cycle):** *The Organizational Learning Cycle: How we Can Learn Collectively*, London u.a. 1994.
- Dodgson, M. (Review):** Organizational Learning: A Review of Some Literatures, in: *Organization Studies* Jg. 14 (1993) Nr. 3, S. 375-394.
- Donaldson, L. (Ethereal):** The Ethereal Hand: Organizational Economics and Management Theory, in: *Academy of Management Review* Jg. 15 (1990) Nr. 3, S. 394-401.
- Donaldson, L. (Rational):** A Rational Basis for Criticisms of Organizational Economics: A Reply to Barney, in: *Academy of Management Review* Jg. 15 (1990) Nr. 3, S. 369-381.
- Dosi, G./Rumelt, R./Teece, D.J./Winter, S. (Towards):** Towards a Theory of Corporate Coherence: Preliminary Remarks, Working Paper, University of Rome/University of California at Los Angeles/University of California at Berkeley, March 1992.
- Drucker, P.F. (Coming):** The Coming of the New Organization, in: *Harvard Business Review* Jg. 66 (January/Februar 1988) Nr. 1, S. 45-53.
- Drucker, P.F. (Society):** *Post-Capitalist Society*, Oxford 1993.
- Drumm, H.J. (Paradigma):** Das Paradigma der Neuen Dezentralisation, in: *Die Betriebswirtschaft* Jg. 56 (1996) Nr. 1, S. 7-20.
- Dumaine, B. (Mr.):** Mr. Learning Organization: Peter Senge's Goal is Merely to Change the World by Helping People Change Deeply. His Ideas are Paying off at Companies like Ford and Federal Express, in: *Fortune*, 17. October 1994, S. 75- 81.
- Duncan, R./Weiss, A. (Organizational):** Organizational Learning: Implications for Organizational Design, in: Staw, B.M. (Hrsg.): *Research in Organizational Behavior* Jg. 1 (1979) S. 75-123.
- Edelmann, W. (Lernpsychologie):** *Lernpsychologie: eine Einführung*, 2. Aufl., München/Weinheim 1986.
- Eden, C. (Nature):** On the Nature of Cognitive Maps, in: *Journal of Management Studies (Maps)*, S. 261-265.
- Eden, C./Ackermann, F./Cropper, S. (Analysis):** The Analysis of Cause Maps, in: *Journal of Management Studies (Maps)*, S. 309-324.
- Einsiedler, E./Streich, R.K./Rau, S. (Hrsg.):** *Motivation durch Mitwirkung*, Stuttgart 1987.
- Enzle, M.E./Anderson, S.C. (Surveillant):** Surveillant Intentions and Intrinsic Motivation, in: *Journal of Personality and Social Psychology* Jg. 64 (1993), S. 257-266.
- Eschenbach, R./Kreuzer, C./Neumann, K. (Hrsg) (Fallstudien):** *Fallstudien zur Unternehmensführung*, Stuttgart 1994.
- European Foundation for Management Development (Annual 1989):** *European Foundation for Management Development, Annual Conference 1989: The Learning*

- Organization: The Contribution of Management Development to Effective Competitive Performance, Oslo 1989.
- European Journal of Operational Research (Modelling):** European Journal of Operational Research Jg. 59 (1992) Nr. 1, Special issue ("Modelling for Learning").
- Feinstein, D. (Glass Boxes):** Glass Boxes: Lifting the Veil on Information, in: Benchmark, A Quarterly Magazine for Xerox Customers o.Jg. (Spring 1989), S. 12-15.
- Feinstein, D. (Learning):** Learning How to Learn, in: Benchmark, A Quarterly Magazine for Xerox Customers o.Jg. (Winter 1988), S. 2-5.
- Fiol, C.M./Huff, A.S. (Maps):** Maps for Managers: Where are we? Where Do we Go from Here?, in: Journal of Management Studies (Maps), S. 267-285.
- Fiol, C.M./Lyles, M.A. (Organizational):** Organizational Learning, in: Academy of Management Review Jg. 10 (1985) Nr. 4, S. 803-813.
- Flechter, K.E./Huff, A.S. (Argument):** Argument Mapping, in: Huff, A.S. (Hrsg.) (Mapping), S. 355-373.
- Flechter, K.E./Huff, A.S. (Strategic):** Strategic Argument Mapping: A Study of Strategy Reformulation at AT&T, in: Huff, A.S. (Hrsg.) (Mapping), S. 165-193.
- Frese, E. (Geschäftssegmentierung):** Geschäftssegmentierung als organisatorisches Konzept: zur Leitbildfunktion mittelständischer Strukturen für Großunternehmen, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung Jg. 45 (1993) Nr. 12, S. 999-1024.
- Frese, E. (Grundlagen):** Grundlagen der Organisation: Konzepte - Prinzipien - Strukturen, 5. Aufl., Wiesbaden 1993.
- Frey, B.S. (How):** How Intrinsic Motivation is Crowded Out and In, in: Rationality and Society Jg. 6 (July 1994) Nr. 3, S. 334-352.
- Frey, B.S./Bohnet, I. (Ökonomie):** Die Ökonomie zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation, in: Homo oeconomicus Band XI (1), München 1994, S. 1-19.
- Frieling, E./Reuther, U. (Hrsg.) (Unternehmen):** Das lernende Unternehmen: Dokumentation einer Fachtagung am 6. Mai 1993 in München, Studien aus der betrieblichen Weiterbildungsforschung Nr. 7, Hochheim 1993.
- Galagan, P.A. (Search):** The Search for the Poetry of Work, in: Training & Development (October 1993), S. 33-37.
- Gälweiler, A. (Strategische):** Strategische Unternehmensführung, 2. Aufl., Frankfurt a.M./New York 1990.
- Garfinkel, H. (Studies):** Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs (N.J.) 1967.
- Garratt, B. (Creating):** Creating a Learning Organisation: A Guide to Leadership, Learning and Development, Cambridge (UK) 1990.
- Garvin, D.A. (Building):** Building a Learning Organization, in: Harvard Business Review Jg. 71 (July/August 1993) Nr. 4, S. 78-91.

- Geißler, H. (Grundlagen):** Grundlagen des Organisationslernens, Weinheim 1994.
- Geißler, H. (Hrsg.) (Organisationslernen):** Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- Geißler, H. (Kunstwerk):** Die "lernende Organisation" als "lebendiges Kunstwerk", in: Geißler, H. (Hrsg.): Neue Qualitäten betrieblichen Lernens: Betriebliche Bildung - Erfahrungen und Visionen; Band 3, Frankfurt a.M. 1992, S. 81-102.
- Gethmann, C.F. (Präsuppositionen):** Lebensweltliche Präsuppositionen praktischer Subjektivität. Zu einem Grundproblem der "angewandten Ethik", in: Baumgartner, H./Jacobs, W.G. (Hrsg.): Philosophie oder Subjektivität? - Zur Bestimmung des neuzeitlichen Philosophierens. Akten des ersten Kongresses der Internationalen Schelling-Gesellschaft 1989 Band 1, Stuttgart/Bad Cannstatt 1993, S. 150-170.
- Ghemawat, P. (Commitment):** Commitment: The Dynamic of Strategy, New York u.a. 1991.
- Ghoshal, S./Bartlett, C.A. (Processes):** Changing the Role of Top Management: Beyond Structure to Processes, in: Harvard Business Review Jg. 73 (January/February 1995) Nr. 1, S. 87-96.
- Ghoshal, S./Moran, P. (Bad):** Bad for Practice: A Critique of the Transaction Cost Theory, in: Academy of Management, Best Papers Proceedings 1995, 55th Annual Meeting, Vancouver 1995 hrsg. von D.P. Moore, S. 12-16.
- Ghoshal, S./Moran, P. (Practice):** Bad for Practice: A Critique of the Transaction Cost Theory, in: Academy of Management Review Jg. 21 (1996) Nr. 1, S. 13-47.
- Giddens (Konstitution):** Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt/New York 1988. Im Original: ders. (Constitution): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration, Cambridge 1984.
- Ginsberg, A. (Minding):** Minding the Competition: From Mapping to Mastery, in: Strategic Management Journal Jg. 15 (Winter 1994) Special issue ("Competitive Organizational Behavior"), S. 153-174.
- Golüke, U. (Unternehmen):** Lernt ihr Unternehmen eigentlich effektiv genug?, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft Jg. 61 (1991) Nr. 10, S. 1119-1130.
- Gomez, P./Hahn, D./Müller-Stewens, G./Wunderer, R. (Hrsg.) (Wandel):** Unternehmerischer Wandel: Konzepte zur organisatorischen Erneuerung, Festschrift zum 65. Geburtstag von Knut Bleicher, Wiesbaden 1994.
- Grant, R.M. (Theory):** The Resource-based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation, in: California Management Review Jg. 33 (Spring 1991) Nr. 3, S. 114-135.
- Grant, R.M./Baden-Fuller, C. (Knowledge-based):** A Knowledge-based Theory of Interfirm Collaboration, in: Academy of Management, Best Papers Proceedings 1995, 55th Annual Meeting, Vancouver 1995 hrsg. von D.M. Moore, S. 17-21.
- Greif, S. (Organisationspsychologie):** Konzepte der Organisationspsychologie: Eine Einführung in grundlegende theoretische Ansätze, Bern/Stuttgart/Wien 1983, S. 61-75.

- Greiner, L.E. (Patterns):** Patterns of Organizational Change, in: Harvard Business Review Jg. 45 (1967) Nr. 3, S. 119-130.
- Griffin, R.W. (Management):** Management: Instructor's Annotated Edition, 4. Aufl., Boston u.a. 1993.
- Grunwald, W./Lilje, H.-G. (Hrsg.) (Partizipative):** Partizipative Führung: Betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte, Bern/Stuttgart 1980.
- Habermas, J. (Diskursethik):** Diskursethik - Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: ders., Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M. 1983, S. 53-125.
- Habermas, J. (Vorstudien):** Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1989.
- Hall, R. (Framework):** A Framework Linking Intangible Resources and Capabilities to Sustainable Advantage, in: Strategic Management Journal Jg. 14 (1993) Nr. 8, S. 607-618.
- Hall, R. (Intangible):** The Strategic Analysis of Intangible Resources, in: Strategic Management Journal Jg. 13 (1992) Nr. 2, S. 135-144.
- Hamel, G./Heene, A. (Hrsg.) (Competence-based):** Competence-based Competition, The Strategic Management Series, Chichester (UK) u.a. 1994.
- Hamel, G./Prahalad, C.K. (Strategic):** Strategic Intent, in: Harvard Business Review Jg. 67 (May/June 1989) Nr. 3, S. 63-76.
- Hamel, G./Prahalad, C.K. (Wettlauf):** Wettlauf um die Zukunft: Wie sie mit bahnbrechenden Strategien die Kontrolle über ihre Branche gewinnen und die Märkte von morgen schaffen, Wien 1995. Im Original: dies., Competing for the Future, Boston 1994.
- Hamel, W. (Zielsysteme):** Zielsysteme, in: Handwörterbuch der Organisation hrsg. von Erich Frese, 3. Aufl., Stuttgart 1992, Sp. 2634-2651.
- Hanft, A. (Personalentwicklung):** Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und "Organisationalem Lernen", München/Mering 1995.
- Hansen, G.S./Wernerfelt, B. (Determinants):** Determinants of the Firm Performance: The Relative Importance of Economic and Organizational Factors, in: Strategic Management Journal Jg. 10 (1989) Nr. 5, S. 399-411.
- Hasselberg, F. (Kontrolle):** Strategische Kontrolle im Rahmen strategischer Unternehmensführung, Frankfurt a.M. u.a. 1989.
- Hax, A.C./Majluf, N.S. (Strategy):** The Strategy Concept and Process: A Pragmatic Approach, Englewood Cliffs (N.J.) 1991.
- Hayes, R.H./Pisano, G.P. (Manufacturing):** Beyond World-Class: The New Manufacturing Strategy, in: Harvard Business Review Jg. 72 (January/February 1994) Nr. 1, S. 77-86.
- Heckhausen, H. (Perspektiven):** Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In: Heckhausen, H./Gollwitzer, P.M./Weinert, F.E. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften, Berlin 1987, S. 121-142.

- Hedberg, B. (How):** How Organizations Learn and Unlearn, in: Nystrom, P.C./Starbuck, W.H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design Jg. 1, Adapting Organizations to their Environments, New York 1981, S. 3-27.
- Hedlund (Model):** A Model of Knowledge Management and the N-Form Corporation, in: Strategic Management Journal Jg. 15 (Summer 1994) Special issue ("Strategy: Search for New Paradigms"), S. 73-90.
- Hedlund, G./Nonaka, I. (Models):** Models of Knowledge Management in the West and Japan, in: Lorange, P. u.a. (Hrsg.): Implementing Strategic Processes: Change, Learning and Co-operation, Oxford/Cambridge (Mass.) 1993, S. 117-144.
- Hernandez, A. (Just-in-Time):** Just-in-Time Manufacturing: A Practical Approach, Englewood Cliffs (N.J.) 1989.
- Herriot, P./Pemberton, C. (Diversity):** Competitive Advantage through Diversity: Organizational Learning from Diversity, London u.a. 1994.
- Herz, G. (Raumgestaltung):** Von der Raumgestaltung zur Persönlichkeitsentwicklung: Entwicklungslinien einer Humanisierung der Arbeit, in: Zeitschrift für Personalforschung Jg. 4 (1990) Nr. 3, S. 297-316.
- Hill, W./Fehlbaum, R./Ulrich, P. (Organisationslehre 1):** Organisationslehre 1: Ziele, Instrumente und Bedingungen der Organisation sozialer Systeme, 5. Aufl., Bern/Stuttgart/Wien 1994.
- Hill, W./Fehlbaum, R./Ulrich, P. (Organisationslehre 2):** Organisationslehre 2: Theoretische Ansätze und praktische Methoden der Organisation sozialer Systeme, 4. Aufl., Bern/Stuttgart/Wien 1992.
- Hirsch, F. (Grenzen):** Die sozialen Grenzen des Wachstums, Reinbek 1980.
- Hirschhorn, L./Gilmore, T. (Boundaries):** The New Boundaries of the "Boundaryless" Company, in: Harvard Business Review Jg. 70 (May/June 1992) Nr. 3, S. 104-115.
- Hofer, C./Schendel, D. (Strategy):** Strategy Formulation: Analytical Concepts, St. Paul 1978.
- Huber, G.P. (Organizational):** Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures, in: Organization Science Jg. 2 (February 1991) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March"), S. 88-115.
- Huff, A.S. (Hrsg.) (Mapping):** Mapping Strategic Thought, Chichester u.a. 1990.
- Huff, A.S. (Strategic):** Mapping Strategic Thought, in: Huff (Hrsg.) (Mapping), S. 11-49.
- Inheteven, R. (Konstruktive):** Konstruktive Geometrie. Eine formentheoretische Begründung der euklidischen Geometrie, Mannheim/Wien/Zürich 1983.
- Institute for Research on Learning (IRL) (Fostering):** Fostering Collaborative Learning, Palo Alto (Calif.) (Informationsbroschüre ohne Jahresangabe).
- Institute for Research on Learning (IRL) (Mission):** The Mission Statement, Palo Alto (Calif.) (Informationsbroschüre ohne Jahresangabe).

- Institute for Research on Learning (IRL) (Agenda):** A New Agenda: "Putting People First", Palo Alto (Calif.) 1993.
- International Journal of Organizational Analysis (Special):** International Journal of Organizational Analysis Jg. 3 (1995) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning").
- Isaacs, W.N. (Dialogue):** Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning, in: Organizational Dynamics Jg. 22 (Autumn 1993) Nr. 2, Special Issue on the Learning Organization, S. 24-39.
- Ishikawa, K. (Guide):** Guide to Quality Control, 13. Aufl., Tokio 1984.
- Itami, H. (Invisible):** Invisible Assets, Cambridge (Mass.) 1987.
- James, W. (Principles):** The Principles of Psychology Jg. I und II, New York 1950.
- Janich, P. (Einmaligkeit):** Einmaligkeit und Wiederholbarkeit: Ein erkenntnistheoretischer Versuch über die Zeit, in: Zeiterfahrung und Personalität hrsg. vom Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt a.M. 1992, S. 247-263.
- Janich, P. (Erkennen):** Erkennen als Handeln. Von der konstruktiven Wissenschaftstheorie zur Erkenntnistheorie, Erlangen/Jena 1993.
- Janich, P. (Grenzen):** Grenzen der Naturwissenschaft: Erkennen als Handeln, München 1992.
- Jelinek, M. (Institutionalizing):** Institutionalizing Innovation: A Study of Organizational Learning Systems, New York u.a. 1979.
- Journal of Management Studies (Maps):** Journal of Management Studies Jg. 29 (May 1992) Nr. 3, Special Issue on "Cognitive Maps".
- Juran, J.M. (Leadership):** Juran on Leadership for Quality, New York 1986.
- Kambartel, F. (Argumentieren):** Moralisches Argumentieren, in: Kambartel, F. (Hrsg.): Theorie-Diskussion: Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, Frankfurt a.M. 1974, S. 54-72.
- Kambartel, F. (Physik):** Apriorische und empirische Elemente im methodischen Aufbau der Physik, in: Böhme, G. (Hrsg.): Theorie-Diskussionen: Protophysik: Für und wider eine konstruktive Wissenschaftstheorie der Physik, Frankfurt a.M. 1976, S. 351-371.
- Kambartel, F. (Vernunft):** Die Vernunft und das Allgemeine: Zum Verständnis rationaler Praxis und Sprache, in: Gerhard, V./Herold, N. (Hrsg.): Perspektiven des Perspektivismus, Gedenkschrift zum Tode Friedrich Kaulbachs, Würzburg 1992, S. 265-277.
- Kambartel, F. (Verstehen):** Versuch über das Verstehen, in: "Der Löwe spricht ... und wir können ihn nicht verstehen." Ein Symposium an der Universität Frankfurt anlässlich des hundertsten Geburtstages von Ludwig Wittgenstein. Mit Beiträgen von Brian McGuinness u.a., Frankfurt a.M. 1992, S. 121-137.
- Kamlah, W./Lorenzen, P. (Propädeutik):** Logische Propädeutik: Vorschule des vernünftigen Redens, 2. Aufl., Mannheim/Wien/Zürich 1990.

- Kappler, E. (Menschenbilder):** Menschenbilder, in: Handwörterbuch des Personalwesens hrsg. von Eduard Gaugler und Wolfgang Weber, Stuttgart 1992, Sp. 1325-1342.
- Kieser, A. (Fremdorganisation):** Fremdorganisation, Selbstorganisation und evolutionäres Management, in: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung Jg. 46 (1994) Nr. 3, S. 199-228.
- Kieser, A. (Hrsg.) (Organisationstheorien):** Organisationstheorien, 2. Aufl., Stuttgart/Berlin/Köln 1995.
- Kieser, A. (Taylorismus):** Managementlehre und Taylorismus, in: Kieser (Hrsg.) (Organisationstheorien), S. 57-89.
- Kießling, B. (Interview):** Die "Theorie der Strukturierung": Ein Interview mit Anthony Giddens, in: Zeitschrift für Soziologie Jg. 17 (1988) Nr. 4, S. 286-295.
- Kießling, B. (Kritik):** Kritik der Giddenschen Sozialtheorie: Ein Beitrag zur theoretisch-methodischen Grundlegung der Sozialwissenschaften, Frankfurt a.M. u.a. 1988.
- Kim, D.H. (Link):** The Link between Individual and Organizational Learning, in: Sloan Management Review Jg. 35 (Fall 1993) Nr. 1, S. 37-50.
- Kirchgäßner (Homo):** Homo oeconomicus, Tübingen 1991.
- Klaus, P. (Dschungel):** Durch den Strategie-Theorien-Dschungel. Zu einem Strategischen Management Paradigma?, in: Die Betriebswirtschaft Jg. 47 (1987) Nr. 1. S. 50-68.
- Klaus, P. (Jenseits):** Jenseits einer Funktionenlogistik: der Prozeßansatz, in: Isermann, H. (Hrsg.): Beschaffung - Produktion - Distribution, Landsberg/Lech 1994, S. 331-348.
- Klaus, P./Hemming, H./Müller-Steinfahrt, U./Stein, A. (Promise):** The Promise of Interdisciplinary Research in Logistics, in: Masters, J.M. (Hrsg.): Current Topics in Logistics Education and Research. Proceedings of the Twenty Second Annual Transportation and Logistics Educators Conference in Washington (DC), October 3, 1993, Columbus (Ohio) 1993, S. 161-187.
- Klaus, P./Müller-Steinfahrt, U. (Diffusion):** The Diffusion of Logistics in large Organizations, in: Masters, J.M. (Hrsg.): Logistics at the Crossroads of Commerce. Proceedings of the Twenty Third Annual Transportation and Logistics Educators Conference in Cincinnati (Ohio), October 16, 1994, Columbus (Ohio) 1994, S. 139-161.
- Kleinbeck, U./Quast, H.-H. (Motivation):** Motivation, in: Handwörterbuch der Organisation hrsg. von Erich Frese, 3. Aufl., Stuttgart 1992, Sp. 1420-1434.
- Klimecki, R./Probst, G./Eberl, P. (Systementwicklung):** Systementwicklung als Managementproblem, in: Managementforschung 1 hrsg. von W.H. Staehle und J. Sydow Jg. 1, Berlin/New York 1992, S. 103-162.
- Knyphausen, D. zu (Why):** Why are Firms different? Der "Ressourcenorientierte Ansatz" im Mittelpunkt einer aktuellen Kontroverse im Strategischen Management, in: Die Betriebswirtschaft Jg. 53 (1993) Nr. 6, S. 771-792.
- Kofman, F./Senge, P.M. (Heart):** Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations, in: Organizational Dynamics Jg. 22 (Autumn 1993) Nr. 2, Special Issue on the Learning Organization, S. 5-23.

- Kolb, D.A. (Experiential):** *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (N.J.) 1984.
- Kolb, D.A./Rubin, I.M./McIntyre, J.M. (Organizational):** *Organizational Psychology: an Experiential Approach*, Englewood Cliffs (N.J.) 1979.
- Kolb, D.A./Stuart, L./Spoth, J./Baker, R. (Strategic):** *Strategic Management Development: Experiential Learning and Managerial Competencies*, in: Henry, J. (Hrsg.): *Creative Management*, London u.a. 1991, S. 221-231.
- Koontz, H./O'Donnell, C. (Principles):** *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions*, 1. Aufl., New York u.a. 1955.
- Krogh, von G./Roos, J. (Figuring):** *Figuring out your Competence Configuration*, Working Paper der Norwegian School of Management 1992/26.
- Krogh, von G./Roos, J. (Towards):** *Towards a Competence-based Perspective of the Firm*, Working Paper der Norwegian School of Management 1992/15.
- Krogh, von G./Roos, J./Slocum, K. (Epistemology):** *An Essay on Corporate Epistemology*, in: *Strategic Management Journal* Jg. 15 (Summer 1994) Special issue ("Strategy: Search for New Paradigms"), S. 53-71.
- Krogh, von G./Venzin, M. (Wettbewerbsvorteile):** *Anhaltende Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement*, in: *Die Unternehmung* Jg. 49 (1995) Nr. 6, S. 417-436.
- Kuhn, T.S. (Structure):** *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago 1962.
- Lado, A./Boyd, N./Wright, P. (Model):** *A Competency-based Model of Sustainable Competitive Advantage: Toward a Conceptual Integration*, in: *Journal of Management* Jg. 18 (1992) Nr. 1, S. 77-91.
- Lado, A.A./Wilson, M.C. (Human):** *Human Resource Systems and Sustained Competitive Advantage: A Competency-based Approach*, in: *Academy of Management Review* Jg. 19 (1994) Nr. 4, S. 699-727.
- Latham, G.P./Erez, M./Locke, E.A. (Resolving):** *Resolving Scientific Disputes by the Joint Design of Crucial Experiments by the Antagonists: Application of the Erez-Latham Dispute Regarding Participation in Goal Setting*, in: *Journal of Applied Psychology* Jg. 73 (1988), S. 753-772.
- Latham, G.P./Locke, E.A. (Self-Regulation):** *Self-Regulation through Goal-setting*, in: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* Jg. 50 (1991) S. 212-247.
- Latham, G.P./Winters, D.C./Locke, E.A. (Cognitive):** *Cognitive and Motivational Effects of Participation: A Mediator Study*, in: *Journal of Organizational Behavior* Jg. 15 (1994) S. 49-63.
- Lave, J./Wenger, E. (Situated):** *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge u.a. 1991.
- Lawless, M.W./Bergh, D.D./Wilsted, W.D. (Variations):** *Performance Variations among Strategic Group Members: An Examination of Individual Firm Capability*, in: *Journal of Management* Jg. 15 (1989) Nr. 4, S. 649-661.

- Learned, E.P./Christensen, C.R./Andrews, K.R./Guth, W. (Business):** Business Policy, Homewood (Ill.) 1969.
- Lehmann, R. (Kernfähigkeiten):** Die Diversifikation um Kernfähigkeiten, in: Die Unternehmung Jg. 47 (1993) Nr. 4, S. 311-320.
- Lehner, J.M. (Kognitive):** "Cognitive Mapping": Kognitive Karten vom Management, in: Managementforschung 6 hrsg. von G. Schreyögg und P. Conrad Jg. 6, Berlin/New York 1996, S. 83-132.
- Leidner, R. (Fast):** Fast Food, Fast Talk: Service Work and Routinization of Everyday Life, Berkeley 1993.
- Lempert, W. (Bedingungen):** Bedingungen sozialen Lernens im Betrieb, in: Degen, U./Seyfried, B./Wordelmann, P. (Hrsg.): Qualitätsverbesserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Fragen und Antworten, Berlin 1991, S. 147-159.
- Leonard-Barton, D. (Core):** Core Capabilities and Core Rigidities: A Paradox in Managing New Product Development, in: Strategic Management Journal Jg. 13 (Summer 1992) Special issue ("Strategy Process: Managing Corporate Self-Renewal"), S. 111-125.
- Leonard-Barton, D. (Factory):** The Factory as a Learning Laboratory, in: Sloan Management Review Jg. 34 (Fall 1992) Nr. 1, S. 23-38.
- Levitt, B./March, J.G. (Organizational Learning):** Organizational Learning, in: Annual Review of Sociology Jg. 14 (1988) S. 319-340.
- Lichtman, C.M./Hunt, R.G. (Personality):** Personality and Organization Theory: A Review of some Conceptual Literature, in: Psychological Bulletin Jg. 76 (1971) Nr. 4, S. 271-294.
- Lieberman, M.B./Montgomery, D.B. (First-Mover):** First-Mover Advantages, in: Strategic Management Journal Jg. 9 (Summer 1988) Special issue ("Strategy Content Research"), S. 41-58.
- Likert, R. (Human):** The Human Organization: Its Management and Value, New York u.a. 1967.
- Likert, R. (Patterns):** New Patterns of Management, New York u.a. 1961.
- Lilge, H.-G. (Wertgrundlagen):** Wertgrundlagen partizipativer Führung, in: Grunwald/Lilge (Hrsg.) (Partizipative), S. 50-72.
- Lippman, S./Rumelt, R.P. (Uncertain):** Uncertain Imitability: An Analysis of Interfirm Differences in Efficiency under Competition, in: Bell Journal of Economics Jg. 13 (1982) Nr. 2, S. 418-438.
- Locke, E.A./Jain, V.K. (Organizational):** Organizational Learning and Continuous Improvement, in: International Journal of Organizational Analysis Jg. 3 (1995) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning"), S. 45-68.
- Löhr, A. (Unternehmensethik):** Unternehmensethik und Betriebswirtschaftslehre: Untersuchungen zur theoretischen Stützung der Unternehmenspraxis, Stuttgart 1991.
- Löhr, A./Bischof, B. (Leitung):** Die Führungsfunktion Leitung: Eine rollentheoretische Verankerung im strategischen Managementprozeß, Diskussionsbeiträge des Lehrstuhls für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung der Universität Erlangen-Nürnberg, Heft 75, Nürnberg 1993.

- Löhr, A./Blickle, G. (Moral):** The Moral Dimension of Recent Organization Concepts, Manuskript, erscheint in: *Revue Ethique des Affaires* Jg. 2 (1996).
- Löhr, A./Osterloh, M. (Ökonomik):** Ökonomik und Ethik als Grundlage organisationaler Beziehungen, in: *Managementforschung* 3 hrsg. von W.H. Staehle und J. Sydow Jg. 3, Berlin/New York 1993, S. 109-155.
- Lorenzen, P. (Fundierungsprobleme):** Philosophische Fundierungsprobleme einer Wirtschafts- und Unternehmensethik, in: Steinmann/Löhr (*Unternehmensethik*), S. 25-57.
- Lorenzen, P. (Lehrbuch):** Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie, Mannheim/Zürich/Wien 1987.
- Lorenzen, P. (Sozialforschung):** Autonomie und empirische Sozialforschung, in: ders., *Grundbegriffe technischer und politischer Kultur*, Frankfurt a.M. 1985, S. 137-157.
- Lueken, G.-L. (Inkommensurabilität):** Inkommensurabilität als Problem rationalen Argumentierens, Stuttgart/Bad Cannstatt 1992.
- Lundberg, C.C. (Learning):** Learning in and by Organizations: Three Conceptual Issues, in: *International Journal of Organizational Analysis* Jg. 3 (1995) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning"), S. 10-23.
- Luthans, F./Rubach, M.J./Marsnik, P. (Going):** Going beyond Total Quality: The Characteristics, Techniques, and Measures of Learning Organizations, in: *International Journal of Organizational Analysis* Jg. 3 (1995) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning"), S. 24-44.
- Mahoney, J.T. (Management):** The Management of Resources and the Resource of Management, Faculty Working Paper No. 93-0131, College of Commerce and Business Administration, University of Illinois at Urbana-Champaign, April 1993.
- Mahoney, J.T./Pandian, J.R. (Conversation):** The Resource-based View within the Conversation of Strategic Management, in: *Strategic Management Journal* Jg. 13 (1992) Nr. 5, S. 363-380.
- Malone, T.W./Lepper, M.R. (Making):** Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning, in: Snow, R.E./Farr, M.J. (Hrsg.): *Aptitude, Learning, and Instruction: Cognitive and Affective Process Analyses* Jg. 3 (1987), S. 223-253.
- March, J.G./Olsen, J.P. (Ambiguity):** Organizational Learning and the Ambiguity of the Past, in: dies. (Hrsg.): *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen u.a. 1976, S. 54-68.
- March, J.G./Simon, H.A. (Organizations):** *Organizations*, New York 1958. Deutsch: dies. (*Organisation*): *Organisation und Individuum: Menschliches Verhalten in Organisationen*, Band 3 der Schriftenreihe des interdisziplinären Instituts für Unternehmensführung an der Wirtschaftsuniversität Wien hrsg. von Michael Hoffmann, Wiesbaden 1976.
- Maring, M. (Modelle):** Modelle korporativer Verantwortung, in: *Conceptus: Zeitschrift für Philosophie* Jg. 23 (1989) Nr. 58, S. 25-41.
- Maslow, A.H. (Motivation):** *Motivation und Persönlichkeit*, Olten/Freiburg i.Br., 2. Aufl., 1978. Im Original: ders., *Motivation and Personality*, New York 1954.

- Masten, S.E. (Transaction):** Transaction Costs, Mistakes, and Performance: Assessing the Importance of Governing, in: Managerial and Decision Economics Jg. 14 (1993), S. 119-129.
- Matthies, H./Mückenberger, U./Offe, C./Peter, E./Raasch, S. (Arbeit):** Arbeit 2000: Anforderungen an eine Neugestaltung der Arbeitswelt. Eine Studie der Hans-Böckler-Stiftung, Reinbek 1994.
- Matthiesen, K.H. (Kritik):** Kritik des Menschenbildes in der Betriebswirtschaftslehre: Auf dem Weg zu einer sozialökonomischen Betriebswirtschaftslehre, Band 14 der St. Gallener Beiträge zur Wirtschaftsethik, Bern/Stuttgart/Wien 1995.
- McGill, M.E./Slocum, J.W.Jr./Lei, D. (Management):** Management Practices in Learning Organizations, in: American Management Association (Hrsg.) (Action), S. 83-95.
- McGregor, D. (Mensch):** Der Mensch im Unternehmen, Düsseldorf 1970. Im Original: ders. (Human): The Human Side of Enterprise, New York 1960.
- Meggison, D./Pedler, M. (Self-Development):** Self-Development: A Facilitator's Guide, Maidenhead 1992.
- Merkle, J.A. (Management):** Management and Ideology, Berkeley 1980.
- Merton, R.K. (Social):** Social Theory and Social Structure, 2. Aufl., Glencoe 1957.
- Miller, M. (Antagonismen):** Antagonismen und Argumente, in: ders. (Kollektive), S. 138-206.
- Miller, M. (Einleitung):** Einleitung, in: ders. (Kollektive), S. 7-36.
- Miller, M. (Kollektive):** Kollektive Lernprozesse zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie, Frankfurt a.M. 1986.
- Minderlein, M. (Industrieökonomik):** Industrieökonomik und Strategieforschung, in: Managementforschung 3 hrsg. von W.H. Stachle und J. Sydow Jg. 3, Berlin/New York 1993, S. 157-201.
- Mintzberg, H. (Rise):** The Rise and Fall of Strategic Planning, New York u.a. 1994. Deutsch: ders. (Strategische): Die Strategische Planung: Aufstieg, Niedergang und Neubestimmung, München/Wien/London 1995.
- Mittelstraß, J. (Apriori):** Das lebensweltliche Apriori, in: Gethmann, C.G. (Hrsg.): Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie, Bonn 1991, S. 114-142.
- Mittelstraß, J. (Begründung):** Forschung, Begründung, Rekonstruktion: Wege aus dem Begründungsstreit, in: ders., Der Flug der Eule: Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie, Frankfurt a.M. 1989, S. 257-280.
- Mittelstraß, J. (Erfahrung):** Erfahrung und Begründung, in: ders., Die Möglichkeit von Wissenschaft, Frankfurt a.M. 1974, S. 56-83.
- Mittelstraß, J. (Interessen):** Über Interessen, in: ders. (Hrsg.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt a.M. 1975, S. 126-159.
- Moll, L.C. (Vygotsky):** Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology, New York 1990.

- Müller, R. (Lernende):** Die "Lernende Organisation" - Diskussion diesbezüglicher Konzepte aus Theorie und Praxis, unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Unternehmensführung der Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1994.
- Müller-Stewens, G./Pautzke, G. (Führungskräfteentwicklung):** Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen, in: Sattelberger (Hrsg.) (Lernende), S. 183-205.
- Mumford, A. (Individual):** Individual and Organizational Learning: The Pursuit of Change, in: Mabey, C./Iles, P. (Hrsg.): Managing Learning, London (UK)/New York 1994, S. 77-86.
- Neisser, U. (Kognition):** Kognition und Wirklichkeit, Stuttgart 1979. Im Original: ders. (Cognition): Cognition and Reality, San Francisco (Calif.) 1976.
- Nelson, R.N./Winter, S.G. (Evolutionary):** An Evolutionary Theory of Economic Change, Cambridge (Mass.)/London (UK) 1982.
- Nerdinger, F.W. (Motivation):** Motivation und Handeln in Organisationen: Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln 1995.
- Neumann, M. (Volkswirtschaftslehre II):** Theoretische Volkswirtschaftslehre II: Produktion, Nachfrage, Allokation, 3. Aufl., München 1991.
- Nevis, E.C./DiBella, A.J./Gould, J.M. (Understanding):** Understanding Organizations as Learning Systems, in: Sloan Management Review Jg. 36 (Winter 1995) Nr. 2, S. 73-85.
- Nielsen, R.P. (Arndt's):** Arndt's Action Philosophy and the Manager as Eichmann, Richard III, Faust, or Institution Citizen, in: California Management Review Jg. 26 (Spring 1984) Nr. 3, S. 191-201.
- Nonaka, I. (Company):** The Knowledge-Creating Company, in: Harvard Business Review Jg. 69 (November/December 1991) Nr. 6, S. 96-104. Deutsche Übersetzung: Nonaka, I. (Konzerne): Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen, in: Harvard manager Jg. 14 (1992) Nr. 2, S. 95-103.
- Nonaka, I. (Dynamic):** A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, in: Organization Science Jg. 5 (Februar 1994) Nr. 1, S. 14-37.
- Nonaka, I. (Managing):** Managing the Firm as an Information Creation Process, in: Advances in Information Processing in Organizations hrsg. von J.R. Meindl/R.L. Cardy/S.M. Puffer Jg. 4 (1991), S. 239-275.
- Nonaka, I. (Order):** Creating Order out of Chaos: Self-Renewal in Japanese Firms, in: California Management Review Jg. 30 (Spring 1988) Nr. 3, S. 57-73.
- Nonaka, I. (Toward):** Toward Middle-Up-Down Management: Accelerating Information Creation, in: Sloan Management Review Jg. 29 (1988) Nr. 3, S. 9-18.
- Nonaka, I./Johansson, J.K. (Japanese):** Japanese Management: What about the "Hard" Skills?, in: Academy of Management Review Jg. 10 (1985) Nr. 2, S. 181-191.

- Nonaka, I./Johansson, J.K. (Organizational):** Organizational Learning in Japanese Companies, in: *Advances in Strategic Management* Jg. 3 hrsg. von R.B. Lamb und P. Shrivastava, Greenwich (Conn.)/London (UK) 1985, S. 277-296.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (Company):** The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation, New York 1995.
- Nystrom, P.C./Starbuck, W.H. (Avoid):** To Avoid Organizational Crisis, Unlearn, in: *Organizational Dynamics* Jg. 13 (1984) Nr. 2, S. 53-65.
- Oechsler, W. A. (Mitbestimmungsrecht):** Mitbestimmungsrecht im organisatorischen Gestaltungsprozeß, in: *Handwörterbuch der Organisation* hrsg. von Erich Frese, 3. Aufl., Stuttgart 1992, Sp. 1394-1407.
- Oelsnitz, D. von der (Selbststeuerung):** Individuelle Selbststeuerung - der Königsweg "moderner" Unternehmensführung?, in: *Die Betriebswirtschaft* Jg. 55 (1995) Nr. 6, S. 707-720.
- Ohno, T. (Toyota):** Toyota Production System, Cambridge (Mass.) 1988.
- Oppenrieder, B. (Implementationsprobleme):** Implementationsprobleme einer Unternehmensethik, Diskussionsbeiträge des Lehrstuhls für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung der Universität Erlangen-Nürnberg, Heft 43, Nürnberg 1986.
- Organization Science (Special):** Organization Science Jg. 2 (February 1991) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March").
- Osterloh, M. (Unternehmensethik):** Unternehmensethik und Unternehmenskultur, in: Steinmann/Löhr (Hrsg.) (Unternehmensethik), S. 143-161.
- Osterloh, M./Gerhard, B. (Motivation):** Neue Technologien, Arbeitsanforderungen und Aufgabenorientierung: Zum Verhältnis von intrinsischer und extrinsischer Motivation, in: Lattmann, C./Probst, G.J.B./Tapernoux, F. (Hrsg.): *Die Förderung der Leistungsbereitschaft des Mitarbeiters als Aufgabe der Unternehmensführung*, Festschrift zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Gaston Cuendet, Heidelberg 1992, S. 117-134.
- Osterloh, M./Grand, S. (Modelling):** Modelling oder Mapping? Von Rede- und Schweigeinstrumenten in der betriebswirtschaftlichen Theoriebildung, in: *Die Unternehmung* Jg. 48 (1994) Nr. 4, S. 277-293.
- Osterloh, M./Grand, S./Tiemann, R. (Organisationales):** Organisationales Lernen - Was kann die ökonomische Theorie dazu beitragen?, in: Nutzinger, H.G. (Hrsg.): *Wirtschaftsethische Perspektiven II: Unternehmen und Organisationen, philosophische Begründungen, individuelle und kollektive Rationalität* (Schriften des Vereins für Socialpolitik Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Neue Folge Band 228/II) Berlin 1994, S. 37-75.
- Ostrom, E. (Governing):** Governing the Commons, Cambridge 1990.
- Ouchi, W.G. (Theory Z):** Theory Z: How American Business can meet the Japanese Challenge, Reading (Mass.) 1984.

- Pautzke, G. (Evolution):** Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis: Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens, Münchner Schriften zur angewandten Führungslehre hrsg. von W. Kirsch, Nr. 58, München 1989.
- Pawlowsky, P. (Betriebliche):** Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen, in: Managementforschung 2 hrsg. von W.H. Staehle und P. Conrad Jg. 2, Berlin/New York 1992, S. 177-237.
- Pedler, M./Boydell, T./Burgoyne, J. (Weg):** Auf dem Weg zum "Lernenden Unternehmen", in: Sattelberger (Hrsg.) (Lernende), S. 57-77.
- Pedler, M./Burgoyne, J./Boydell, T. (Company):** The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development, London u.a. 1991.
- Penrose, E.T. (Growth):** The Theory of the Growth of the Firm, Oxford 1959.
- Pentland, B.T. (Grammatical):** Grammatical Models of Organizational Processes, in: Organization Science Jg. 6 (September/October 1995) Nr. 5, S. 541-556.
- Pentland, B.T./Rueter, H.H. (Routines):** Organizational Routines as Grammars of Action, in: Administrative Science Quarterly Jg. 39 (1994), S. 484-510.
- Pesch, R. (Learning):** Learning Organisations: Innovations - Initiatives: Erste internationale Konferenz des Europäischen Konsortiums für die lernende Organisation (E.C.L.O.) in La Hulpe/Belgien vom 16. bis zum 18. Mai 1994, in: Personalführung Jg. 27 (1994) Nr. 8, S. 765-767.
- Peteraf, M.A. (Cornerstones):** The Cornerstones of Competitive Advantage: A Resource-based View, in: Strategic Management Journal Jg. 14 (1993) Nr. 3, S. 179-191.
- Pfeiffer, W./Weiss, E. (Lean Management):** Lean Management: Grundlagen der Führung und Organisation lernender Unternehmen, 2. Aufl., Berlin 1994.
- Pfohl, H.-C. (Problemstrukturierungstechniken):** Problemstrukturierungstechniken, in: Handwörterbuch der Planung hrsg. von Norbert Szyperski und Udo Winand, Stuttgart 1989, Sp. 1578-1591.
- Pieper, R. (Diskursive):** Diskursive Organisationsentwicklung: Ansätze einer sozialen Kontrolle von Wandel, Berlin/New York 1988.
- Piore, M.F./Sabel, C.F. (Ende):** Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft, Berlin 1985.
- Polanyi, M. (Implizites):** Implizites Wissen, Frankfurt a.M. 1985. Im Original: ders., The Tacit Dimension, New York 1966.
- Polanyi, M. (Personal):** Personal knowledge: Towards a Post-critical Philosophy, London 1958.
- Porter, M.E. (Contributions):** The Contributions of Industrial Organization to Strategic Management, in: Academy of Management Review Jg. 6 (1981) Nr. 4, S. 609-620.
- Porter, M.E. (Nations):** The Competitive Advantage of Nations, New York 1990.
- Porter, M.E. (Towards):** Towards a Dynamic Theory of Strategy, in: Strategic Management Journal Jg. 12 (Winter 1991) Special issue ("Fundamental Research Issues in Strategic Management and Economics"), S. 95-117.

- Porter, M.E. (Wettbewerbsstrategie):** Wettbewerbsstrategie: Methoden zur Analyse von Branchen und Konkurrenten, Frankfurt a.M. 1983. Im Original: ders. (Strategy): Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors, New York 1980.
- Porter, M.E. (Wettbewerbsvorteile):** Wettbewerbsvorteile: Spitzenleistungen erreichen und behaupten, Frankfurt a.M. 1986. Im Original: ders. (Advantage): Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance, New York 1985.
- Powell, T.C. (Organizational):** Organizational Alignment as Competitive Advantage, in: Strategic Management Journal Jg. 13 (1992) Nr. 2, S. 119-134.
- Prahalad, C.K./Hamel, G. (Kernkompetenzen):** Nur Kernkompetenzen sichern das Überleben, in: Harvard manager Jg. 13 (1991) Nr. 2, S. 66-78. Im Original: dies. (Core Competence): The Core Competence of the Corporation, in: Harvard Business Review Jg. 68 (May/June 1990) Nr. 3, S. 79-91.
- Prahalad, C.K./Hamel, G. (Paradigm):** Strategy as a Field of Study: Why Search for a New Paradigm?, in: Strategic Management Journal Jg. 15 (Summer 1994) Special issue ("Strategy: Search for New Paradigms"), S. 5-16.
- Preble, J.F. (Towards):** Towards a Comprehensive System of Strategic Control, in: Journal of Management Studies Jg. 29 (1992) Nr. 4, S. 391-409.
- Probst, G.B.J./Büchel, B.S.T. (Lernen):** Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft, Wiesbaden 1994.
- Quinn, J.B. (Incrementalism):** Logical Incrementalism, Homewood (Ill.) 1980.
- Quinn, J.B./Anderson, P./Finkelstein, S. (Intellect):** Leveraging Intellect, in: Academy of Management Executive Jg. 10 (1996) Nr. 3, S. 7-27.
- Rahim, M.A. (Issues):** Issues in Organizational Learning, in: International Journal of Organizational Analysis Jg. 3 (1995) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning"), S. 5-9.
- Rasche, C. (Wettbewerbsvorteile):** Wettbewerbsvorteile durch Kernkompetenzen: Ein ressourcenorientierter Ansatz, Wiesbaden 1994.
- Rasche, C./Wolfrum, B. (Ressourcenorientierte):** Ressourcenorientierte Unternehmensführung, in: Die Betriebswirtschaft Jg. 54 (1994) Nr. 4, S. 501-517.
- Reber, G. (Lernen):** Lernen, organisationales, in: Handwörterbuch der Organisation hrsg. von Erich Frese, 3. Aufl., Stuttgart 1992, Sp. 1240-1255.
- Reber, G. (Planung):** Lernen und Planung, in: Handwörterbuch der Planung hrsg. von Norbert Szyperski und Udo Winand, Stuttgart 1989, Sp. 960-972.
- Redding, J.C./Catalanello, R.F. (Strategic):** Strategie Readiness: The Making of the Learning Organization, San Francisco (Calif.) 1994.

- Reed, R./DeFillippi, R.J. (Causal):** Causal Ambiguity, Barriers to Imitation, and Sustainable Competitive Advantage, in: *Academy of Management Jg. 15* (1990) Nr. 1, S. 88-102.
- Reinhardt, R. (Modell):** Das Modell Organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung Lernfähiger Organisationen, Frankfurt a.M. u.a. 1993.
- Romme, A.G.L. (Note):** Research Notes and Communications: A Note on the Hierarchy-Team-Debate, in: *Strategic Management Journal Jg. 12* (1996) Nr. 5, S. 411-417.
- Romme, A.G.L. (Sociocratic):** The Sociocratic Model of Organizing, in: *Journal of Strategic Choice Jg. 4* (1995) Nr. 4, S. 209-215.
- Ross, J.E. (Total):** Total Quality Management: Text, Cases and Readings, 2. Aufl., Delray Beach (Fl.) 1994.
- Rühli, E. (Ressourcenmanagement):** Ressourcenmanagement: Strategischer Erfolg dank Kernkompetenzen, in: *Die Unternehmung Jg. 49* (1995) Nr. 2, S. 91-105.
- Rühli, E. (View):** Die Resource-based View of Strategy: Ein Impuls für einen Wandel im unternehmungspolitischen Denken und Handeln?, in: Gomez u.a. (Hrsg.) (Wandel), S. 31-57.
- Rumelt, R.P. (How):** How Much does Industry Matter?, in: *Strategic Management Journal Jg. 12* (1991) Nr. 3, S. 167-185.
- Rumelt, R.P./Schendel, D./Teece, D.J. (Strategic):** Strategic Management and Economics, in: *Strategic Management Journal Jg. 12* (Winter 1991) Special issue ("Fundamental Research Issues in Strategic Management and Economics"), S. 5-29.
- Ryle, G. (Begriff):** Der Begriff des Geistes, Stuttgart 1969. Im Original: ders. (Concept): The Concept of Mind, London 1958.
- Sandner, K./Meyer, R. (Verhandlung):** Verhandlung und Struktur: Zur Entstehung organisierten Handelns in Unternehmen, in: *Managementforschung 4* hrsg. von G. Schreyögg und P. Conrad Jg. 4, Berlin/New York 1994, S. 185-218.
- Sattelberger, T. (Hrsg.) (Lernende):** Die Lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden 1991 (3. unveränderte Aufl. Wiesbaden 1996).
- Sattelberger, T. (Spannungsfeld):** Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur, in: ders. (Hrsg.) (Lernende), S. 11-55.
- Schein, E.H. (Culture):** Organizational Culture and Leadership, 2. Aufl., San Francisco (Calif.) 1992.
- Schein, E.H. (Dialogue):** On Dialogue, Culture, and Organizational Learning, in: *Organizational Dynamics Jg. 22* (Autumn 1993) Nr. 2, Special Issue on the Learning Organization, S. 40-51.
- Schein, E.H. (How):** How can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room, in: *Sloan Management Review Jg. 34* (Winter 1993) Nr. 2, S. 85-92.
- Schein, E.H. (Organizational):** Organizational Psychology, 2. Aufl., Englewood Cliffs (N.J.) 1970.

- Schendel, D. (Introduction):** Introduction to "Competitive Organizational Behavior: Toward an Organizationally-Based Theory of Competitive Advantage", in: Strategic Management Journal Jg. 15 (Winter 1994) Special issue ("Competitive Organizational Behavior"), S. 1-4.
- Scherer, A.G. (Pluralismus):** Pluralismus im Strategischen Management: Der Beitrag der Teilnehmerperspektive zur Lösung von Inkommensurabilitätsproblemen in Forschung und Praxis, Wiesbaden 1995.
- Scherer, A.G. (Rationalität):** Rationalität und Begründung - Antworten auf Stefan Zelewski, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis Jg. 45 (1993) Nr. 2, S. 207-227.
- Scherer, A.G./Dowling, M.J. (Towards):** Towards a Reconciliation of Theory Pluralism in Strategic Management - Incommensurability and the Constructivist Approach of the Erlangen School, in: Advances in Strategic Management Jg. 12A hrsg. von P. Shrivastava/A. Huff/J. Dutton, Integral Strategy: Concepts and Dynamics, Greenwich (Conn.)/London (UK) 1995, S. 195-247.
- Schiefele, H. (Lernmotivation):** Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München 1974.
- Schirmer, F. (Aktivitäten):** Aktivitäten von Managern: Ein kritischer Review über 40 Jahre "Work Activity"- Forschung, in: Managementforschung 1 hrsg. von W.H. Staehle und J. Sydow Jg. 1, Berlin/New York 1991, S. 205-253.
- Schoemaker, P.H.J. (Link):** How to Link Strategic Vision to Core Capabilities, in: Sloan Management Review Jg. 34 (Fall 1992) Nr. 1, S. 67-81.
- Schoemaker, P.H.J./Amit, R. (Investment):** Investment in Strategic Assets: Industry and Firm-level Perspectives, in: Advances in Strategic Management Jg. 10A hrsg. von P. Shrivastava/A. Huff/J. Dutton, Resource-based View of the Firm, Greenwich (Conn.)/London (UK) 1994, S. 3-33.
- Schön, D.A. (Educating):** Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions, San Francisco/London 1987.
- Schön, D.A. (Practitioner):** The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York 1983.
- Schreyögg, G. (Logik):** Zur Logik der Strategischen Unternehmensführung, in: management revue Jg. 3 (1992) Nr. 3, S. 199-212.
- Schreyögg, G. (Managementprozeß):** Der Managementprozeß - neu gesehen, in: Managementforschung 1 hrsg. von W.H. Staehle und J. Sydow Jg. 1, Berlin/New York 1991, S. 255-289.
- Schreyögg, G. (Unternehmenskulturen):** Kann und darf man Unternehmenskulturen ändern?, in: Dülfer, E. (Hrsg.): Organisationskultur. Phänomen - Philosophie - Technologie, 2. Aufl., Stuttgart 1991, S. 201-214.
- Schreyögg, G. (Unternehmensstrategie):** Unternehmensstrategie, Berlin/New York 1984.
- Schreyögg, G./Noss, C. (Organisieren):** Hat sich das Organisieren überlebt? Grundfragen der Unternehmenssteuerung in neuem Licht, in: Die Unternehmung Jg. 47 (1993) Nr. 1, S. 17-33.

- Schreyögg, G./Noss, C. (Wandel):** Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation, in: Die Betriebswirtschaft Jg. 55 (1995) Nr. 2, S. 169-185.
- Schreyögg, G./Steinmann, H. (Kontrolle):** Strategische Kontrolle, in: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung Jg. 37 (1985) Nr. 5, S. 391-410.
- Schumpeter, J.A. (Kapitalismus):** Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, 2. Aufl., Bern 1950.
- Schütz, A. (Collected):** Collected Papers 1: The Problem of Social Reality hrsg. von M. Natanson, The Hague u.a. 1962.
- Selznick, P. (Leadership):** Leadership in Administration, New York/Tokio 1957.
- Senge, P.M. (Catalyzing):** Catalyzing Systems Thinking within Organizations, in: Massarik, F. (Hrsg.): Advances in Organization Development Jg. 1 (1990), S. 197-246.
- Senge, P.M. (Fifth):** The Fifth Discipline, New York 1990.
- Senge, P.M. (Mental):** Mental Models, in: Planning Review Jg. 20 (March/April 1992) Nr. 2, S. 4-10.
- Senge, P.M. (New Work):** The Leader's New Work: Building Learning Organizations, in: Sloan Management Review Jg. 32 (Fall 1990) Nr. 1, S. 7-23.
- Senge, P.M. (Systems):** Systems Thinking and Organizational Learning, Manuskript zu einem Vortrag auf dem 24. Internationalen Management-Gespräch an der Hochschule St. Gallen/Schweiz, veröffentlicht im Tagungsband 1994, S. 63-79.
- Senge, P.M. (Transforming):** Transforming the Practice of Management, in: Human Resource Development Quarterly hrsg. von R.A. Swanson Jg. 4 (Spring 1993) Nr. 1, S. 5-32.
- Senge, P.M./Kleiner, A./Roberts, C./Ross, R.B./Smith, B.J. (Fieldbook):** The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization, New York u.a. 1994.
- Senge, P.M./Scharmer, C. (Infrastrukturen):** Infrastrukturen des Lernens: Über den Aufbau eines Konsortiums lernender Organisationen am MIT, in: Zeitschrift Führung und Organisation Jg. 65 (1996) Nr. 1, S. 32-36.
- Senge, P.M./Sterman, J.D. (Systems Thinking):** Systems Thinking and Organizational Learning: Acting Locally and Thinking Globally in the Organization of the Future, in: Kochan, T.A./Useem, M. (Hrsg.): Transforming Organizations, New York 1992, S. 353-371.
- Shrivastava, P. (Typology):** A Typology of Organizational Learning Systems, in: Journal of Management Studies Jg. 20 (1983) Nr. 1, S. 7-28.
- Silverman, D. (Organizations):** The Theory of Organizations: A Sociological Framework, New York 1971.
- Simon, H.A. (Administrative):** Administrative Behavior: A Study of Decision-making Processes in Administrative Organizations, 2. Aufl., New York 1958.
- Simon, H.A. (Sciences):** Sciences of the Artificial, Cambridge 1969.

- Simons, R. (Kontrolle):** Kontrolle bei selbständig handelnden Mitarbeitern, in: Harvard Business manager Jg. 17 (1995) Nr. 3, S. 98-105. Im Original: ders. (Control): Control in an Age of Empowerment, in: Harvard Business Review Jg. 73 (March/April 1995) Nr. 2, S. 80-88.
- Simons, R. (Levers):** Levers of Control: How Managers Use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal, Boston (Mass.) 1995.
- Sims, R.R. (Experiential):** An Experiential Learning Approach to Employee Training Systems, New York u.a 1990.
- Spender, J.-C. (Knowing):** Knowing, Managing and Learning: A Dynamic Managerial Epistemology, in: Management Learning Jg. 25 (1994) Nr. 3, S. 387-412.
- Spender, J.-C. (Organizations):** Organizations are Activity Systems, not merely Systems of Thought, in: Advances in Strategic Management Jg. 12B hrsg. von P. Shrivastava/A. Huff/J. Dutton, Greenwich (Conn.)/London (UK) 1995, S. 153-174.
- Spender, J.-C. (Penrose):** Organizational Knowledge, Collective Practice and Penrose Rents, in: International Business Review Jg. 3 (1994) Nr. 4, Special issue ("Knowledge in Organizations, Knowledge Transfer and Cooperative Strategies"), S. 353-367.
- Spender, J.-C. (Recipes):** Industry Recipes: An Enquiry into the Nature and Sources of Managerial Judgement, Oxford/Cambridge (Mass.) 1989.
- Spender, J.-C. (Tacit):** Competitive Advantage from Tacit Knowledge? Unpacking the Concept and its Strategic Implications, in: Academy of Management, Best Papers Proceedings 1993, 53rd Annual Meeting, Atlanta Georgia 1993 hrsg. von D.M. Moore, S. 37-41.
- Spender, J.-C. (Theorizing):** Strategy Theorizing: Expanding the Agenda, in: Advances in Strategic Management Jg. 8 hrsg. von P. Shrivastava/A. Huff/J. Dutton, Greenwich (Conn.)/London (UK) 1992, S. 3-32.
- Spender, J.-C. (Three):** Organizational Knowledge, Learning and Memory: Three Concepts in Search of a Theory, Manuskript vom 20.03.1995, erscheint im Journal of Organizational Change Management.
- Spender, J.-C. (Workplace):** Workplace Knowledge as a Competitive Advantage: Management Education's Missed Targets, in: Barney, J./Spender, J.-C./Reve, T. (Hrsg.): Does Management Matter? On Competencies and Competitive Advantage, Crafoord Lectures 6, Malmö 1994, S. 37-68.
- Staeble, W.H. (Management):** Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 7. Aufl., überarb. von P. Conrad und J. Sydow, München 1994.
- Stalk, G./Evans, P./Shulman, L.E., (Capabilities):** Competing on Capabilities: The New Rules of Corporate Strategy, in: Harvard Business Review Jg. 70 (March/April 1992) Nr. 2, S. 57-69.
- Steinmann, H. (Handlungswissenschaft):** Die Betriebswirtschaftslehre als normative Handlungswissenschaft, in: ders. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre als normative Handlungswissenschaft: Zur Bedeutung der Konstruktiven Wissenschaftstheorie für die Betriebswirtschaftslehre, Wiesbaden 1978, S. 73-102.

- Steinmann, H. (Kosten-Nutzen-Analyse):** Kosten-Nutzen-Analyse der Mitbestimmung?, in: Steinmann, H./Gäfigen, G./Blomeyer, W. (Hrsg.): Die Kosten der Mitbestimmung, Band 5 der Reihe "Gesellschaft, Recht, Wirtschaft", Mannheim/Zürich/Wien 1981, S. 39-67.
- Steinmann, H./Gerhard, B. (Effizienz):** Effizienz und Ethik in der Unternehmensführung, in: Homann, K. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Wirtschaftsethik, Schriften des Vereins für Socialpolitik der Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Neue Folge Band 211, Berlin 1992, S. 159-182.
- Steinmann, H./Hasselberg, F. (Vorüberlegungen):** Der strategische Managementprozeß - Vorüberlegungen für eine Neuorientierung, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft Jg. 58 (1988) Nr. 12, S. 1308-1317.
- Steinmann, H./Heinrich, M./Schreyögg, G. (Arbeitsgruppen):** Theorie und Praxis selbststeuernder Arbeitsgruppen: Eine Analyse der Erfahrungen in Skandinavien, Heft 6 der Veröffentlichungen der Stiftung "Gesellschaft und Unternehmen", Köln 1976.
- Steinmann, H./Hennemann, C. (Personalentwicklung):** Personalentwicklung und strategisches Management, in: Laske, S./Gorbach, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung: Konzeptionen - Analysen - Perspektiven, Wiesbaden 1993, S. 131-151.
- Steinmann, H./Hennemann, C. (Personalmanagementlehre 2):** Personalmanagementlehre zwischen Managementpraxis und mikro-ökonomischer Theorie: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung, Diskussionsbeiträge des Lehrstuhls für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung der Universität Erlangen-Nürnberg, Heft 76, 2. erw. Aufl., Nürnberg 1995.
- Steinmann, H./Hennemann, C. (Personalmanagementlehre):** Personalmanagementlehre zwischen Managementpraxis und mikro-ökonomischer Theorie: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung, in: Weber, W. (Hrsg.): Entgeltssysteme: Lohn, Mitarbeiterbeteiligung und Zusatzleistungen, Festschrift zum 65. Geburtstag von Eduard Gaugler, Stuttgart 1993, S. 41-78.
- Steinmann, H./Kustermann, B. (Steuerungslehre):** Unternehmensführung als Steuerungslehre. Auf dem Weg zu einem neuen Steuerungsparadigma, Zugleich eine Besprechung des Buches von Robert Simons: "Levers of Control - How Managers can Use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal", Boston (Mass.) 1995, Diskussionsbeiträge des Lehrstuhls für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung der Universität Erlangen-Nürnberg, Heft 87, 2. verb. Aufl., Nürnberg 1996.
- Steinmann, H./Löhr, A. (Ethik):** Ethik im Personalwesen, in: Handwörterbuch des Personalwesens hrsg. von Eduard Gaugler und Wolfgang Weber, Stuttgart 1992, Sp. 843-851.
- Steinmann, H./Löhr, A. (Grundlagen):** Grundlagen der Unternehmensethik, 2. Aufl., Stuttgart 1994.
- Steinmann, H./Löhr, A. (Hrsg.) (Unternehmensethik):** Unternehmensethik, Stuttgart 1989.
- Steinmann, H./Löhr, A. (Ordnungselement):** Unternehmensethik als Ordnungselement in der Marktwirtschaft, in: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung Jg. 47 (1995) Nr. 2, S. 143-173.

- Steinmann, H./Löhr, A. (Programm):** Unternehmensethik - Ein republikanisches Programm in der Kritik, in: Markt und Moral: Die Diskussion um die Unternehmensethik hrsg. vom Forum für Philosophie Bad Homburg, Band 13 der Schriftenreihe "St. Galler Beiträge zur Wirtschaftsethik", Stuttgart/Wien 1994, S. 145-180.
- Steinmann, H./Scherer, A.G. (Argumentieren):** Lernen durch Argumentieren: Theoretische Probleme konsensorientierten Handelns, in: Albach, H. (Hrsg.): Globale Soziale Marktwirtschaft: Ziele - Wege - Akteure, Wiesbaden 1994, S. 263-285.
- Steinmann, H./Scherer, A.G. (Controlling und Unternehmensführung):** Controlling und Unternehmensführung, in: Lexikon des Controlling hrsg. von Christof Schulte, München/Wien 1996, S. 139-144.
- Steinmann, H./Scherer, A.G. (Wissenschaftstheorie):** Wissenschaftstheorie, in: Lexikon der Betriebswirtschaftslehre hrsg. von Hans Corsten, 3. Aufl., München/Wien 1995, S. 1056-1063.
- Steinmann, H./Schreyögg, G. (Kontrolle):** Zur organisatorischen Umsetzung der Strategischen Kontrolle, in: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung Jg. 38 (1986) Nr. 9, S. 747-765.
- Steinmann, H./Schreyögg, G. (Management):** Management: Grundlagen der Unternehmensführung: Konzepte - Funktionen - Fallstudien, 3. Aufl., Wiesbaden 1993.
- Steinmann, H./Schreyögg, G./Thiem, J. (Personalführung):** Strategische Personalführung - Inhaltliche Ansatzpunkte und Überlegungen zu einem konzeptionellen Bezugsrahmen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Schwerpunktthema "Betriebliches Personalwesen" Jg. 22 (1989) Nr. 3, S. 397-407.
- Steinmann, H./Walter, M. (Managementprozeß):** Der Managementprozeß, Diskussionsbeiträge des Lehrstuhls für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung der Universität Erlangen-Nürnberg, Heft 51, Nürnberg 1989.
- Stoner, J.A.E./Freeman, R.E. (Management):** Management, 5. Aufl., Englewood Cliffs (N.J.) 1992.
- Strasser, G. (Wissensmanagement):** Wissensmanagement: Forschungsprojekt zur Handhabung fundamentalen Wandels in grossen Unternehmen, Diskussionsbeiträge des Instituts für Betriebswirtschaft der Hochschule St. Gallen, Heft 4, November 1993.
- Sullivan, J.J./Nonaka, I. (Application):** The Application of Organizational Learning Theory to Japanese and American Management, in: Journal of Business Studies Jg. 17 (1986), S. 127-147.
- Tannenbaum, R./Schmidt, W.H. (How):** How to Choose a Leadership Pattern, in: Harvard Business Review Jg. 35 (March/April 1958) Nr. 2, S. 95-101.
- Taylor, F.W. (Shop):** Shop Management, New York 1903.
- Taylor, F.W./Roesler, R. (Grundsätze):** Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, deutsche autorisierte Ausgabe von: Taylor, F.W., The Principles of Scientific Management hrsg. von Rudolf Roesler, München/Berlin 1913. Im Original: Taylor, F.W. (Principles): The Principles of Scientific Management, New York 1911.

- Teece, D.J./Pisano, G./Shuen, A. (Capabilities):** Dynamic Capabilities and Strategic Management, Working paper, University of California at Berkeley/Harvard University February 1992, überarbeitete Fassung von Teece/Pisano/Shuen (Firm).
- Teece, D.J./Pisano, G./Shuen, A. (Firm):** Firm Capabilities, Resources and the Concept of Strategy, Consortium on Competitiveness and Cooperation, Working Paper #90-9, University of California at Berkeley, Center for Research in Management, Berkeley (Calif.) 1990.
- Tompkins, T.C. (Role):** The Role of Diffusion in Collective Learning, in: International Journal of Organizational Analysis Jg. 3 (1995) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning"), S. 69-85.
- Ulrich, D. (Using):** Using Human Resources for Competitive Advantage, in: Kilman, R.H./Kilman, J. (Hrsg.): Making Organizations Competitive - Enhancing Networks and Relationships across Traditional Boundaries, San Francisco/Oxford 1991, S. 129-155.
- Vanberg, V.J. (Evolution):** Kulturelle Evolution und die Gestaltung von Regeln, Vorträge und Aufsätze des Walter Eucken Instituts 144, Tübingen 1994.
- Vanberg, V.J. (Organizations):** Organizations as Constitutional Systems, in: Constitutional Political Economy Jg. 3 (1992) Nr. 2, S. 223-253.
- Vygotsky, L.S. (Thought):** Thought and Language, Cambridge (Mass.) 1962.
- Wächter, H. (Personalwesen):** Vom Personalwesen zum Strategic Human Resource Management: Ein Zustandsbericht anhand der neueren Literatur, in: Managementforschung 2 hrsg. von W.H. Staehle und P. Conrad Jg. 2, Berlin/New York 1992, S. 313-340.
- Wächter, H. (Tendenzen):** Tendenzen der betrieblichen Lohnpolitik in motivationstheoretischer Sicht, in: Handbuch Anreizsysteme in Wirtschaft und Verwaltung hrsg. von Günther Schanz, Stuttgart 1991, S. 196-214.
- Wagner, R.W./Sternberg, R.J. (Practical):** Practical Intelligence in Real-World Pursuits: The Role of Tacit Knowledge, in: Journal of Personality and Social Psychology Jg. 49 (1985) Nr. 2, S. 436-458.
- Walgenbach, P. (Theorie):** Die Theorie der Strukturierung, in: Die Betriebswirtschaft Jg. 55 (1995) Nr. 6, S. 761-782.
- Walsh, J.P./Ungson, G.R. (Memory):** Organizational Memory, in: Academy of Management Review Jg. 16 (1991) Nr. 1, S. 57-91.
- Waring, S.P. (Taylorism):** Taylorism Transformed: Scientific Management Theory since 1945, Chapel Hill/London 1991.
- Waters, J.A. (Corporate):** Catch 20.5: Corporate Morality as an Organizational Phenomenon, in: Organizational Dynamics Jg. 6 (Spring 1978), Nr. 4, S. 3-19.

- Watkins, K.E./Golembiewski, R.T. (Rethinking):** Rethinking Organization Development for the Learning Organization, in: *International Journal of Organizational Analysis* Jg. 3 (1995) Nr. 1, Special issue ("Organizational Learning"), S. 86-101.
- Weick, K.E. (Prepare):** Prepare your Organization to Fight Fire, in: *Harvard Business Review* Jg. 74 (1996) Nr. 3, S. 143-148.
- Weick, K.E. (Sensemaking):** Sensemaking in Organizations, Ann Arbor 1995.
- Weick, K.E./Roberts, K.H. (Collective):** Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks, in: *Administrative Science Quarterly* Jg. 38 (1993) Nr. 3, S. 357-381.
- Wehrich, H./Koontz, H. (Management):** Management: A Global Perspective, 10. Aufl., New York u.a. 1993.
- Weiner, B. (Motivationspsychologie):** Motivationspsychologie, 2. Aufl., München/Weinheim 1988. Im Original: ders. (Human): Human Motivation, New York 1980.
- Weinert, A.B. (Menschenbilder):** Menschenbilder als Grundlagen von Führungstheorien: Analyse und Systematisierung von a priori Klassifikationen, in: *Zeitschrift Führung und Organisation* Jg. 53 (1984), Nr. 2, S. 117-123.
- Weinert, A.B. (Motivation):** Motivation, in: *Handwörterbuch des Personalwesens* hrsg. von Eduard Gaugler und Wolfgang Weber, Stuttgart 1992, Sp. 1429-1442.
- Weinert, A.B./Langer, C. (Menschenbilder):** Menschenbilder: Empirische Feldstudie unter den Führungskräften eines internationalen Elektrokonzerns, in: *Die Unternehmung* Jg. 49 (1995) Nr. 2, S. 75-90.
- Weiss, E. (Management):** Zeitorientiertes Management technologischer Innovationen: Konzeption einer Technologiesteuerung auf Basis der Theorie autopoietischer Systeme, Habilitationsschrift an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1995.
- Wenger, E. (Communities):** Communities of Practice: Where Learning Happens, in: *Benchmark, A Quarterly Magazine for Xerox Customers* o.Jg. (Fall 1991) S. 6-8.
- Werder, A. von (Argumentationsrationalität):** Unternehmensführung und Argumentationsrationalität: Grundlagen einer Theorie der abgestuften Entscheidungsvorbereitung, Stuttgart 1994.
- Werhan, P.H. (Menschenbild):** Menschenbild, Gesellschaftsbild und Wissenschaftsbegriff in der neueren Betriebswirtschaftslehre: Faktortheoretischer Ansatz, entscheidungsorientierter Ansatz und Systemansatz im Vergleich, Dissertation der Hochschule St. Gallen, Bern 1980.
- Werhane, P.H. (Persons):** Persons, Rights, and Corporations, Englewood/Cliffs (N.J.) 1985.
- Wernerfelt, B. (Firm):** A Resource-based View of the Firm, in: *Strategic Management Journal* Jg. 5 (1984) Nr. 2, S. 171-180.
- Wernerfelt, B. (Ten):** The Resource-based View of the Firm: Ten Years After, in: *Strategic Management Journal* Jg. 16 (1995) Nr. 3, S. 171-174.
- Wertsch, J.V. (Vygotsky):** Vygotsky and the Social Formation of Mind, Cambridge (Mass.) 1985.

- Westney, E. (Nonaka):** Leserbrief zu Nonaka (Company), in: Harvard Business Review Jg. 69 (November/December 1991) Nr. 6, S. 156-157.
- White, R.W. (Motivation):** Motivation Reconsidered: The Concept of Competence, in: Psychological Review Jg. 66 (1959), S. 297-333.
- Wiegand, H. (Prozesse):** Prozesse Organisationalen Lernens, Wiesbaden 1996.
- Wildemann, H. (Just-in-Time-Konzept):** Das Just-in-Time-Konzept: Produktion und Zulieferung auf Abruf, 2. erg. Aufl., Frankfurt/Zürich 1990.
- Williamson, O.E. (Economic):** Economic Institutions of Capitalism, New York 1985.
- Williamson, O.E. (Markets):** Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications, New York 1975.
- Willmott, H. (Unconscious):** Unconscious Sources of Motivation in the Theory of the Subject: An Explanation and Critique of Giddens' Dualistic Models of Action and Personality, in: Journal for the Theory of Social Behavior Jg. 16 (1986) Nr. 1, S. 105-121.
- Winograd, T./Flores, F. (Understanding):** Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design, Reading (Mass.) 1986.
- Witt, U. (Evolution):** Wirtschaft und Evolution: Einige neuere theoretische Entwicklungen, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium Jg. 23 (1994) Nr. 10, S. 503-512.
- Wittgenstein, L. (Philosophische):** Philosophische Untersuchungen in: Wittgenstein, L., Werkausgabe in acht Bänden, Band 1: Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen, 9. Aufl., Frankfurt am Main 1993, S. 213-580.
- Wittington, R. (Putting):** Putting Giddens into Action: Social Systems and Managerial Agency, in: Journal of Management Studies Jg. 29 (November 1992) Nr. 6, S. 693-712.
- Wohlrapp, H. (Anthropologie):** Konstruktive Anthropologie als Basis eines Konzeptes von Kulturpluralismus? Manuskript für einen Vortrag beim Workshop "Technische und Theoretische Voraussetzungen der Wissenschaften: Workshop zum Status von Prototheorien" am Institut für Philosophie der Universität Leipzig vom 7. bis 9. April 1994 in Leipzig.
- Wohlrapp, H. (Handlungsforschung):** Handlungsforschung, in: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln, Frankfurt a.M. 1979, S. 122-214.
- Wohlrapp, H. (Voraussetzungen):** Über die philosophischen Voraussetzungen konstruktiver Begründungen, in: Gottfried Wilhelm Leibniz-Gesellschaft (Hrsg.): Leibniz. Werk und Wirkung, 4. Internationaler Leibniz-Kongreß, Hannover 1983, S. 836-841.
- Wolfrum, U. (Erfolgspotentiale):** Erfolgspotentiale: Kritische Würdigung eines zentralen Konzeptes der strategischen Unternehmensführung, München 1993.
- Woll, H. (Menschenbilder):** Menschenbilder in der Ökonomie, München/Wien/Oldenburg 1994.
- Womack, J.P./ Jones, D.T. (Enterprise):** From Lean Production to the Lean Enterprise, in: Harvard Business Review Jg. 72 (March/April 1994) Nr. 2, S. 93-103.

-
- Wren, D.A. (Evolution):** The Evolution of Management Thought, 4. Aufl., New York u. 1994.
- Wright, G.H. von (Erklären):** Erklären und Verstehen, 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1991. | Original: ders., Explanation and Understanding, New York 1971.
- Zajac, E. (SMJ 1994):** SMJ 1994 Best Paper Prize to Birger Wernerfelt, in: Strateg Management Journal Jg. 16 (March 1995) Nr. 3, S. 169-170.
- Zeitschrift für Führung und Organisation (Lernen):** Zeitschrift für Führung und Organisation 65. Jg. (Januar/Februar 1996) Nr. 1.

Weitere Veröffentlichungen im Rainer Hampp Verlag

Anke Hanft: Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“

ISBN 3-87988-152-9, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1995, 229 S., DM 46.80

Jenseits normativer Personalentwicklungslehren befaßt sich der vorliegende Band mit den „wirklichen Verhältnissen“ der betrieblichen Personalentwicklung. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, ob sich die Bedeutung des Human Resource Managements, wie vielfach behauptet, in den vergangenen Jahren erhöht hat.

Anhand von drei Fallstudien wird das Vorgehen von Personalentwicklern beim Auf- und Ausbau ihrer Abteilungen aufgezeigt. Dabei gilt es zu verdeutlichen, daß es für sie keinen eindeutig definierbaren „richtigen“, an idealtypischen PE-Konzeptionen orientierten Weg gibt, sondern die Bedeutung ihrer Bereiche wesentlich über ihre jeweiligen Implementierungsstrategien bestimmt wird. In diesem Kontext sind machtpolitische Einflußfaktoren und PE-bezogene Sichtweisen der beteiligten Akteure von besonderer Bedeutung.

Personalentwickler, die ihre Arbeit auf klassische Funktionen der Aus- und Weiterbildung konzentrieren, müssen im Implementierungsprozeß mit nur geringen Widerständen rechnen, riskieren aber partielle Bedeutungslosigkeit. Wollen sie sich auf eine solche Rolle nicht beschränken, sollten sie zu einem konzeptionellen Neuverständnis ihrer Arbeit gelangen. Hierfür werden erste Handlungsorientierungen gegeben.

Hans Oberschulte: Organisatorische Intelligenz. Ein integrativer Ansatz des organisatorischen Lernens

Strategie- und Informationsmanagement, hrsg. von Christian Scholz, Band 5

ISBN 3-87988-103-0, München u. Mering 1994, 289 S., DM 48.80

Mit dem System organisatorischer Intelligenz wird in der vorliegenden Arbeit ein Ansatz des organisatorischen Lernens entwickelt, der über die isolierte Betrachtung von Lernprozessen hinausgeht und auch die Wechselwirkungen des organisatorischen Lernens mit dessen vorbeziehungsweise nachgelagerten Bezugsgrößen berücksichtigt. Im einzelnen wird das Beziehungsgeflecht zwischen organisatorischem Lernen und organisatorischer Lernfähigkeit, organisatorischem Wissen sowie organisatorischem Gedächtnis untersucht.

Die Umsetzung des Systems organisatorischer Intelligenz erfolgt anhand einer detaillierten Analyse des organisatorischen Lernens und seiner Bezugsgrößen bezogen auf einzelne Organisationsmitglieder, Gruppen in Organisationen, den organisatorischen Kontext sowie die externe Umwelt.

Im Ergebnis werden dabei zentrale Aspekte herauskristallisiert, die dazu geeignet sind, die Problemlösungsfähigkeit einer Organisation im Hinblick auf die vorherrschende und noch weiter zunehmende Umweltkomplexität und -dynamik zu erhöhen.

Wolfgang Weber, Wolfgang Mayrhofer, Werner Nienhäuser, Maria Rodehuth, Bernhardine Rüter: Betriebliche Bildungsentscheidungen. Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse

Empirische Personal- und Organisationsforschung, Band 1

ISBN 3-87988-043-3, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1994, 192 S., DM 36.80

Bildungsentscheidungen in Unternehmungen werden häufig durch technischen Wandel ausgelöst. Die Art und Weise der implementierten Bildungsmaßnahmen wird jedoch nicht von technischen Veränderungen allein determiniert, sondern hängt auch vom Charakter der betrieblichen Entscheidungsprozesse ab.

In einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten empirischen Untersuchung wurden Fallstudien über 31 Entscheidungsprozesse in 28 Unternehmen erhoben und der Einfluß des Entscheidungsverlaufs auf die Bildungsmaßnahmen analysiert. Vor dem Hintergrund eines macht- und konflikttheoretischen Modells betrieblicher Entscheidungen lassen sich vier Typen von Entscheidungsprozessen unterscheiden: Rationale, inkrementale, verdeckt politische und offen politische Prozesse.

Die empirischen Befunde zeigen, daß durch Interessengegensätze gekennzeichnete, verdeckt und offen politische Prozesse eher zu innovativen und problemadäquaten, allerdings zeitintensiveren Bildungsentscheidungen führen als rationale und inkrementale Prozesse. Die Gestaltung von Entscheidungsprozessen ist deshalb ein Ansatzpunkt zur Verbesserung der Qualität von betrieblichen Bildungsentscheidungen.

Frank Kieper: Dynamisches Erfolgscontrolling als Lösungsansatz für das betriebliche Personalkostenmanagement

ISBN 3-87988-197-9, Rainer Hampp Verlag, München und Mering 1996, 238 S., DM 49.80

Personalkosten sind national und international zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor geworden. Die optimale Gestaltung der Personalkosten stellt eine der größten Herausforderungen dar. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht in der Entwicklung eines normativen Ansatzes zur wirtschaftlichen Gestaltung der Personalkosten im Rahmen eines dynamischen Erfolgscontrollingsystems.

Konkret vorgestellt werden Instrumente zur Planung, Koordination und Kontrolle spezifischer Personalkostenarten, die auch bei modernen Formen der Arbeitsorganisation Anwendung finden. Dabei ist ihr Einsatzbereich nicht auf einzelne Branchen beschränkt.

Allgemeine Bedeutung gewinnt die vorliegende Arbeit dadurch, daß personalwirtschaftliche Zusammenhänge transparent gemacht werden. Auf diese Weise eröffnen sich kostenrechnerische Diskussionen ebenso wie praktische Anwendungen für das Personalkostenmanagement.

Organisationales Lernen und die lernende Organisation

In einem von permanentem Wandel geprägten Umfeld können nur Unternehmen mit ausgeprägter Lernfähigkeit dauerhafte Wettbewerbsvorteile aufbauen. Ausdruck hierfür sind u.a. zahlreiche Publikationen zu den aktuellen Schlagworten „Organisationales Lernen“ und die „Lernende Organisation“. Diese können jedoch aufgrund ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit nur wenig Orientierungsfunktion entfalten.

Vor diesem Hintergrund gibt die vorliegende Arbeit nicht nur einen umfassenden Überblick über die aktuelle Literatur, sondern entwickelt zugleich begründete Begriffsvorschläge für die oft diffus bleibenden Schlagworte des „Organisationalen Lernens“ und der „Lernenden Organisation“. Ausgangs- und Bezugspunkt bilden dabei die Aufgaben und Probleme des Strategischen Managements. Unter besonderer Berücksichtigung des aktuellen Ansatzes zur ressourcenorientierten Unternehmensführung („Resource-based view“) werden eine doppelte (inhaltliche) Aufgabenstellung sowie drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens herausgearbeitet: Wissen und Können der Mitarbeiter müssen im Unternehmen kollektiviert (1), die unternehmensdienliche Anwendung verfügbaren Wissens und Könnens sichergestellt (2) und derartige Kollektivierungs- und Anwendungsprozesse auf Dauer aufrecht erhalten werden (3). Die Rekonstruktion und Diskussion zentraler Ansätze zur lernenden Organisation („Scientific Management“ von Taylor, „The Knowledge-Creating Company“ von Nonaka und „The Fifth Discipline“ von Senge) machen deutlich, daß eine umfassende Beantwortung dieser drei Schlüsselprobleme organisationalen Lernens ein ganz spezifisches Menschenbild erfordert.

Vor diesem Hintergrund werden in einem Bezugsrahmen für das Management organisationalen Lernens in der lernenden Organisation zentrale Problemfelder und Erfordernisse organisationalen Lernens zusammengestellt und ausgewählte Instrumente zu ihrer praktischen Umsetzung präsentiert.

Dr. Carola Hennemann, geb. 1965, Studium der Betriebswirtschaftslehre, Promotion am Lehrstuhl für Unternehmensführung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Personalmanagement, insbes. Strategische Personalentwicklung, Lernende Organisation.

**Eigentum der
Bibliothek des Instituts für Weltwirtschaft an der Universität Kiel**



206\$00439452