

Lernen und Strategisches Management

Dieter Wagner, Heike Surrey

Impressum

Die Studie „Lernen und Strategisches Management“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die Autoren.

Projektnehmer:	Institut für Management und Organisation (IMO) e. V., Potsdam
Projektleiter:	Prof. Dr. Dieter Wagner
Projektteam:	Prof. Dr. Dieter Wagner, Dipl.-Kffr. Heike Surrey
Projektbetreuung:	Dr. Ursula Reuther
Herausgeber:	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Alle Rechte beim Herausgeber.

Inhaltsverzeichnis

1. Aufbau der Studie	1
2. Problemfelder des Strategischen Lernens: Aktuelle Diskussion und Standortbestimmung	3
2.1. Problemfeld: Vielfalt an Lern-Begriffen	3
2.2. Problemfeld: Verhältnis Individuales Lernen – Organisationales Lernen – Lernende Organisation.....	7
2.3. Problemfeld: Träger des individuellen Lernens	11
2.4. Problemfeld: Lerninhalte	14
3. Theoretischer Bezugsrahmen: Lernen aus Sicht des Strategischen Managements...16	
3.1. Lernen als Gegenstand der Strategischen Führung	16
3.2. Ressourcenflexibilität und Lernen.....	20
3.3. Vom Ressourcenorientierten Ansatz zum Kompetenzorientierten Ansatz	23
3.4. Lernen als nachhaltige Ressource.....	30
4. Strategisches Lernen.....	37
4.1. Basis-Lerntypen.....	37
4.2. Lernen als wertorientierter Prozess	40
4.3. Kompetenzaufbau durch Strategisches Lernen	43
5. Management Strategischen Lernens	48
6. Ausgewählte Tools zur Förderung Strategischen Lernens	56
7. Literatur	59

1. Aufbau der Studie

Angesichts sich rasch wandelnder Wettbewerbsbedingungen soll in dieser Studie die Notwendigkeit zur Heranziehung *dynamischer Strategieansätze* herausgearbeitet und in diesem Kontext die zentrale Rolle des „Lernens“ zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit sowie der Erzielung von Wettbewerbsvorteilen diskutiert werden. Die Diskussion über „Strategisches Lernen“ ist durch vier Problemfelder gekennzeichnet, die sich aus einer Begriffsvielfalt, dem Verhältnis zwischen Lernen und Organisation sowie inhaltlicher Aspekte ergeben.

Ist der Ressourcenbegriff Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen, besteht häufig das Problem eines uneinheitlichen Begriffgebrauchs¹ - gleiches gilt für den Begriff des Lernens. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die Inhalte der zentralen Begriffe, die zur Ausarbeitung dieser Arbeit wichtig sind, im Vorfeld festzulegen. Dies erfolgt auf einer *ersten allgemein-übergeordneten Ebene*, d.h., auf dieser Ebene wird einerseits die Begriffsvielfalt (Problemfeld 1), andererseits das Verhältnis von „Individuellem Lernen“ zu „Organisationalem Lernen“ sowie zur „Lernenden Organisation“ aufgezeigt (Problemfeld 2). Auf der *zweiten Ebene* werden *inhaltliche Aspekte* aufgegriffen (Problemfelder 3 und 4): Hier stehen Fragen nach den Trägern und den Inhalten strategischen Lernens im Vordergrund.

Die zweite Ebene besitzt einen grundlegenden Charakter; sie zieht sich als roter Faden durch die Arbeit: Ausgangspunkt bildet im Kapitel 2 der gewählte theoretische Bezugsrahmen des *Lernens aus ressourcenorientierter Sicht*. Die Vorteile, die Ressourcenperspektive heranzuziehen, liegen erstens in der integrativen Betrachtung von Wertschaffung und Wertminderung als Konsequenzen wirtschaftlichen Handelns, zweitens in der dynamischen Perspektiveneinnahme und drittens in der strikten Ausrichtung auf die Erzielung und Nutzung von nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen. Der Ansatz offeriert die Generierung neuartiger bzw. vertiefender Einsichten in das Strategische Management, im Kern, z.B. bei der Prämissenwahl, den Argumentations-

¹ „Concepts and constructs invoked are often vague and likely to be each writer. There is terminological inconsistency across writers.” Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard: Introduction : Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, in: Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard (Hrsg.): Dynamics of Competence- Based Competition, Oxford 1996, S. 2.

zielen und den Ergebnissen, deckt er sich jedoch mit denen des ökonomischen „Mainstreams“.

Insofern steht in dieser Arbeit weniger eine Diskussion um einen Paradigmenwechsel im Mittelpunkt. Vielmehr wird analysiert, wie eine Verbindung zwischen den Ressourcen eines Unternehmens, insbesondere dem Lernen, und den zu lösenden marktlichen Aufgaben hergestellt werden kann. Darüber hinaus wird der Ressourcenansatz um das Competence-based-Strategic-Management ergänzt, das die rein ökonomisch-theoretische Argumentationsposition des Ressourcenansatzes um kognitive Elemente des Entscheidungsverhaltens von Managern ergänzt². Mit der Betrachtung des Lernens als erfolgsgenerierende und -ausschöpfende Ressource werden – in Kapitel 3 und 4 der Arbeit – die folgenden drei lerntheoretischen Grundfragen erörtert:

- *Wie lernen Individuen?*
- *Wie lernen Individuen richtig?*
- *Wie lernt der Richtige das Richtige?*

sowie die Aufgabenstellung an das Management diskutiert:

- *Wie gewährleistet das Management, dass Individuen – richtig – lernen?*
- *Wie gewährleistet das Management, dass der Richtige das Richtige lernt?*

Abschließend wird der Fokus Lernen und Führung mit Handlungs-Tools für die direkte sowie für die indirekte Führung unterlegt.

² Dieser Blickwinkel ist dann v.a. von Interesse, wenn die Dominanz-Annahme, dass die offiziellen „Lern-Träger“ (z.B. Vorstand, Geschäftsführung) die Lernkultur im gesamten Unternehmen dominieren bzw. prägen, unterstellt wird.

2. Problemfelder des Strategischen Lernens: Aktuelle Diskussion und Standortbestimmung

2.1. Problemfeld: Vielfalt an Lern-Begriffen

Diskussionen zum Thema Lernen zeichnen sich durch Heterogenität, die Vielschichtigkeit gemachter Ausführungen sowie das Fehlen einer einheitlichen, allgemein akzeptierten Theorie aus. Es existiert eine Vielzahl verschiedener Definitionen aufgrund der vielfältigen Perspektiven-Disziplinen:³ Jede Disziplin definiert den Lernbegriff aus der zugrunde liegenden Perspektive. Gleichwohl geschieht *Lernen* – allgemein gesprochen – im Auseinandersetzen des Individuums mit der es umgebenden Umwelt. Dies kann tendenziell eher *außen gesteuert*, i. S. einer deterministischen Anpassung an die Umwelt, oder mehr *innen gesteuert*, i. S. einer voluntaristischen Gestaltung der Umwelt, geschehen.⁴ Aus der psychologischen Forschung haben sich zwei lerntheoretische Strömungen⁵ herausgebildet, die das Lernen des Individuums zu erklären versuchen. Abbildung 1 gibt einen kurzen Überblick über die lerntheoretischen Ansätze, Lerntypen und Denkschulen. Chronologisch betrachtet, sind zuerst die *behavioristischen* (verhaltenstheoretischen) *Lerntheorien* zu nennen, die ausschließlich die *äußeren Bedingungen* des Lernens thematisieren. Eine solche Herangehensweise unterstellt, dass die Beziehungen zwischen Information und intra-organismischer Veränderung sowie Struktur- und Verhaltensänderung linear-deterministischer Natur und somit präjudizierbar sind. Die behavioristischen Auffassungen werden den Anforderungen komplexer Umwelten sowie persönlichkeitsfördernder Vorstellungen eines aktiven, selbstverantwortlichen und gestaltenden Mitarbeiters nicht gerecht⁶. Hierfür bieten sich *kognitive Ansätze*, die *handlungsorientiertes Lernen* in den Vor-

³ Dodgson verweist bspw. auf: Organization Theory, Industrial Economics, Economic History, and Business, Management and Innovation Studies, Vgl. Dodgson, Mark: Organizational Learning, in: Organization Studies, 14/3, 1993, S. 375.

⁴ Vgl. Sonntag, Karlheinz.: Lernen im Unternehmen, München 1996, S. 41ff.; Rolf, A./Schübler, I.: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt 1998, S. 3ff.

⁵ Vgl. Hilgard, E. R., Bower, G. H.: Theorie des Lernens I, 5. Aufl., Stuttgart 1983, S. 17ff.; Schermer, F. J.: Lernen und Gedächtnis, Stuttgart 1991, S. 15ff. Es existiert keine allgemeingültige Klassifikation der Lerntheorie: Schermer unterteilt in einen kontiguitäts-, einen verstärkungs-, einen verstärkungsorientierten und einen sozial-kognitiven Zweig. Vgl. Schermer, F. J.: Lernen und Gedächtnis, Stuttgart 1991, S. 15ff. Edelmann differenziert drei große Richtungen: Verhaltenstheorien, kognitive Lerntheorien und Handlungstheorien. Vgl. Edelmann, W.: Lernpsychologie, 2. Aufl., München 1986, S. 6ff.

⁶ Vgl. Klimecki, Rüdiger G./Lassleben, Hermann: „Organisationale Bildung“ oder: „Das Lernen des Lernens“, in: Wagner, Dieter/Nolte, Heike (Hrsg.): Managementbildung, München 1996, S. 184.

dergrund rücken (*innen gesteuert*), und darüber hinaus *konstruktivistische Lerntheorien* an, die das *fall- und problembezogene* Lernen in realen Situationen zum Gegenstand haben. Lernen kann nicht nur aufgrund von Erfahrungen oder am Vorbild erfolgen, sondern auch vorausschauend proaktiv sowie kritisch reflektierend.

Wird Lernen⁷ als Fähigkeit bzw. Kompetenz verstanden und somit der Ressourcenansatz des *Strategischen Managements*⁸ Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, verschärft sich das Problem einer einheitlichen Terminologie: „Concepts and constructs invoked are often vague and likely to be idiosyncratic to each writer. There is terminological inconsistency across writers.“⁹ Ausgehend von dieser Kritik haben *Sanchez, Heene und Thomas* einheitliche Begriffsansätze entwickelt,¹⁰ auf die sich aktuelle Veröffentlichungen zunehmend beziehen. Abbildung 2 gibt den begrifflichen Orientierungsrahmen wieder, auch wenn die terminologische Diskussion als nicht abgeschlossen gilt. Für die Arbeit lassen sich folgende Erkenntnisse gewinnen:

- 1) Es ist sinnvoll, den Begriff der Ressourcen enger zu fassen als den Begriff der Assets, d.h., es ist einerseits zwischen *Assets* als den produktiven Kräften eines Unternehmens ganz allgemeiner Form und *Ressourcen* als konkreter Ausgangspunkt des Erzielens nachhaltiger (erfolgsgenerierender und -ausschöpfender) Wettbewerbsvorteile zu unterscheiden.¹¹
- 2) Wenn bestimmte Ressourcen (an sich) die Basis für Wettbewerbsvorteile bilden können, so sind auch und insbesondere die (*Lern-*)Fähigkeiten eines Unternehmens für einen erfolgsgenerierenden und -ausschöpfenden Gebrauch im Marktprozess von Bedeutung. Mit der (*Lern-*)Fähigkeit des Unternehmens, Assets in Marktprozessen zielführend nutzen zu können, kann ein Beitrag zum Erklärungsziel (*lern-*)ressourcenbedingter Wettbewerbsvorteile geleistet werden.¹²

⁷ Zur ausführlichen Begriffsbestimmung siehe Wagner u.a.: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen, in: QUEM-report, Heft 73, Berlin 2001, insbesondere S. 27.

⁸ Zum Konzept des Resource-based View siehe Kapitel 3.2

⁹ Sanchez, Ron/Heene, Aimé/Thomas, Howard: Introduction: Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, in: Sanchez, Ron/Heene, Aimé/Thomas, Howard (Hrsg.): Dynamics of Competence-based Competition, Oxford 1996, S. 2.

¹⁰ Sanchez, Ron/Heene, Aimé/Thomas, Howard: Introduction: Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, in: Sanchez, Ron/Heene, Aimé/Thomas, Howard (Hrsg.): Dynamics of Competence-based Competition, Oxford 1996, S. 7ff.

¹¹ Auch wenn (wiederum) die Frage, wann der Ressourcenstatus vorliegt, nicht abschließend geklärt ist, so können entwickelte Kriterienkataloge – und hier ist speziell auf das von Barney entwickelte VRIO-Schema (vgl. Barney, Jau B.: Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, in: Journal of Management, 17. Jg., Heft 1, S. 99-120) verwiesen – wichtige Ansatzpunkte liefern.

¹² Siehe hierzu Seisreiner, Achim: Management unternehmerischer Handlungspotentiale, Wiesbaden 1999.

Typen Schulen	Konditionierung	Komplexes Lernen
Schulen kognitive Informationsver arbeitungsansatz	<p><i>Klassische Konditionierung:</i> Wiederholte Bekräftigung führt dazu, dass der „unbedingte Reflex“ als bedingte Reaktion auf das gelernte Signal auftritt (Pawlow)</p> <p><i>Instrumentelle (operative) Konditionierung:</i> Nach anfänglichem Versuchs-Irrtum-Verhalten kommt es zu ersten zufälligen Erfolgen, mit denen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens zum Erfolg führenden Verhaltens zunimmt. (Thorndike 1932; Skinner 1938)</p>	<p><i>Assoziative Lernkonzepte:</i> Lernelemente die gleichzeitig oder in kurzem Abstand ins Bewusstsein treten, werden miteinander verknüpft. Das geschieht dadurch, dass bei Bewusstwerden des einen Gliedes das mit ihm verknüpfte („assoziierte“) ins Bewusstsein „gezogen“ wird. (Maltzman 1995)</p>
	<p><i>Soziale Lerntheorie:</i> Individuen ersparen sich den Weg der Erfahrungsbildung durch eigene Versuche und Irrtümer, indem sie andere beobachten und das erfolgreiche Handeln anderer nachahmen, bzw. am „Stellvertreter“ lernen. (Bandura 1969)</p>	<p>In der <i>sozialen Lerntheorie</i> werden komplexe kognitive Prozesse in den Erklärungsprozess des Lernens am Erfolg des Modells eingebaut</p>
Gestalttheore	<p>Gestaltungstheoretiker nehmen an, dass Lernen einen schnell ablaufenden „Einsichts-“Prozess zum Kern hat. Die kognitive Betonung besteht in der Annahme, dass jede Beziehung zwischen Umweltreizen und Reaktionen bei Tier und Mensch durch ein „Schema“, eine „geistige Landkarte“ vermittelt werden muss. (Köhler 1929; Dunker 1935; Wertheimer 1945)</p>	
Informationsver arbeitungsansatz	<p>Auf der Grundlage des kybernetischen Konzepts des Rückkopplungskreises wird nicht mehr der „Reflex“ (als Korrelation zwischen Reiz und Reaktion) definiert, sondern die TOTE (Test-Operate-Test-Exit-Einheit) als Grundelement des Verhaltens und seiner Veränderung gesehen. Der Begriff „Plan“ enthält sowohl die „gesigten Landkarten“ der gestalttheoretischen Schule als auch „Instruktionen“ (motivationale Aspekte). (Miller u.a. 1973)</p>	<p>Im Bereich des Problemlösens wird der Mensch als ein seriell arbeitendes Informationssystem mit einer engen Kapazität, um aktuelle Informationen (Kurzzeitgedächtnis) für die aktive Verarbeitung festhalten zu können, und einem im wesentlichen unendlichen Langzeitgedächtnis beschrieben. Beim Problemlösungsvorgang kommen Algorithmen, besonders aber aus der Beschränktheit der Informationsverarbeitungskapazität Heuristiken zum Einsatz. Forschungsmethoden: „Denk-Laut“-Techniken (Dunker 1935), Computer Simulation (Newell/Simon 1972).</p>

Abb. 1: Lerntheorien, -typologie und -schulen¹³

¹³ In Anlehnung an Reber, Gerhard.: Lernen und Planung, in: Szyperski, Norbert (Hrsg.): Handwörterbuch der Planung 1992, Sp. 963f.

Zur Akzeptanz als Element der (theoretischen und anwendungsbezogenen) Managementforschung muss der Ressourcenansatz Antworten geben auf Fragen, wie er beispielsweise Erkenntnisse zur Theorie der Unternehmung beisteuern und welche Einsichten er zum Verständnis von Marktprozessen vermitteln kann. Hinsichtlich anwendungsorientierter Aspekte stellt sich die Frage, wie eine ressourcenorientierte Unternehmens- und insbesondere Personalführung zur Generierung neuer erfolgsgenerierender und -ausschöpfender Handlungsweisen bzw. -muster beitragen kann. Die in diesem Zusammenhang im Rahmen dieser Arbeit gestellten Fragen zielen speziell auf das Lernen bzw. die Lernfähigkeit als Erklärungsobjekt zur Erzielung nachhaltiger Wettbewerbsvorteile ab.

Begriff	Begriffs-Inhalt
asset	„anything tangible or intangible the firm can use in its processes for creating, producing, and/or offering its products (goods for services) to markets“
resources	„assets that are available and useful in detecting and responding to market opportunities and threats“
knowledge	„the set of beliefs held by an individual about causal relationships among phenomena“
skill	„a special form of capability, with the connotation of a rather specific capability useful in a specialized situation or related to the use of a specialized asset“
capabilities	„repeatable patterns of action in the use of assets to create, produce, and/or offer products to a market“
dynamische capabilities	„In ihnen manifestieren sich die Fähigkeiten der Entwicklung von Sensibilität nach innen und außen, der Aufspürung neuer Chancen sowie der schnellen und ziel-gerichteten Kombination interner und externer Ressourcen und Kompetenzen zu Wettbewerbsvorteilen“ (Zahn u.a. 2000, S. 58).
competence	„an ability to sustain the coordinated deployment of assets in a way that helps a firm achieve its goals“ <i>„ Competence evolves through an interplay between task execution and knowledge acquisition“... Competence is not an asset, it is an event“</i> <small>(von Krogh/Roos 1996, S. 67 u. 424f.).</small>

Abb. 2: Terminologie des Ressourcenansatzes im Strategischen Management¹⁴

¹⁴ In Anlehnung an Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard: Introduction : Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, in: Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard (Hrsg.): Dynamics of Competence- Based Competition, Oxford 1996, S. 7f.

2.2. Problemfeld: Verhältnis Individuales Lernen – Organisationales Lernen – Lernende Organisation

Das zweite Problemfeld basiert auf dem Verhältnis von „Individuellem Lernen“ zu „Organisationalem Lernen“ sowie zur „Lernenden Organisation“. Auch hierzu können unterschiedliche Positionen innerhalb der Literatur ausgemacht werden: Organisationales Lernen und Lernende Organisation werden z.T. synonym verwendet¹⁵; teilweise wird das Organisationale Lernen unter Lernende Organisation subsumiert¹⁶, aber auch mit einer eigenständigen Position gerechtfertigt/belegt. Letzteres wird von *Lundberg* unterstrichen: Er betont, dass das Konzept der Lernenden Organisation auf der Ebene der Organisation angesiedelt ist und Anforderungen an (lernende) Organisationen beinhaltet. Demgegenüber bezeichnet Organisationales Lernen aus seiner Sicht bestimmte Aktivitäten oder Prozesse, die auf den verschiedenen Ebenen der Organisation stattfinden (können).¹⁷ Diese „Trennung“ kann mit unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Zielsetzungen der Ansätze erklärt werden.¹⁸ *Kofman und Senge* zweifeln grundsätzlich an der Zweckmäßigkeit einer detaillierten Begriffsabgrenzung. Sie bewerten die Begriffe als redundant und verstehen sie als eine sprachlich geschaffene Kategorie: „a category we create in language“¹⁹. Wird dieser Argumentation gefolgt, sind letztlich alle Organisationen in irgendeiner Form auf kollektive Lernprozesse angewiesen, um überhaupt entstehen und auf Dauer bestehen zu können.

Zur Erklärung eines Zusammenhangs zwischen Individuellem und Organisationalem Lernen können der Ansatz des Methodologischen Individualismus, das Analogie-Konzept sowie das Multi- bzw. Mehrebenen-Lernmodell herangezogen werden.

Der *Ansatz des Methodologischen Individualismus* vertritt die Ansicht, dass Organisationen an sich weder Ziele haben noch lernen können – allein die Mitglieder einer Organisation setzen Ziele und lernen.²⁰ Zahlreiche Beiträge organisationstheoretischer Literatur sprechen der Organisation die Fähigkeit zu, sich verhalten zu können und

¹⁵ Vgl. Rahim, M. A.: Issues in Organizational Learning, in: International Journal of Organizational Analysis, 3. Jg., Nr. 1, Special Issue („Organizational Learning“) 1995, S. 5. In der Regel wird diese synonyme Verwendung nicht erörtert, sondern ergibt sich (implizit) aus einem unproblematisiert-undifferenzierten Gebrauch beider Begriffspaare.

¹⁶ Vgl. Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die Lernende Organisation, 3. Aufl., Wiesbaden 1996.

¹⁷ Lundberg, C. C.: Learning in and by Organizations, in: International Journal of Organizational Analysis, 3. Jg., Nr. 1, Special Issue („Organizational Learning“) 1995, S. 10.

¹⁸ Strebt eine Vielzahl der Ansätze zum organisationalen Lernen eine Erklärung von Lernprozessen in Organisationen an, so verstehen sich Ansätze zur lernenden Organisation aus jüngerer Vergangenheit als Konzeption für eine erfolgreiche Unternehmensführung.

¹⁹ Kofman, F./Senge, P. M.: Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations, in: Organizational Dynamics, 22. Jg., Nr. 2, 1993, S. 16.

unterscheiden zwischen dem (Lern-)Verhalten eines Individuums und dem (Lern-) Verhalten einer Organisation. Das setzt voraus, dass das Verhalten von Organisationen ein eigenständiges Phänomen ist, das sich durch konkrete Merkmale von dem Verhalten eines Individuums unterscheidet. *Stotz* stützt den Ansatz, dass jedes (Lern-)Verhalten – somit auch das einer Organisation – ein individuelles (Lern-)Verhalten ist²¹, fügt jedoch folgende (einschränkende) Aspekte an:

- 1) Das Verhalten eines Individuums, das in eine Organisation integriert ist, wird (bspw. von Marktteilnehmern) in seiner Außenwirkung dieser Organisation zugerechnet.
- 2) Das Verhalten eines Individuums, das in eine Organisation integriert ist, wird i.d.R. – aufgrund formaler sowie informaler Faktoren einer Organisation – anders sein als das Verhalten des Individuums, das nicht der Organisation angehört.
- 3) Die Wirkung, die das Verhalten eines Individuums in seiner Rolle als Organisationsmitglied in arbeitsteiligen sozialen Systemen erzielt, wird eine andere sein als die, die das Individuum als Nicht-Organisationsmitglied erzielen würde.²²

Zusammenfassend lässt sich nach dem Ansatz des Methodologischen Individualismus ausschließlich Individuen die Fähigkeit zuschreiben, eigentliches Lernen und Verhalten (oder besser Verhaltensänderungen) zu zeigen, nicht hingegen Organisationen. Es besteht ein Unterschied innerhalb des individuellen Lernverhaltens im Hinblick auf eine Organisationszugehörigkeit und einer (Außen-) Wirkung auf dem Markt.²³

Nach dem *Analogie-Konzept* lernen Organisationen ähnlich wie Individuen. Organisationales Lernen kann somit in Analogie zu individuellen Lernprozessen konzeptionalisiert werden.²⁴ *Reber* schreibt derartigen Analogien eine heuristische anregende Funktion²⁵ zu, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass alle Ähnlichkeiten Lern- und Erkenntnisprozesse be- oder sogar verhindern. Darüber hinaus kann das Verwenden der

²⁰ Vgl. Schanz, Günther.: Grundlagen der Verhaltenswirtschaftlichen Betriebswirtschaftslehre, Tübingen 1977. *Reber* kritisiert, dass Vertreter dieser Position Begriffe und Konzepte (z.B. „organisationales Verhalten“, „freie organisationale Kapazitäten“) verwenden, die über die strikte individualistische Sichtweise hinausgehen. Vgl. *Reber*, Gerhard: Lernen und Planung, in: *Szyperski*, Norbert (Hrsg.): Handwörterbuch der Planung, Stuttgart 1989, Sp. 962.

²¹ *Stotz*, Martin: Organisationale Lernprozesse, Wiesbaden 1999, S.151f.

²² Vgl. *Müller-Stewens*, Günter/*Pautzke*, Gunnar: Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen, in: *Sattelberger*, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation, Wiesbaden, 1991, S. 189.

²³ Vgl. *Stotz*, Martin: Organisationale Lernprozesse, Wiesbaden 1999, S.152.

²⁴ Vgl. *Reber*, Gerhard: Lernen und Planung, in: *Szyperski*, Norbert (Hrsg.): Handwörterbuch der Planung, Stuttgart 1989, Sp. 963.

²⁵ Vgl. Ebenda.

generellen Begriffe des Informationsverarbeitungsansatzes²⁶ relevante Vorgänge beim Wechsel zwischen den Ebenen Individuum und Organisation ausblenden: „So sehen die Regeln und Stimulanzen zur Aufmerksamkeitszuwendung bei Organisationen völlig anders aus als im intrapersonalen 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.“²⁷ Mit der Annahme, dass Organisationen wie Individuen wahrnehmen, denken und lernen, besteht die Gefahr der Reifikation bzw. der Personifizierung von Organisationen.²⁸

Die Frage, lernt eine Organisation mehr als ihre Individuen, leitet zum *Multi-/ Mehrebenen-Lernmodell* über, das sich mit den Lernprozessen zwischen Individuen, Gruppen und Organisationen sowie deren Umwelten befasst. *Hedberg* führt zur einleitenden Frage aus: „Although organizational learning occurs through individuals, it would be a mistake to conclude that organizational learning is nothing but the cumulative result of their members' learning. Organizations do not have brains, but they have cognitive systems and memories. As individuals develop their personalities, personal habits, and beliefs over time, organizations develop world views and ideologies. Members come and go, and leadership changes, but organizations' memories preserve certain behaviors, mental maps, norms, and values over time.“²⁹ Viele Organisationen lernen mehr als ihre einzelnen Mitglieder. Es ist aber auch der umgekehrte Fall denkbar, wenn Wissen zwischen den Organisationsmitgliedern

- *nicht kommunizierbar* (Wissen ist für die anderen Mitglieder nicht verständlich formuliert),
- *nicht konsensfähig* (Wissen wird von den Organisationsmitgliedern nicht akzeptiert und als nicht valide und nützlich angesehen),

²⁶ Hiernach sind von Individuum und Organisation die Suchprozesse des Lernens: Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung, Informationsspeicherung sowie -weitergabe zu meistern.

²⁷ Reber, Gerhard: Lernen und Planung, in: Szyperski, Norbert (Hrsg.): Handwörterbuch der Planung, Stuttgart 1989, Sp. 964.

²⁸ Vor dem Hintergrund soll dieser Ansatz im Rahmen dieser Studie vernachlässigt werden.

²⁹ Hedberg, Bo: How Organizations Learn and Unlearn, in: Nystrom, S. C./Starbuck, W. H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design, nr. 1, New York 1981, S. 6.

- *nicht integrationsfähig* (Wissen ist nicht in die Handlungs- und Wirkungszusammenhänge, in seine Organisationsstrukturen und -prozesse integriert)³⁰

ist. Folglich kann eine Organisation (auch) weniger lernen als ihre einzelnen Mitglieder: Diese (fehlenden) Funktionen sind es, die organisationales Lernen von individuellem Lernen bzw. von einer schlichten Addition individueller Lernprozesse unterscheiden.³¹ Im Sinne des Multi-/Mehrebenen Lernmodells³² formuliert, heißt das: Individuales Lernen ist eine notwendige, nicht aber hinreichende Voraussetzung für organisationales Lernen. Das System der Organisation weist spezifische Besonderheiten auf, die einer differenzierten Ebenen-Betrachtung, auf Ebene von Individuen, von Gruppen und von gesamten Organisationen bedürfen.

Bei allem wissenschaftlichen Bemühen, den Zusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen zu klären, insbesondere zur Beantwortung der Frage, wann individuelles Lernen eine hinreichende oder „erfolgreiche“ Voraussetzung für organisationales Lernen ist, darf nicht vergessen werden, dass organisationales Lernen auch als *individuales Lernen in Organisationen* verstanden werden kann: „...organizational learning is a metaphor for individual learning, ...“³³. Klimecki/Lassleben führen dazu aus: „Die Metapher des organisationalen Lernens überträgt das Lernen von der Ebene des Individuums auf die Ebene der Organisation.“³⁴ Demzufolge ist zu prüfen, in welchem Umfang der Zusammenhang von Lernen und Unternehmenserfolg nicht nur nebulös über das Lernen von Organisationen, sondern klarer und *direkter* über das Lernen von Individuen erklärt werden kann.

³⁰ Zu den Anforderungen an das Organisationale Lernen siehe Duncan, R./Weiss, A.: Organizational Learning, in: Research in Organizational Behavior, Vol 1, 1979, S. 86ff.

³¹ Gründe hierfür können sein: Individuen können Informationen zurückhalten, fehlerhaft weitergeben oder mit Informationen und Entscheidungsfragen überladen; die Akzeptanz von Lerneffekten können individuellen Überzeugungen (Stichwort: *Verlernen*) entgegenstehen, politischer Widerstand, unklare Zielsetzung und Autoritätsstrukturen etc.

³² Vgl. Reber, Gerhard: Lernen und Planung, in: Szyperski, Norbert (Hrsg): Handwörterbuch der Planung, Stuttgart 1989, Sp. 963.

³³ Dodgson, Mark: Organizational Learning, in: Organization Studies 1993, 14/3, S. 378.

³⁴ Klimecki, Rüdiger G./Lassleben, Hermann: „Organisationale Bildung“ oder: „Das Lernen des Lernens“, in: Wagner, Dieter/Nolte, Heike (Hrsg.): Managementbildung, München 1996, S. 190.

2.2. Problemfeld: Träger des individuellen Lernens

Die Frage nach den Trägern des individuellen Lernens ergibt sich direkt aus dem Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. Über die Träger kann wiederum ein Rückschluss zur Abgrenzung des individuellen und organisationalen Lernens erfolgen. Ausgangspunkt sind die von *Müller-Stewens/Pautzke* systematisierten Lernpositionen.³⁵

- Lernposition 1: Lernen als „Veränderung eines von allen Organisationsmitgliedern getragenen Wissens“; d.h., alle Individuen im Unternehmen lernen.
- Lernposition 2: Lernen als (stellvertretendes) „Lernen einer organisatorischen Elite“; d.h., der Kreis der Lernträger engt sich auf eine ausgewählte Gruppe von Individuen im Unternehmen ein. Dieser Sichtweise liegt die Dominanzannahme zugrunde, dass die offiziellen „Lern-Träger“ (z.B. Vorstand, Geschäftsführung) die Lernkultur im gesamten Unternehmen dominieren bzw. prägen.

Die beiden dargestellten Lernpositionen bestätigen den Ansatz des Methodologischen Individualismus: Organisationales Lernen ist vollkommen auf die Prozesse des individuellen Lernens aller Organisationsmitglieder (Position 1) oder der Führungskräfte im Unternehmen (Position 2) reduzierbar. Eine eigenständige Konzeptionalisierung organisationalen Lernens ist weder möglich noch erforderlich.

- Lernposition 3: Lernen als „Veränderung des für eine Organisation verfügbaren Wissens“; d.h., dieses Lernverständnis umfasst Veränderungen des Wissens einer Elite *oder* aller Organisationsmitglieder als auch Anpassung des Wissens einzelner Mitarbeiter *oder* Subkulturen in einem Unternehmen. Diese Sichtweise verschiebt den Blickwinkel zum Teil von den Personen als Lernträger auf die Inhalte des Lernens.

Lernposition 3 bestätigt das bereits dargestellte Multi- bzw. Mehrebenen-Lernmodell: Individuales Lernen ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für organisationales Lernen. Lernen in einer Organisation verlangt eine differenzierte Betrachtung auf unterschiedlichen Ebenen: Individuum, Gruppe, Organisation und Umwelt.

- Lernposition 4: Lernen als „Veränderung der Organisation selbst“; d.h., hier wird weitestgehend von Personen (Individuen) als Lernträger abstrahiert.

³⁵ Müller-Stewens, Günter/Pautzke, Gunnar: Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen, in: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation, Wiesbaden, 1991, S. 191f.

In Lernposition 4 kann die (Lern-)Veränderung der Organisation selbst durch die Standardisierung von Lernerfahrungen in Prozeduren, Regeln oder Programmen stattfinden. Kultur und die damit verbundenen Werte dienen als Speichersystem, da in ihr Vorschriften und Verhaltensweisen festgehalten werden. Das „Gedächtnis“ der Organisation speichert formelle und informelle Regeln und Informationen für die Zukunft, um so Wissen anzureichern. Durch die Nutzung, Veränderung und Entwicklung dieses Speichers kann die Organisation ihren Wissensbestand erhöhen und organisationales Lernen ermöglichen.³⁶ Im Interesse einer (eindeutigen) operationalisierbaren Grenzziehung zwischen individuellem und organisationalem Lernen wird *Jelinek* gefolgt, das organisationale Lernen für in der Organisation offiziell kodifizierte Einsichten zu „reservieren“.³⁷

Die vier Lernpositionen sind in Abbildung 3 als vier Felder dargestellt.

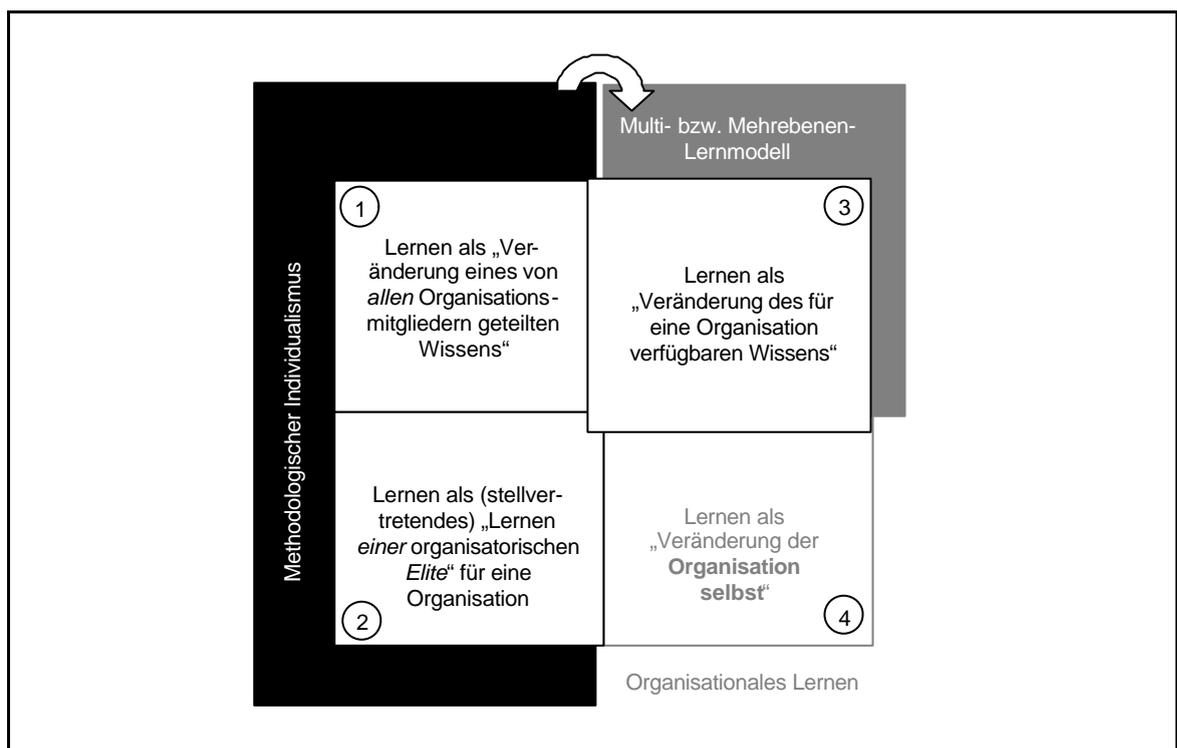


Abb. 3: Lernpositionen³⁸

³⁶ Vgl. Klimecki, Rüdiger G./Lassleben, Hermann: „Organisationale Bildung“ oder: „Das Lernen des Lernens“, in: Wagner, Dieter/Nolte, Heike (Hrsg.): Managementbildung, München 1996, S.181ff.

³⁷ Vgl. Jelinek, M.: Institutionalizing Innovation: A Study of Organizational Learning Systems, New York 1979, S. 156.

³⁸ In Anlehnung Sanchez, Ron/Heene, Aimé/Thomas, Howard: Introduction: Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, in: Sanchez, Ron/Heene, Aimé/Thomas, Howard (Hrsg.): Dynamics of Competence-based Competition, Oxford 1996, S. 7f.

Bei den vier Lernpositionen wird ersichtlich, dass es prinzipiell nur zwei Träger des Lernens und daraus abgeleitet, eine zweigeteilte Klassifizierung in individuelles und organisationales Lernen gibt:

- (1) (einzelne oder alle) Organisationsmitglieder (= Individuales Lernen) oder
- (2) Organisationen als Speicher-Systeme (= Organisationales Lernen).

Im Rahmen der Arbeit liegt der Fokus auf den Organisationsmitgliedern, den Individuen, als den Trägern des Lernens. Der Ansatz des Methodologischen Individualismus kann somit zugrunde gelegt werden (siehe Abbildung 3, Felder 1 und 2). Gleichwohl ist eine Anbindung bzw. Verknüpfung der Individuen mit den einzelnen Ebenen einer Organisation erforderlich: Individuum mit Gruppe, Individuum mit Organisation und Individuum mit (Aufgaben-)Umwelt (siehe Abbildung 3, Feld 3).

Das Lernen von Organisationen (= Organisationales Lernen, siehe Feld 4) reduziert sich gemäß der dargestellten Abgrenzung auf das Einrichten, Pflegen und Managen technischer Speichermedien i.S. eines Wissensmanagements³⁹, um damit die Basis für individuelles Lernen zu schaffen. Aus diesem Grund konzentrieren sich die weiteren Ausführungen auf Individuen als Träger des Lernens und auf den direkten Zusammenhang von individuellem Lernen und Unternehmenserfolg.

³⁹ Zum Wissensmanagement siehe zum Beispiel Lucko, Sandra/Trauner, Bettina: Wissensmanagement, Wien 2002; Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandel, Heinz u.a.: Wissensmanagement lernen, Weinheim 2001; Heck, Andreas: Die Praxis des Knowledge Management, Braunschweig 2002.

2.3. Problemfeld: Lerninhalte

Das Problemfeld kann grob mit den Fragen nach den grundsätzlichen Lerninhalten sowie den Fähigkeiten, über die ein Individuum nach dem Lernen verfügen soll, umrissen werden. Hierbei spielen insbesondere Fach- und Führungsfähigkeiten bzw. -kompetenzen eine entscheidende Rolle. Fähigkeiten bzw. Kompetenzen⁴⁰ können analytisch unter zwei Aspekten betrachtet werden: funktional und extrafunktional. Als *funktionale Fähigkeiten/Kompetenzen* werden spezifisch fachliche, prozessgebundene Qualifikationen bezeichnet. *Extrafunktionale Fähigkeiten/Kompetenzen* sind Qualifikationen bzw. Schlüsselqualifikationen mit prozessunabhängiger, normativer Natur. Für diese Fähigkeiten/Kompetenzen liegt eine Vielfalt an Merkmalsbeschreibungen vor. Es lassen sich folgende Kompetenzklassen unterscheiden:

- Personale Kompetenz (z.B. Engagement, Stabilität, Belastbarkeit, Ausdauer, Sorgfalt, Kommunikation)
- Soziale Kompetenz (z.B. Kooperativität, interkulturelles Verstehen, Teamfähigkeit, Partnerorientierung, Mitarbeiterorientierung, Kontaktfähigkeit)
- Unternehmerische Kompetenz (Kundenorientierung, Entscheidungs-, Planungs-, Koordinations-, Steuerungs- sowie Innovationsfähigkeit, Initiativ- und Erfolgsorientierung)
- Methodische/konzeptionelle Kompetenz (z.B. Strukturierungsfähigkeit komplexer Sachverhalte, Aufbauen eines Handlungskonzeptes, in Zusammenhängen Denken, (Ver-) Lernfähigkeit, Fähigkeit, Gewohntes „über Bord“ werfen zu können)

Die gewählten Kompetenzbegriffe sowie die Zuordnung einzelner Kompetenzarten zu einzelnen Kompetenzklassen werden in der Literatur und insbesondere in der Unternehmenspraxis uneinheitlich verwendet. Einige Autoren definieren einzelne Qualifikationen als eigene Kompetenzart, andere verwenden mehrere Qualifikationen synonym oder subsumieren sie unter einem Kompetenzbündel; als „klassisches“ Beispiel hierfür gilt die Definition der sozialen Kompetenz.

⁴⁰ Da es an dieser Stelle um die Kompetenz-Ausprägung geht, kann auf eine differenzierte Begriffsaus-einandersetzung verzichtet werden. Gefolgt wird der weit verbreiteten Auffassung, dass Kompetenz die Elemente Wollen, Können und Dürfen mit einschließt. Vgl. zum Beispiel Becker, Manfred: Personalentwicklung, 3. Aufl. Stuttgart 2002, S. 483. Zur detaillierten Bestimmung der Begriffe Qualifikationen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse siehe bspw. Staehle, Wolfgang H.: Management, 8. überarb. Aufl., München 1999, S. 179ff. Zur Diskussion der Begriffe im Zusammenhang mit dem Strategischen Management siehe Kapitel 2.1.

Dieser Arbeit liegt eine Dreiteilung von Kompetenzen in Fachkompetenz, Führungskompetenz und Integrative Kompetenz zugrunde – d.h.: Es wird unterschieden zwischen Individuen in Unternehmen, die Fachfähigkeiten brauchen und in Individuen, die Führungsfähigkeiten benötigen. Unter *Fachkompetenz* werden analytische Fähigkeiten, Fachwissen, Erfahrung, Denkfähigkeit, Auffassungsgabe und Kundenorientierung verstanden, während unter *Führungskompetenz* Mitarbeiterorientierung, Leistungsorientierung, Entscheidungsfähigkeit, Interkulturelles Verständnis, Planungs-/Koordinations- und Steuerungsfähigkeit, Blick fürs Ganze und Handlungskompetenz verstanden werden. Zusätzlich können Fach- sowie Führungskompetenz mit unterschiedlichen Ausprägungen der Integrativen Kompetenz kombiniert werden. Die *Integrative Kompetenz* ist dabei die Fähigkeit zur Interaktion mit anderen Individuen und Organisationen.

Die Kenntnis der drei Kompetenzarten generiert per se noch keine Wettbewerbsvorteile für das Unternehmen, denn die Kompetenzen spiegeln ausschließlich Anforderungen an Individuen und somit das „Soll-Profil“ wider. Essentiell hierbei ist die Verknüpfung mit der Strategischen Ausrichtung des Unternehmens. Das „Soll“ muss sich klar aus der *Unternehmensstrategie* über die *Personalstrategie* ableiten.

3. Theoretischer Bezugsrahmen: Lernen aus Sicht des Strategischen Managements

3.1. Lernen als Gegenstand der Strategischen Führung

Trotz aller inhaltlichen Begriffsunterschiede ist unverkennbar, dass das Phänomen des Lernens nun auch – und das seit längerem – von der Managementlehre „entdeckt“ worden ist. Allerdings spiel(t)en ausgerechnet die Erkenntnisse der pädagogischen Disziplinen, die sich in unterschiedlichen Bereichen (Schule, Betrieb, Erwachsenenbildung) und auf unterschiedlichen Altersstufen naturgemäß mit Lernen beschäftigen, nur eine untergeordnete Rolle. Statt dessen lag der Fokus lange auf der Rezeption organisationspsychologischer, kognitiv orientierter Modelle, die ihre Verwandtschaft zur Organisationsentwicklung und damit auch zur Human Relations Schule nicht verleugnen konnten.⁴¹ Parallel hierzu konzentrierte sich die Managementlehre in den letzten Jahren auf das Wissensmanagement, bei dem lange Zeit eher technokratische Fragen des Informationsmanagements dominierten.

Eine neue Sichtweise entsteht, indem das Lernen stärker in Verbindung mit Konzepten der strategischen Unternehmensführung diskutiert wird. Hierbei kommt der ressourcenorientierten Sicht eine große Bedeutung zu. Sie verkörpert insofern eine „Linking Pin“, weil die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen unter bestimmten Kontextbedingungen als strategisch relevante Ressource betrachtet werden können.

In einem dynamisch zu sehenden Zusammenhang entstehen Lernprozesse, die im positiven Fall zur Wertsteigerung des Unternehmens beitragen.⁴² In Verbindung mit dem Management von Skills und Knowledge werden aktuelle und potenzielle Fähigkeiten aufgebaut und gepflegt.⁴³ Hierdurch entsteht wiederum ein enger Betrachtungszusammenhang zur Personalführung sowie zum Human Resource Management

⁴¹ Vgl. Staehle, Wolfgang H.: Management – Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 8. Aufl., München 1999, S. 33ff. sowie 588 ff.

⁴² Siehe hierzu Kapitel 5.2 Lernen als wertorientierter Prozess.

⁴³ Zu Aufbau, Pflege sowie Ausbeutung von Erfolgspotenzialen siehe Bleicher, Knut: Das Konzept integriertes Management: Visionen – Missionen – Programme, 5. rev. und erw. Aufl., Frankfurt/Main 1999.

einerseits, im strategischen Zusammenhang, aber auch zur Unternehmensführung andererseits.⁴⁴

Führung ist zielorientierte Gestaltung von *Unternehmen* bzw. zielorientierte Beeinflussung von *Personen* (siehe Abbildung 4). Unternehmens- und Personalführung stehen somit in einem engen Zusammenhang zueinander. Die *Unternehmensführung* hat die Ressourcen des Gesamtsystems effizient und effektiv für die unternehmenspolitischen Ziele (unter Berücksichtigung der Bezugsgruppenziele) zu nutzen und hierbei fördernde Rahmenbedingungen für die Kombination der Leistungsfaktoren zu schaffen. Dies geschieht v.a. über indirekte Führung. Die *Personalführung* bildet die direkte, interaktive Ebene des auf das gesamte Unternehmen ausgerichteten *Human Resource Managements*. Zielorientierte Beeinflussungsprozesse sind – sowohl im klassischen Über-Untersubordinationsverhältnis als auch im Rahmen der lateralen Führung und der Führung von unten⁴⁵ – zugleich auch als individuelle Lernprozesse zu betrachten. Diese werden je nach individuellen Motiven, individueller Unternehmenskultur oder strategischen Konzepten des Human Resource Managements von Prozessen des Selbstlernens und des Trainings on the Job begleitet.⁴⁶

⁴⁴ Vgl. Hinterhuber, Hans H./Friedrich, Stephan A.: Markt- und ressourcenorientierte Sichtweise zur Steigerung des Unternehmenswertes, in: Hammann, Peter u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements, Wiesbaden 2000, S. 997f.

⁴⁵ Siehe hierzu Wunderer, Rolf: Führung und Zusammenarbeit, 3. überarb. Aufl., Neuwied 2000, S. 301 ff., Rosenstiel von, Lutz/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern, 4. Aufl., Stuttgart 1999.

⁴⁶ Vgl. Drumm, Hans J.: Personalwirtschaft, 4. Aufl., Berlin 2000, S. 365ff., 497ff. sowie 633ff.; Scholz, Christian: Personalmanagement, 5. neubearb. und erw. Aufl., München 2000, S. 455ff. sowie 775ff.

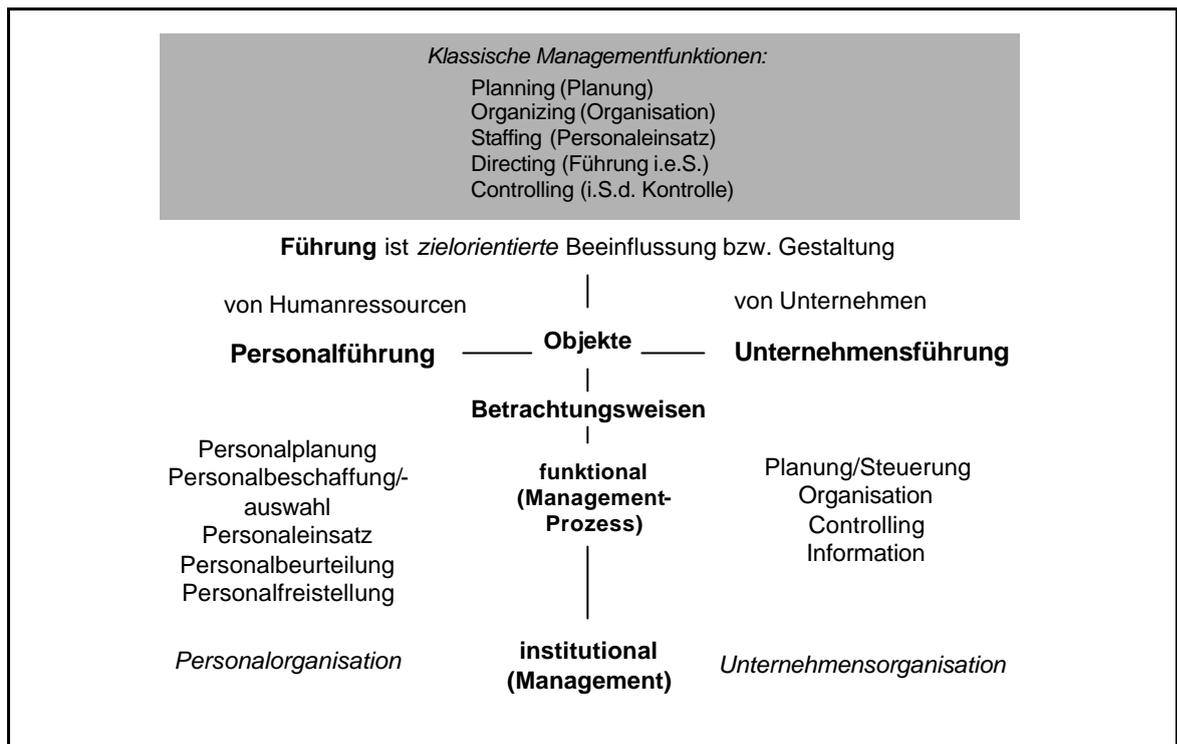


Abb. 4: Schnittstellen der Personal- und der Unternehmensführung

Das *Human Resource Management* wiederum ist ein Bestandteil der *Strategischen Unternehmensführung*. Auch wenn empirische Befunde häufig das Gegenteil belegen, bietet es sich bei den postulierten Trends zur Dienstleistungs- und zur Wissensgesellschaft geradezu an, das Personalmanagement strategisch auszurichten und mit den anderen Teilbereichen der strategischen Unternehmensführung integrativ zu verknüpfen. Dabei handelt es sich nach *Hahn* um folgende *Grundrichtungen der strategischen Führung*⁴⁷:

- Market-based View
- Resource-based View
- Value-based View

Diese Grundaussichtungen – in Abbildung 5 visualisiert – lassen sich in Anlehnung an *Rasche* um zwei institutionelle Sichtweisen erweitern: um den *Competitive-based View*, wenn die relevanten Märkte als Institutionen betrachtet und um den *Institutional-*

⁴⁷ Vgl. Hahn, Dietger: Konzepte strategischer Führung – Entwicklungstendenzen in Theorie und Praxis unter besonderer Berücksichtigung der Globalisierung, in: ZfB 68. Jg., 1998, S. 565.

(Organizational-)based View, wenn die relevanten organisationalen Einflussfaktoren berücksichtigt werden.⁴⁸

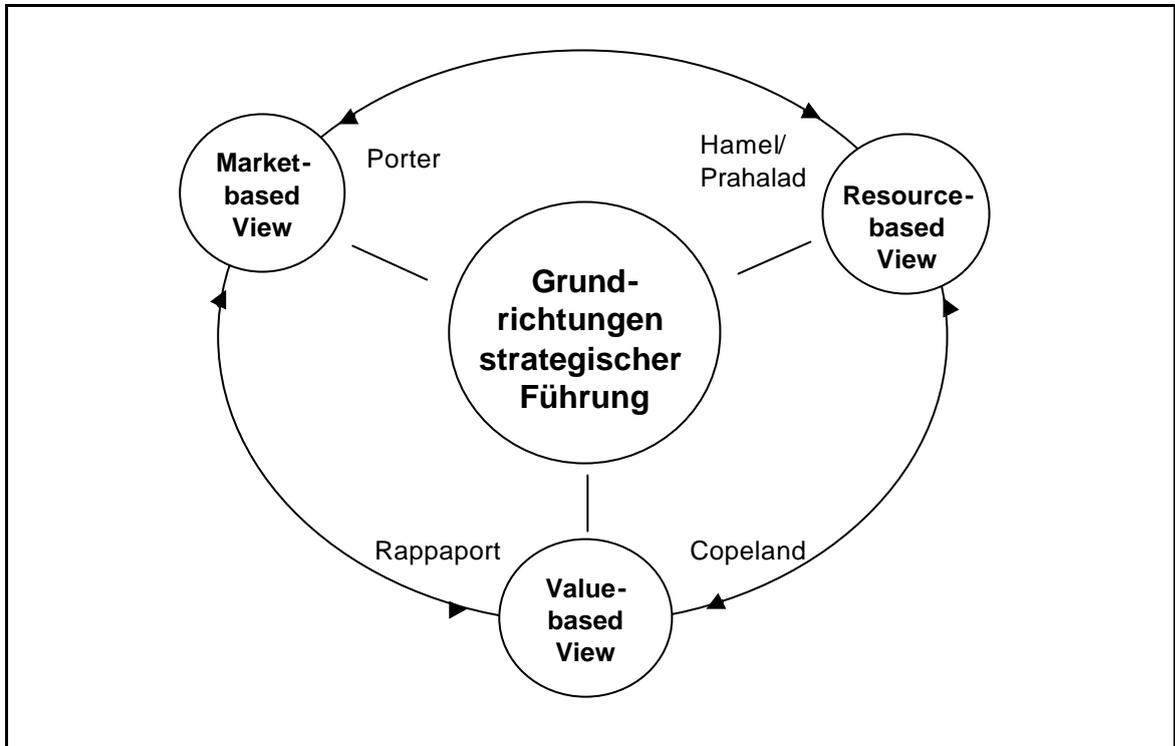


Abb. 5: Grundrichtungen strategischer Führung⁴⁹

Dabei ist Hahn der Auffassung, dass sich *Market-, Resource- und Value-based View* sowie die (harten und weichen) Erfolgsfaktoren in einem integrierten Konzept strategischer Führung formulieren und implementieren lassen⁵⁰. Dem ist auf der konzeptionellen Ebene sicherlich zuzustimmen. Allerdings setzt diese Integration auch voraus, dass im realen, dynamischen Systemzusammenhang das „richtige“ Verhältnis zwischen diesen Ausrichtungen besteht. Dies erfordert wiederum Personen, die in adäquate Strukturen und Prozesse eingebettet, rechtzeitig ihr Know-how und ihre Erfahrung zur Anwendung bringen. „Rechtzeitiges“ und „richtiges“ Lernen durch die „richtigen“ Personen ist insofern unabdingbare Voraussetzung.

⁴⁸ Vgl. Rasche, Christoph: Der Resource Based View im Lichte des hybriden Wettbewerbs, in: Hammann, Peter u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements, Wiesbaden 2000, S. 103.

⁴⁹ In Anlehnung an Hahn, Dietger: Konzepte strategischer Führung – Entwicklungstendenzen in Theorie und Praxis unter besonderer Berücksichtigung der Globalisierung, in: ZfB 68. Jg. (1998), S. 566.

⁵⁰ Vgl. Hahn, Dietger: Konzepte strategischer Führung – Entwicklungstendenzen in Theorie und Praxis unter besonderer Berücksichtigung der Globalisierung, in: ZfB 68. Jg. (1998), S. 568ff.

3.2. Ressourcenflexibilität und Lernen

Standen ursprünglich primär die Wettbewerbskräfte nach *Porter*⁵¹ im Zentrum des strategischen Managements, folgten Überlegungen über strategische Interaktionen im Rahmen zunehmender Wettbewerbsintensitäten bis hin zum Hyperwettbewerb. Darüber hinaus haben sich Ressourcenorientierte Ansätze fortentwickelt. Lag der Fokus ursprünglich auf Assets und ihrer Fungibilität, verlagert sich nun die Diskussion auf die Perspektive dynamischer „Capabilities“ – insbesondere auf ihre Akkumulation, ihre Re-lierbarkeit sowie ihre Nicht-Imitierbarkeit. *Rasche* beschreibt diese Interdependenzen in dem nachstehenden Bezugsrahmen zur *Ressourcenflexibilität* (vgl. Abbildung 6)⁵²:

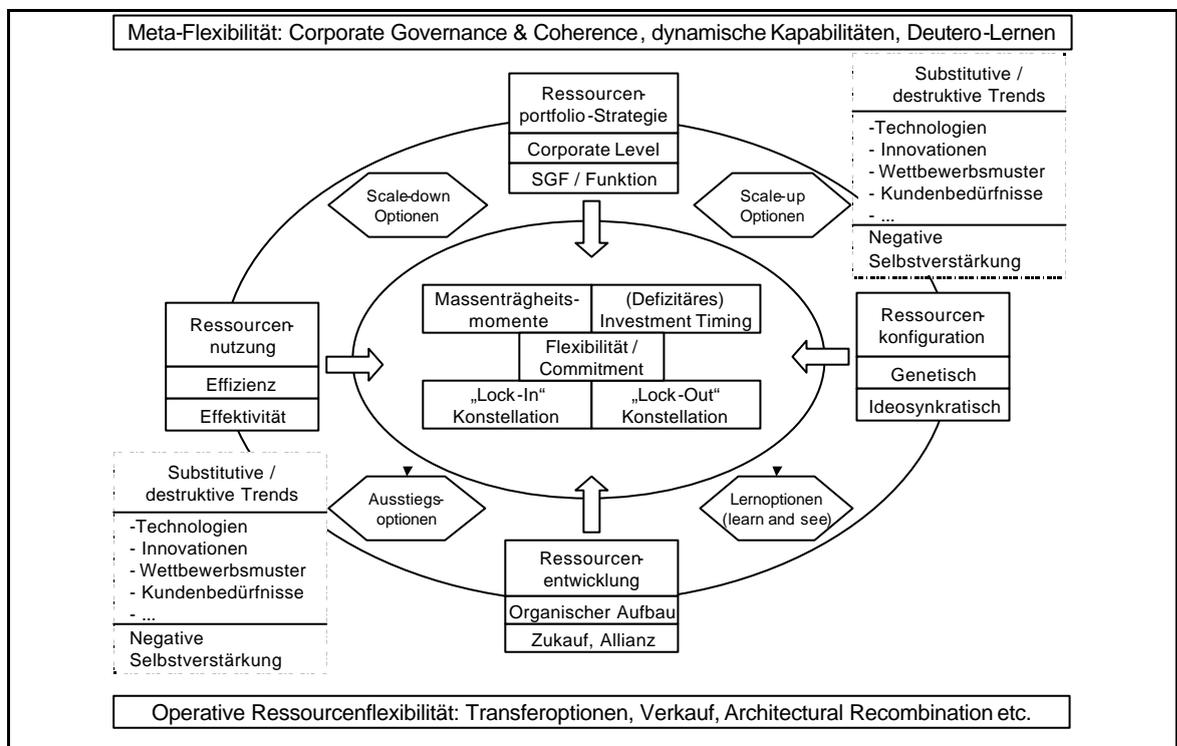


Abb. 6: Ressourcenflexibilität⁵³

Aus dieser Darstellung wird deutlich, dass vor dem Hintergrund einer – im günstigsten Fall organisch ablaufenden – Ressourcenportfolio-Strategie, die Entwicklung der unterschiedlichen Ressourcen anzustreben ist. Dabei sind Zukauf und Allianz treffende Beispiele, dass dies in praxi häufig nicht erfolgt ist und insofern Gefahren für eine

⁵¹ Siehe Porter, Michael E.: Competitive advantage: creating and sustaining superior performance, New York 1998.

⁵² Vgl. Rasche, Christoph: Der Resource Based View im Lichte des hybriden Wettbewerbs, in: Hammann, Peter u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements, Wiesbaden 2000, S. 95ff.

⁵³ In Anlehnung an Rasche, Christoph: Der Resource Based View im Lichte des hybriden Wettbewerbs, in: Hammann, Peter u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements, Wiesbaden 2000, S. 103.

effektive und effiziente Ressourcennutzung und Ressourcenkonfiguration bestehen. *Rasche* unterscheidet zwischen komplementären, unterstützenden sowie substitutiven, destruktiven Trends, insbesondere im Rahmen des hybriden Wettbewerbs. Die Ressourcenflexibilität hat strategische und operative Ebenen. Dabei ist es Aufgabe der Corporate Governance, (nicht zuletzt in Verbindung mit Deutero-Learning⁵⁴) für den Aufbau dynamischer Kapabilitäten zu sorgen.⁵⁵

Dies ist u.U. leichter gesagt (bzw. geschrieben) als getan, weil in Anlehnung an *Rasche* zumindest folgende Management-Probleme zu lösen sind⁵⁶:

- Ressourcenflexibilität hat auch ihren Preis, z.B., wenn die strategische Positionierung nicht mehr deutlich genug ist.
- Flexibilität ist situations- und problemspezifisch zu planen.
- Da eine gleichzeitige Optimierung von Qualität, Kosten, Zeit, Service oder Innovation nicht möglich ist, sind Prioritätensetzungen, etwa aus Kundensicht, erforderlich. Dabei ist auch zu verhindern, dass z.B. überspezialisierte Ressourcen angeboten werden, „derer es gar nicht bedurft hätte“.
- In bestimmten Fällen bietet es sich an, durch modulare Lösungen (Produktplattformen, Netzwerkverbünde) die externe Varietät „bei gleichzeitiger Reduktion der internen Wertschöpfungskomplexität“ zu erhöhen.
- Die traditionelle Strategie-Struktur- Betrachtung wird immer stärker von Prozessbetrachtungen überlagert. Hierbei werden Ressourcen in Aktivitäten transformiert und wiederum Wettbewerbsvorteile geschaffen.
- Die stärkere Betonung der Geschäftsprozesse strahlt auch auf die stärkere Beachtung prozessorientierter Managementkonzepte aus (z.B. Total Quality Management, Supply Chain Management).
- Ressourcen lassen sich u.U. in interorganisationalen Netzwerken besser optimieren, um den Anforderungen z.B. des Hyperwettbewerbes besser gerecht zu werden.

⁵⁴ Vgl. Argyris, C./Schön, D.: *Organizational Learning: A Theory of Action Perspektive*, Reading 1978 und auch Kapitel 4.1

⁵⁵ Vgl. ebenda.

⁵⁶ Vgl. *Rasche, Christoph: Der Resource Based View im Lichte des hybriden Wettbewerbs*, in: *Hammann, Peter u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements*, Wiesbaden 2000, S. 108 ff.

- Es ist „genau zu prüfen, welches Appropriationsregime für welche Ressourcenklassen angemessen erscheint.“⁵⁷ Dies gilt z.B. für personengebundene Ressourcen wie Fähigkeiten, Kompetenzen oder Beziehungen und für wissensbasierte Ressourcen.

Insgesamt entstehen mehrdimensionale Optimierungsprobleme, um eine sinnvolle Ressourcenflexibilität zu gewährleisten. Einerseits ist dabei zu berücksichtigen, dass die Überlegungen mehrerer Ansätze des strategischen Managements ebenso miteinander zu harmonisieren sind, wie auch zu bedenken ist, dass das Lernen in Organisationen vor dem Hintergrund komplizierter Organisationsentwicklungen dort selbst zu sehen ist. Das gilt insbesondere für die Optimierung von

- (Aufbau-)Struktur und Prozess,
- inter- und intraorganisationalen Abstimmungen,
- Realität und Virtualität sowie
- Zentralität und Dezentralität.⁵⁸

Ein integriertes Supply Chain Management erfordert z.B. von den Betroffenen und Beteiligten, zumindest, was die Hauptakteure betrifft, sowohl die Einbindung in die Prozessabstimmung als auch die Kenntnis und die Akzeptanz organisationaler Kompetenzgefüge. Dabei entsteht u.U. das Problem der unterschiedlichen Perzeption und Wahrnehmung von ein- und mehrdimensionalen Organisationsstrukturen, nicht zuletzt auch im internationalen Zusammenhang (z.B. multinationale Unternehmen).⁵⁹

Lernen muss also auf mehreren Ebenen „richtig“ und „rechtzeitig“ erfolgen. Diese Komplexität ist sowohl vor dem Hintergrund einer sinnvollen Berücksichtigung der relevanten Ansätze des strategischen Managements zu sehen als auch der Entwicklungen in der Organisationstheorie. Umgekehrt haben diese komplizierten Entwicklungen aber auch zu einer Weiterentwicklung des Ressourcenorientierten Ansatzes beigetragen.

⁵⁷ Rasche, Christoph: Der Resource Based View im Lichte des hybriden Wettbewerbs, in: Hammann, Peter u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements, Wiesbaden 2000, S. 110.

⁵⁸ Vgl. ebenda.

⁵⁹ Vgl. Lawrenz, O.: Supply Chain Management, 2. überarb. und erw. Aufl., Braunschweig 2001; Werner, H.: Supply Chain Management: Grundlagen, Strategien, Instrumente und Controlling, Wiesbaden 2000.

3.3. Vom Ressourcenorientierten Ansatz zum Kompetenzorientierten Ansatz

Als *Wernerfelt* den *Resource-based View of the Firm* vorstellte, betonte er bereits im ersten Satz, dass „Resources“ und „Products“ zwei Seiten derselben Medaille darstellen, und dass zwischen ihnen ein enger Zusammenhang besteht.⁶⁰ Am Beispiel von „Production Skills“ und „International Contacts“ verdeutlicht er ihre gegenseitige Abhängigkeit in einem dynamischen Zusammenhang zu Produkt und Markt. Legende sind mittlerweile die Beiträge, wo z.B. die Bedeutung der Einzigartigkeit oder der Nicht-Imitierbarkeit von Ressourcen betont wird, um z.B. Markteintrittsbarrieren für die Konkurrenz aufzubauen.

Es ist mittlerweile unbestritten, dass der Resource-based View einen nützlichen Beitrag zur Managementforschung leisten kann. *Priem und Butler* nennen jedoch als wichtige Voraussetzung, dass die jeweiligen Ressourcen genau definiert werden und der jeweilige Kontext ihrer Anwendung oder ihrer Anwendbarkeit deutlich wird.⁶¹ Dies gilt zum Beispiel für den interkulturellen Bezug, der noch als ausbaufähig anzusehen ist, oder generell für die Frage, wann, wo und wie Ressourcen sich produktiv entfalten. Diese Fragen gelten letztlich auch für das *Lernen als Ressource*.

Inzwischen ist zu erkennen, dass der Resource-based View sowohl seine Konstituierungs- als auch seine Orientierungsphase bewältigt hat. In diesem Zusammenhang besteht weitgehend Einigkeit darüber, welche Ressourcen in die Betrachtung einbezogen werden können und wie ihre Eigenschaften beschaffen sein müssten, damit Wettbewerbsvorteile erzielbar sind. Problematisch ist dabei sehr wohl, dass es fast nichts gibt, was nicht als Ressource in diesem Sinne betrachtet werden kann.⁶² Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Elemente Aufgaben (Jobs), Personen und Technologien inkl. der zwischen ihnen bestehenden (aufbau-)strukturalen und prozessualen Beziehungen beleuchtet. Finanzielle Ressourcen oder produktbezogene Aspekte wie Image oder Nutzenvorteil können vernachlässigt werden. Insofern stehen Aufgabe-Mensch-, Mensch-Maschine- und Mensch-Mensch-Beziehungen im Vordergrund und somit die Bereiche „Organisation-Führung-Personal“.

⁶⁰ Vgl. *Wernerfelt*, Birger: A Resource-based View of the Firm, in: *Strategic Management Journal*, Vol. 5, 1984, S. 171.

⁶¹ Vgl. *Butler, John E./Priem, Richard L.*: Is the Resource-based "View" a useful Perspective for Strategic Management Research?, in: *Academy of Management Review*, Vol. 26, Nr. 1, 2000, S. 22 ff.

⁶² Vgl. ebenda.

Es besteht Einigkeit darin, dass nicht die Ressource in ihrer unmittelbaren, materiellen Form selbst wichtig ist, sondern die mit ihr verbundenen oder die aus ihr ableitbaren Kompetenzen. *Lawler* spricht insofern von *Competency-based Organizations*.⁶³ Insofern steht nicht der "job" im Vordergrund der Betrachtung. Alternativ dazu geht es darum, „to design organizational systems in which the capabilities of individuals are the primary focus and which cause them to be managed in a way that facilitates organizations developing organizational capabilities that provide competitive advantage.“⁶⁴

Allerdings gibt es in der Literatur keine Einigkeit über die Abgrenzung zwischen Competencies und Capabilities, von der Differenzierung zwischen Skills und Abilities ganz zu schweigen. Hinzu kommt die Tatsache, dass die betreffenden Begriffe sich nicht sprachlich exakt übersetzen lassen. Deshalb wird folgende – in Abbildung 7 dargestellte – Differenzierung vorgeschlagen, die sich an der zu beobachtenden Entwicklung der Rezeption des ressourcenorientierten Ansatzes orientiert.⁶⁵

⁶³ Vgl. Lawler, Edward E.: From job-based to competency-based organizations, in: *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 15, 1994, S. 6f.

⁶⁴ Vgl. ebenda

⁶⁵ Zum Problemfeld der Begriffsvielfalt siehe auch Kapitel 2.1.

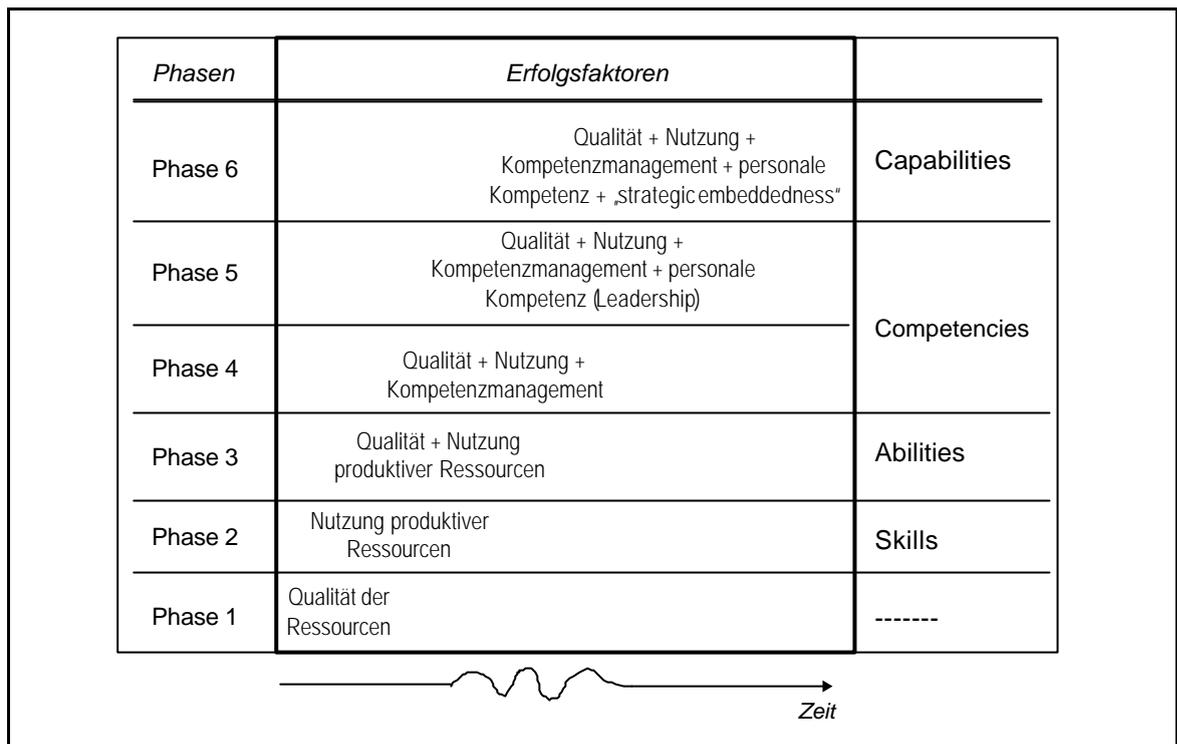


Abb. 7: Ressourcenorientierte Erfolgsfaktoren im Wandel: Erweiterungsnotwendigkeit im personalen Kontext⁶⁶

Bei dieser Darstellung ist zu beachten, dass in der einschlägigen Literatur generell der Trend zum *Competence-based View* dargestellt wird. Dies schließt zum Beispiel nicht aus, dass bestimmte Autoren etwa den Begriff der Core Skills verwenden, so wie er hier als Kompetenz verstanden wird.⁶⁷ Für unsere Betrachtung ist jedoch wichtig, dass ab – natürlich hier nur analytisch so zu differenzierenden – Phase 5 der *Leadership-Aspekt* einbezogen wird. Dies ist vor allem hilfreich, um die Verknüpfung des Competence-based View mit den Überlegungen des Strategischen Managements zu ermöglichen. Insofern betont *Lawler* zu Recht den Zusammenhang zwischen dem Work Design als einer Organizational Capability und der Personalauswahl oder der leistungsorientierten Vergütung sowie der Personalentwicklung als den wichtigen Komponenten eines strategischen Human Resource Managements.⁶⁸

Es verbleibt noch der Hinweis auf Capabilities. Damit sind primär Fähigkeiten mit einem hohen strategischen Potenzial gemeint, die besonders geeignet sind, die Umwelt zu beeinflussen, um damit zukünftige Wettbewerbsvorteile zu erlangen. Dies gilt zum

⁶⁶ In Anlehnung an Friedrich, Stephan A. u.a.: Quo vadis RBV?, in: Bellmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Aktionsfelder des Kompetenz-Management, Wiesbaden 2002, S. 29-58, hier S. 36.

⁶⁷ Siehe etwa Campbell, Andrew/Gold Michael: Building core skills, in: Core Competency-Based Strategy, Andrew Campbell/Kathleen Sommers Luchs (Hrsg.), London 1997, S. 163ff.

⁶⁸ Edward E.: From job-based to competency-based organizations, in: Journal of Organizational Behavior, Vol. 15, 1994, S. 7f. u. 12f.

Beispiel für das Management intangibler Ressourcen bei strategischen Komplementaritäten, etwa bei F+E-Spillovers, Prozessverbesserungen oder sektorspezifischen Ausbildungen. Es versteht sich von selbst, dass die schwierige Imitierbarkeit komplementärer Ressourcen in diesem Zusammenhang einen äußerst relevanten Sachverhalt darstellt.

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt der Aufbau und die Verteilung strategisch relevanter Kompetenzen dar. Sanchez et al. sind bei einer Untersuchung des kompetenzbasierten Wettbewerbs davon ausgegangen, dass Kernkompetenzen

- eine temporale Dominanz aufweisen und sich langsamer entwickeln als das Produktfeld, auf das sie sich beziehen,
- durch kollektives Lernen entstehen, indem z.B. diverse „Production Skills“ miteinander kombiniert und verschiedene Technologieströme integriert werden.⁶⁹

Dem Management der Aufbauprozesse (Competence-Building) und der Verteilungsprozesse (Competence-Leveraging) kommt große Bedeutung zu, nicht zuletzt, damit das „organisatorische Gedächtnis“ permanent aktualisiert wird. Im Idealfall sprechen Sanchez et al. von „perpetual corporate entrepreneurialism in which continuous learning about how to build new competencies and leverage existing competences more effectively becomes a new dominant logic for lending strategic coherence to firm processes.“⁷⁰ Einen Überblick über die Entwicklungsphasen des Resource-based View bis hin zur Integration des Strategischen Managements und des Lernens als strategisch relevanter Ressource zeigt die nachstehende Abbildung 8.

⁶⁹ Vgl. Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard: Introduction : Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, in: Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard (Hrsg.): Dynamics of Competence- Based Competition, Oxford 1996, S. 3

⁷⁰ Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard: Introduction : Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard (Hrsg.): Dynamics of Competence- Based Competition, Oxford 1996, S. 14

Vorgeschichte	Konstituierungsphase	Orientierungsphase	Phase des Competence-based View	Phase des Comp.-based Strat. Mngm.
<ul style="list-style-type: none"> • Ökonomische Klassik und Lehre von den Unternehmerfunktionen • Neoklassische Mikroökonomie und Neue Institutionenlehre • Verhaltenswissenschaftliche und sozio-biologische Ansätze 	(1) Penrose & Selznick : Heterogenität und Fähigkeiten (2) Rumelt, Hofer, Lenz, Schendel: SGFs & Kompetenzen, Kompetenzen (3) Wernerfelt: RBV	Ziel: „Basis-Positionierung“ Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung von Industrieökonomie • Terminologie, Typologie, Prämissen • Empirische Belege • Kausale Ketten Perspektive: Breite Ressourcenperspektive Fokus Gegenwart	Ziel: Entwicklung einer Kompetenzperspektive Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> • „asset flows“ Kernkompetenzen • Pfadabhängigkeiten • Integration Innen- und Außenperspektive Offenes Problem: Anbindung an das Strategische Management	Ziel: ganzheitlicher Managementrahmen auf CBV-Basis Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> • Open Systems View • Firm-addressable resources • Competence building & leveraging
	Ende 50er Jahre - Anfang 80er Jahre	Anfang 80er Jahre Anfang 90er Jahre	Anfang 90er Jahre Mitte/Ende 90er Jahre	Ende 90er Jahre - ?

Abb. 8: Entwicklungsphasen des Resource-based View⁷¹

Sanchez et al. unterscheiden zwischen folgenden *Phasen des Kompetenz-basierten Wettbewerbs*:⁷²

- *Identifikation und Aufbau neuer Kompetenzen*: Hier geht es um die Anstrengungen, neue Konfigurationen von „Assets“ und „Capabilities“ zu identifizieren, zu entwickeln oder zu akquirieren. Es versteht sich von selbst, dass dies in der Regel die Fähigkeit voraussetzt, mit Unsicherheiten umzugehen, vorhandene Stärken und Schwächen klar zu erkennen sowie Chancen und Risiken nüchtern einzuschätzen. Hinzu kommen Kommunikationsfähigkeiten, die Fähigkeit zum Meinungsaustausch auch über Hierarchiegrenzen hinweg sowie Vertrauen und Vertraulichkeit. Da es sich zum Teil um schwer miteinander zu vereinbarende Voraussetzungen handelt, wird deutlich, dass dem „richtigen Lernen“ eine zunehmende strategische Relevanz zukommt.

⁷¹ In Anlehnung an Freiling.: in: Hammann, Peter u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements, Wiesbaden 2000, S. 21.

⁷² Vgl. Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard: Introduction : Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, Sanchez, Ron, Heene, Aimé, Thomas, Howard (Hrsg.): Dynamics of Competence- Based Competition, Oxford 1996, S. 20 ff.

- *Ausbreitung vorhandener Kompetenzen:* Hier ist naturgemäß die Fähigkeit entscheidend, die Ausbreitung zu koordinieren bzw. auch zu kontrollieren. Insofern spielt auch das Know-how über die Mechanismen des Organizational Change eine wichtige Rolle. Entsprechendes gilt auch für die Fähigkeit, moderne Formen des Bildungscontrollings und des Management Audits anzuwenden.

Insgesamt ist *Sanchez et al.* zuzustimmen, dass Competence-Building als Treiber anzusehen ist, um die Wirtschaftsdynamik zu entfalten. Lernen kommt dabei die Rolle einer strategischen Variablen zu. Wettbewerbsvorteile erwachsen demnach langfristig durch die Fähigkeit, Fähigkeiten (Abilities) zu identifizieren und aufzubauen. Dies erfordert allerdings, dass die strategischen Ziele des Unternehmens verstanden, richtig eingeschätzt und ganzheitlich „gemanaged“ werden. Diese Ganzheitlichkeit lässt sich jedoch nur verwirklichen, wenn die systembezogenen Interdependenzen aller Kompetenzen hinreichend klar sind. Entsprechendes gilt für die Untrennbarkeit von Prozess und Inhalt, bzw. von Formulierung von Strategien und Zielen versus ihrer Implementation.

Insofern ist zu bescheinigen, dass eine Theorie des kompetenzorientierten Wettbewerbs wichtige Beiträge für die Ansätze des strategischen Managements liefern kann und umgekehrt. Voraussetzung ist allerdings, dass ihr dynamischer und systemischer Charakter sich in den relevanten Denk- und Entscheidungsprozessen sowohl in den wichtigsten Prozessphasen als auch auf den einzelnen Ebenen einer Organisation widerspiegelt. Entsprechendes gilt für die Prozesse und die Strukturen in den jeweiligen Netzwerken, in denen die betroffenen Akteure eingebunden sind.

Damit wird der Zusammenhang zwischen Strategischem Management und Wettbewerbsmanagement einerseits und Competence-based View und Lernkultur andererseits evident. Schließlich geht es nicht um Kompetenzorientierung „um jeden Preis“. Rasche schlägt z.B. vor, sich an einer Typologie der Ressourcenflexibilität zu orientieren.⁷³

- (1) Ist die Unternehmensspezifität und auch die Anwendungsbreite der Ressourcen hoch, dann sind angesichts anwendungsflexibler Ressourcen die besten Voraussetzungen für eine „organische“ Diversifikation gegeben. Eine entsprechende Unternehmenskultur unterstützt im Idealfall die Konzentration auf die Kernkompetenzen.

⁷³ Vgl. Rasche, Christoph: Der Resource Based View im Lichte des hybriden Wettbewerbs, in: Hammann, Peter u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements, Wiesbaden 2000, S. 100ff.

- (2) Ist die Anwendungsbreite allerdings gering, bietet sich eine Spezialisierungsstrategie an. Statische Routinen und rigides Commitment sind zu empfehlen.
- (3) Ist die Unternehmensspezifität hingegen gering, die Anwendungsbreite der Ressourcen aber hoch, haben wir es mit hyperflexiblen Ressourcen zu tun, wie es z.B. bei Standardsoftware der Fall ist. Hier bietet sich ein branchenübergreifender Einsatz an (vgl. SAP, Oracle, Microsoft).
- (4) Sind allerdings Unternehmensspezifität und Anwendungsbreite gering, bietet sich der Ressourcenverkauf an.

Insofern ist zu erkennen, dass bei unterschiedlichen strategischen Konstellationen nicht nur unterschiedliche Maßnahmen erforderlich sind. Auch das Lernen findet dann unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen statt. Im Extremfall (4) ist eher das Verlernen angesagt. Bei (3) geht es um analogisierendes Lernen und damit um die Anpassung eines Sachverhaltes an unterschiedliche Rahmenbedingungen. Bei (2) können im günstigen Fall Lernkurven-Effekte auftreten, indem z.B. im Zusammenhang mit kontinuierlichen Verbesserungsprozessen eine ständige Vervollkommnung des Bestehenden vorgenommen wird. Hier dürfte es entscheidend sein, den Übergang in den Fall (4) zu verhindern und aufzuhören, „wenn es keinen Sinn mehr macht“. Zunächst ist jedoch zu klären, inwieweit Lernen als erfolgsgenerierende und erfolgsausschöpfende Ressource betrachtet werden kann.

3.4. Lernen als nachhaltige Ressource

Vor dem soeben aufgezeigten strategischen Hintergrund geht es nun darum, Kompetenzen zu definieren und zu entwickeln⁷⁴. Letztlich soll wettbewerbsrelevanter Erfolg entweder generiert oder ausgeschöpft werden. Wichtig ist dabei, dass Lernen immer mehr als eine nachhaltige Ressource begriffen wird, die selbst wiederum zur Nachhaltigkeit beiträgt.

Wettbewerbsvorteile haben häufig nur ein beschränktes Leben. *Grath et al.* führen sie auf geplante, aber auch auf zufällig entstandene, „Initiativen“ zurück. „Such attempts require the firm to obtain new resources and combine them with, or reconfigure, resources it already possesses“.⁷⁵ Das Problem besteht nun darin, angesichts der permanent begrenzten Lebensfähigkeit der real existierenden Wettbewerbsvorteile, immer wieder neue Initiativen zu starten bzw. die bestehenden Vorteile weiterzuentwickeln. Insofern erhält das Lernen den Charakter einer nachhaltigen Ressource, weil es dazu beitragen soll, bestehende Erfolge abzusichern und neue Erfolgsquellen zu erschließen. Im Idealfall bildet es den Schmierstoff für ein perpetuum mobile.

Dies ist jedoch häufig leichter gesagt als getan: Neue Initiativen beginnen häufig in einer Umwelt, wo Informationen fehlen oder schwierig zu interpretieren sind. Der Umgang mit Mehrdeutigkeit (Ambiguity) und Unsicherheit ist also eine wichtige Voraussetzung, damit eine entsprechende Lernkultur entsteht. Rezepte, die für etablierte Branchen taugen, nützen vielfach nichts bei Klein- und Mittelunternehmen sowie bei neuen, noch nicht etablierten Märkten.

Es ist schwierig, zu definieren, wann ein Wettbewerbsvorteil beginnt. Erste Indikatoren können in diese Richtung deuten, wenn vorher vereinbarte Ziele mit ersten Erfolgen gekrönt werden. Dies setzt allerdings voraus, dass z.B. günstige Experteneinschätzungen und Marktforschungsergebnisse oder als attraktiv eingeschätzte Prototypen bzw. Testmarktergebnisse vorliegen. Zumindest muss eine starke Zielkonvergenz vorliegen. *Grath et al.* nennen diesen Vorgang in Anlehnung an *Weick und Roberts* „Comprehension“: Verdichtung der Aktivitäten. Hinzu kommt das Erfordernis eines gemeinsamen Bewusstseins („Collective Mind“) und gemeinsamer Fähigkeiten („Group

⁷⁴ Siehe hierzu die Kapitel 2.4 und 4.2.

⁷⁵ McGrath, Rita Gunther/MacMillan, Ian C./Venkataraman, S.: Defining and Developing Competence: A Strategic Process Paradigm, in: Strategic Management Journal, Vol. 16, 1995, S. 252.

Deftness“) als einer konkreten Ausprägung des Collective Minds (siehe Abbildung 9). Aber auch eine hinreichende Ziel- und Aufgabenautonomie ist wichtig, um innovative Kapazitäten zu entwickeln.⁷⁶

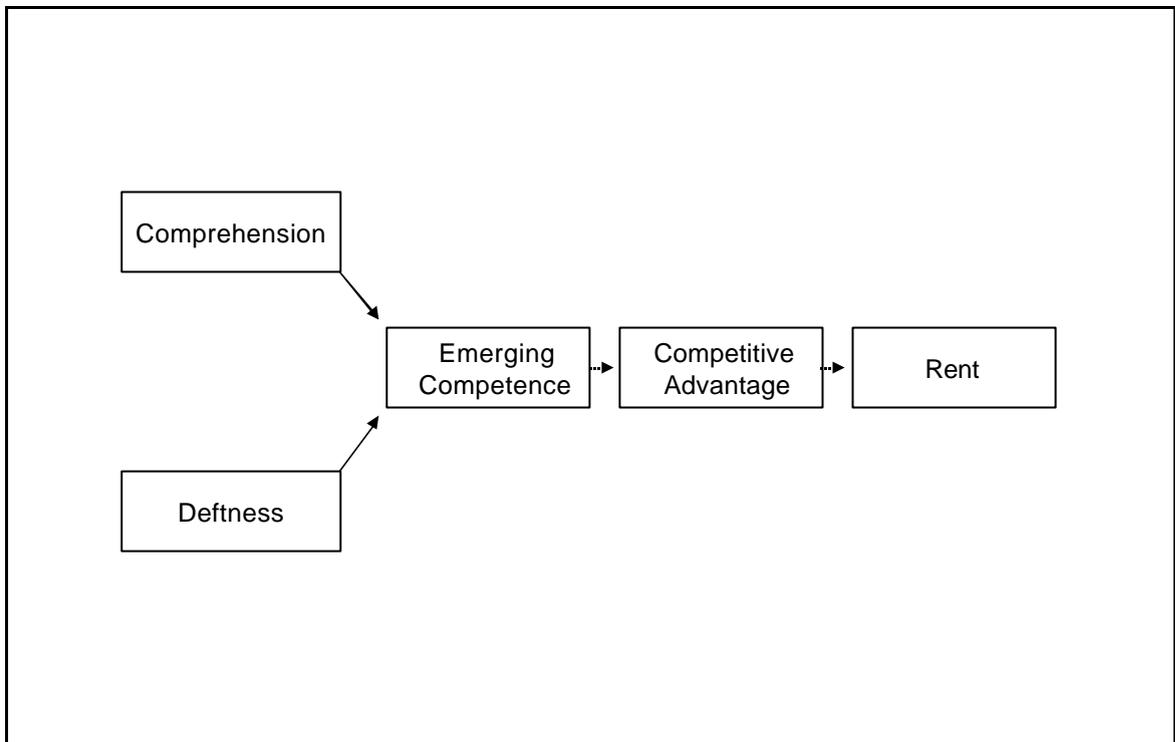


Abb. 9: Kompetenzentwicklung⁷⁷

Grath et al. kommen nach Auswertung verschiedener empirischer Beispiele zu dem Schluss, dass „Comprehension“ und „Deftness“ sich gegenseitig bedingen und dann insgesamt zur Kompetenzbildung von Projektgruppen beitragen.⁷⁸ Dabei spielen in Anlehnung an Erkenntnisse von *Daft und Weick* gerade auch interpretative und motivationale Aspekte eine große Rolle.⁷⁹ Hinzu kommt die Unterscheidung von *Lado et al.* zwischen Managerial Competencies mit einem entsprechenden strategischen Focus und der Umwandlung von *Resource-based Competencies* zu *Output-based Competencies* mit Hilfe von *Transformation-based Competencies*⁸⁰ (vgl. Abbildung 10).

⁷⁶ Vgl. McGrath, Rita Gunther/MacMillan, Ian C./Venkataraman, S.: Defining and Developing Competence, in: Strategic Management Journal, Vol. 16, 1995, S. 253ff.

⁷⁷ In Anlehnung McGrath, Rita Gunther/MacMillan, Ian C./Venkataraman, S.: Defining and Developing Competence, in: Strategic Management Journal, Vol. 16, 1995, S. 255.

⁷⁸ Vgl. McGrath, Rita Gunther/MacMillan, Ian C./Venkataraman, S.: Defining and Developing Competence, in: Strategic Management Journal, Vol. 16, 1995, S. 265ff.

⁷⁹ Siehe Daft, Richard L./Weick, Karl E.: Toward a modal of organizations as interpretation systems, in: Academy of Management Review, 9, S. 284ff.

⁸⁰ Vgl. Lado, Augustine A./Boyd, Nancy G./Wright, Peter: A Competency-Based Model of Sustainable Competitive Advantage: Toward a Conceptual Integration, in: Journal of Management, Vol. 18 Nr. 1, 1992, S. 82ff.

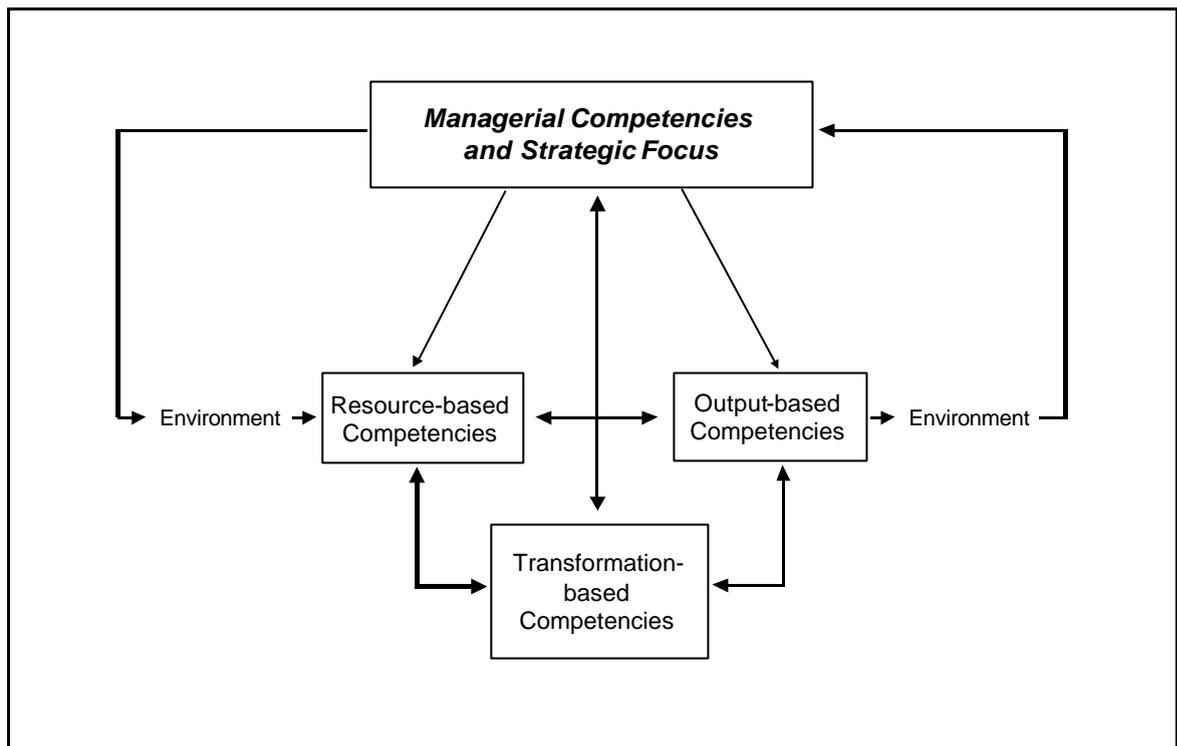


Abb. 10: Competency Based Model of Sustainable Competitive Advantage⁸¹

Im Hinblick auf das Lernen in Unternehmen und die Konsequenzen für „Lern-Routinen“ sowie für Lernkulturen ist sicherlich noch weitere Forschung notwendig. Sonst besteht die Gefahr, dass es sich bei den o.g. Projektgruppen im Sinne von *Grath et al.* um *Lerninseln* handelt, weil die Diffusion bzw. das Leveraging von Kompetenzen nicht vorankommt. Insofern stellt der Ansatz von Lado et al. hier eine wichtige Weiterführung dar. Transformation-based Competencies und die Output-based Competencies spielen hier eine wichtige Rolle, um Wettbewerbsvorteile bzw. Erfolge nicht nur generieren, sondern auch ausschöpfen zu können.⁸²

Hinterhuber und Friedrich nennen als Basisfähigkeit einer Organisation das „Wissen, Wollen und Können“ in Bezug auf organisationales Lernen.⁸³ Darauf baut die Fähigkeit auf, immer wieder „etwas Neues tun zu können“ (Exploration), aber auch die Fähigkeit „etwas aus dem Neuen zu machen“ (Exploitation).⁸⁴ Das Management dieser Fähig-

⁸¹ In Anlehnung an Lado, Augustine A./Boyd, Nancy G./Wright, Peter: A Competency-Based Model of Sustainable Competitive Advantage: Toward a Conceptual Integration, in: *Journal of Management*, Vol. 18, Nr. 1, 1992, S. 82ff.

⁸² Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu den unterschiedlichen Lernebenen und Lerntägern in Kapitel 2.2 sowie 2.3.

⁸³ Vgl. Hinterhuber, Hans H./Friedrich, Stephan A.: Markt- und ressourcenorientierte Sichtweise zur Steigerung des Unternehmenswertes, in: Hinterhuber, Hans (Hrsg.): *Das neue strategische Management*, Wiesbaden 1996, S. 997. Zu dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten Verständnis von organisationalem Lernen siehe Kapitel 2.2 und 2.3.

⁸⁴ Siehe hierzu Kapitel 4.1.

keiten hat das jeweilige Ressourcenprofil eines Unternehmens zu berücksichtigen. Es ist offensichtlich, dass von hier aus zwei weitere Interdependenzen existieren:

- Es besteht eine Rückkopplung zum organisationalen Lernen und
- es besteht ein Link zum „traditionellen“ Strategischen Management mit der Analyse der relativen Wettbewerbsposition und dem Aufbau der Marktstellung (vgl. Abbildung 11).

Die Querverbindungen zum Portfoliomanagement sind offensichtlich. Gleichwohl handelt es sich um ein gewandeltes Unternehmensverständnis:

- Die Unternehmung ist ein Portfolio von strategischen Geschäftseinheiten und Kernkompetenzen. Das Denken in SGE's und in Kernkompetenzen sind zwei Seiten einer Medaille.
- Es besteht ein Wettbewerb zwischen Kernkompetenzen und SGE's insofern, als die Kernkompetenzen nicht den sub-autonomen SGE's „gehören“, sondern unternehmensweite Ressourcen darstellen, die als Werthebel zur Steigerung von Mehrwert dienen.
- Es besteht eine „Related Diversification“ zwischen Fokussierung und Diversifizierung und ein Spannungsfeld zwischen Zentraler Steuerung und Dezentralisierung.

Dies alles erfordert wiederum die Fähigkeit zum gesamtunternehmensbezogenen, prozessorientierten Denken und damit die Fähigkeit, in bereichsübergreifenden, interdisziplinären Teams zu arbeiten und auch entsprechende Prozesse analysieren, verstehen und ändern zu können. Es ist *Hinterhuber und Friedrich* zuzustimmen, wenn sie sagen, dass das alles nicht weniger voraussetzt als die Fähigkeit, Unternehmen „künftig anders zu sehen, anders auszurichten, anders zu führen und zu organisieren [...], wie es in der Vergangenheit der Fall war.“⁸⁵

⁸⁵ Hinterhuber, Hans H./Friedrich, Stephan A.: Markt- und ressourcenorientierte Sichtweise zur Steigerung des Unternehmenswertes, in: Hinterhuber, Hans (Hrsg.): Das neue strategische Management, Wiesbaden 1996, S. 1010.

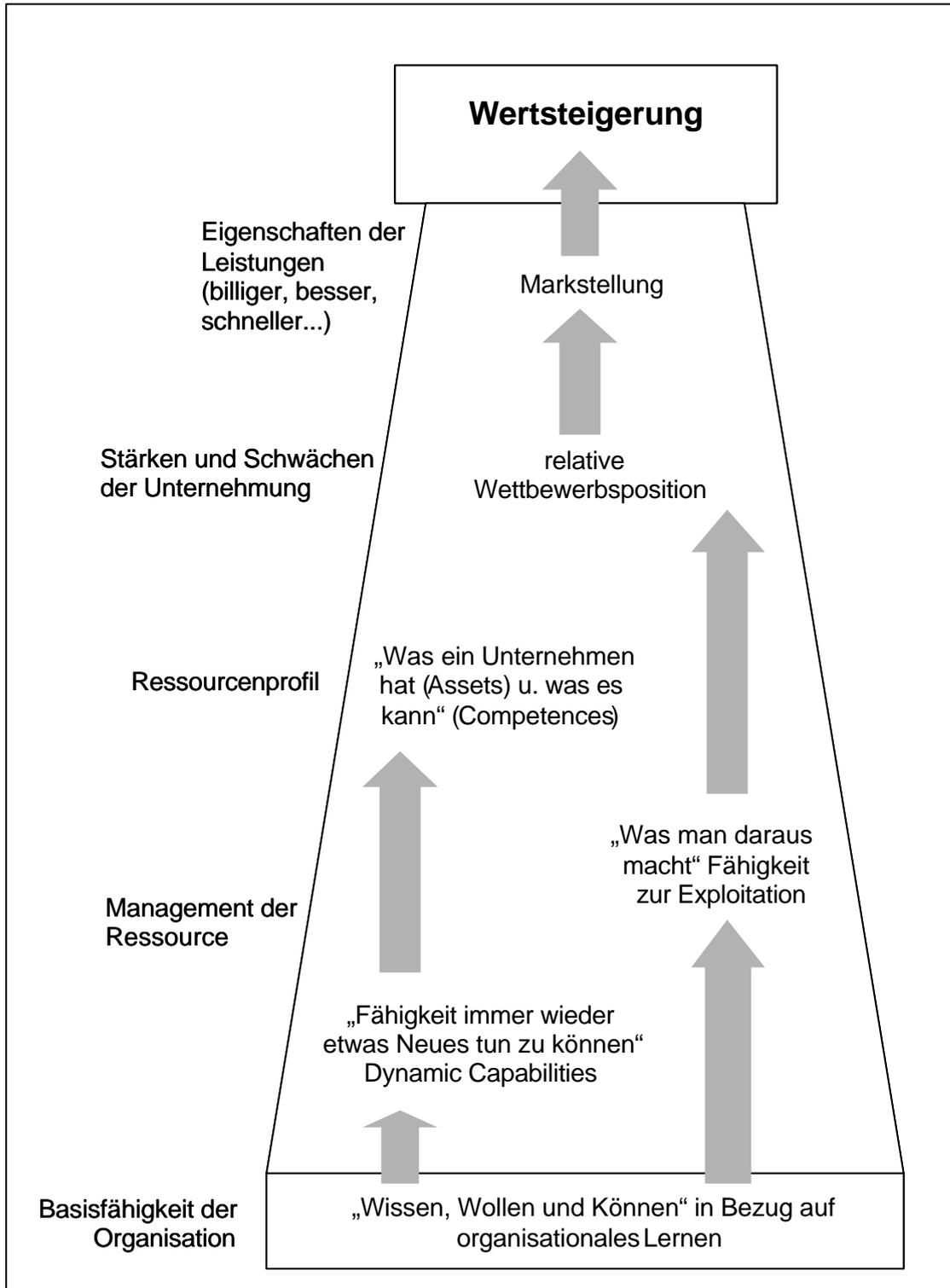


Abb. 11: Ebenen der Wettbewerbsfähigkeit⁸⁶

⁸⁶ Vgl. Hinterhuber, Hans H./Friedrich, Stephan A.: Markt- und ressourcenorientierte Sichtweise zur Steigerung des Unternehmenswertes, in Hinterhuber, Hans (Hrsg.): Das neue strategische Management, Wiesbaden 1996, S. 998f.

Um es in den Termini von *Argyris und Schön* auszudrücken, ist nach Meinung von *Lei et al.* zumindest Double-loop-learning⁸⁷ erforderlich, um solche Spezialkenntnisse zu erlangen, die schwierig zu imitieren sind und deshalb zu einem dauerhaften Wettbewerbsvorteil führen können.⁸⁸ Dieselben Autoren messen darüber hinaus dem Informationstransfer eine große Bedeutung zu, um universelles und verdecktes Wissen zu erlangen. Auf die Bedeutung permanenten „spielerischen“ Experimentierens wurde bereits früher eingegangen, um neue Heuristiken zu testen und kontinuierliche Verbesserungen zu erreichen. Entsprechendes gilt für dynamische Routinen, bei denen ebenfalls ein ständiges Weiterlernen erfolgt.

Alle diese Formen von Wissen, Heuristiken, Fähigkeiten und Capabilities sind zu einem systemischen Meta-Learning zu integrieren. Dieses wiederum ist die Voraussetzung, um nachhaltige Kernkompetenzen zu entwickeln. Dabei liegt hier wieder – ähnlich wie bei *Hinterhuber* – die Verbindung zu solchen Strategien wie einer globalen Diversifizierung, neuen Technologieanwendungen oder neuen Geschäftsfeldern. Damit wird wiederum der enge Zusammenhang deutlich zwischen dem Lernprozess im Rahmen eines strategischen Kontextes und den strategisch relevanten Ergebnissen (vgl. Abbildung 12).

⁸⁷ Siehe hierzu Kapitel 4.1

⁸⁸ Vgl. Lei, David/Hitt, Michael A./Bettis, Richard: Dynamic Core Competences through Meta-Learning and Strategic Context, in: *Journal of Management*, Vol. 22, Nr. 4, 1996, S. 554ff.

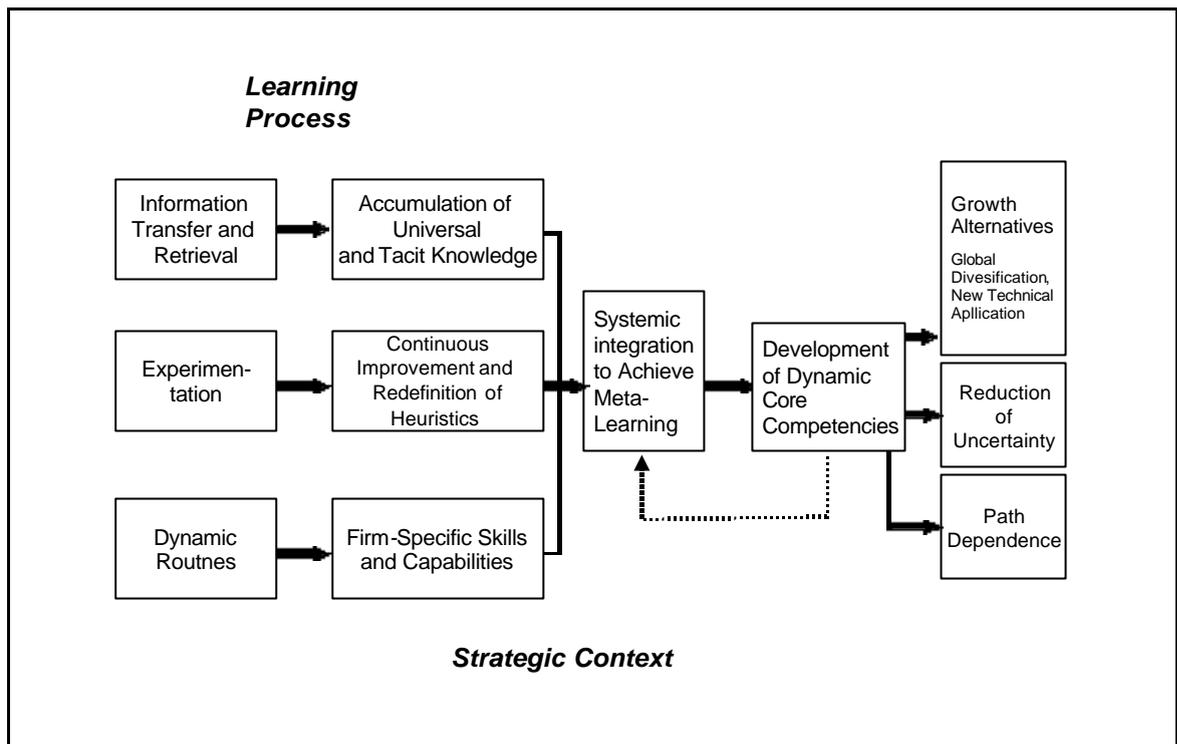


Abb. 12: Development and Outcomes of Dynamic Core Competences⁸⁹

Insgesamt ist festzustellen, dass permanentes Lernen den Charakter einer nachhaltigen Ressource annimmt, wenn es darum geht, neue Strategien zu entwickeln oder bestehende Strategien abzusichern. Lernen bildet eine wichtige Variable im Rahmen der Weiterentwicklung des Ressourcenorientierten Ansatzes zum Kompetenzorientierten Ansatz. Ähnliches gilt aber auch für die *Personalführung als Schnittstelle zum strategischen Personalmanagement im Speziellen und zur strategischen Unternehmensführung im Allgemeinen*. Im Folgenden sollen nun Lerntypen definiert, Lernen als wertorientierter Prozess abgebildet und der Kompetenzaufbau durch Strategisches Lernen näher behandelt werden.

⁸⁹ In Anlehnung an Lei, David/Hitt A. Michael/Bettis, Richard: Dynamic Core Competences through Meta-Learning and Strategic Context, in: Journal of Management, Vol. 22, Nr. 4, 1996, S. 555.

4. Strategisches Lernen

4.1. Basis-Lerntypen

Geht es um das Lernen von Individuen, folgen die meisten (betriebswirtschaftlich orientierten) Autoren der von *Argyris/Schön* entwickelten Typologie von Lernvorgängen (Single-loop-, Double-loop- und Deutero-Learning), auch wenn sie sich von der Terminologie abwenden und neue, inhaltlich zumeist nur geringfügig abweichende Begrifflichkeiten einführen.⁹⁰ *Senge* unterscheidet ein adaptives Lernen (*Adaptive Learning*) von einem kreativen Lerntyp (*Generative Learning*).⁹¹ Der adaptive Lerntyp kann als Zusammenführung von Single- und Double-loop-Learning interpretiert werden, während das Generative Learning eher dem Lernen des Lernens gleichkommt. Adaptives Lernen führt lediglich zur Anpassung an Umweltveränderungen. Die kreative Gestaltung der Zukunft bedarf jedoch permanenter Anstrengungen und entspricht dem „Lernen des Lernens“ (*Prozesslernen*).⁹² *Staehe* interessieren insbesondere die Übergänge zwischen den Entwicklungsstufen. Er lehnt sich direkt an *Piaget* an, übernimmt dessen Begriffe *Assimilation*, *Akkomodation* und *Aquilibration* und orientiert sich am Schema der Wissensrepräsentation.⁹³ *March* orientiert sich mit seiner Unterscheidung von Lernprozessen in *Exploitation* (die bessere Ausnutzung vorhandener Ressourcen) und *Exploration* (die Aufdeckung neuer Möglichkeiten) nicht an kognitiven Strukturen beteiligter Systemmitglieder, sondern bezieht sich auf unterschiedliche Tätigkeiten, die zum Erwerb von Wissen führen: “Exploration includes things captured by terms such as search, variation, risk taking, experimentation, play, flexibility, discovery, innovation. Exploitation includes things as refinement, choice, production, efficiency, selection, implementation, execution.”⁹⁴

Die vom Begriff Single-loop-Learning abweichenden Bezeichnungen legen die Vermutung nahe, dass in allen aufgeführten Ansätzen darunter eine reine Übernahme von strukturell bekannten Wissens-elementen verstanden wird. Die Lernfähigkeit der

⁹⁰ Vgl. Argyris, C./Schön, D.: *Organizational Learning: A Theory of Action Perspektive*, Reading 1978, S. 18ff.

⁹¹ Vgl. Senge, P. M.: *The Fifth Discipline – The Art and Practice of Learning Organization*, New York 1990, S. 14.

⁹² Vgl. ebenda.

⁹³ Vgl. Staehe, W. H.: *Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*, 8. Aufl., München 1999, S. 914.

⁹⁴ March, J. G.: *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*, in: *Organization Science*, 2, 1991, S. 71.

Organisation reduziert sich auf die Übernahme neuer Werte für bereits bekannte Variablen. Bisher unbekannte Größen können nicht verarbeitet werden. Es kommt nicht zur Ausprägung grundsätzlich neuer Systemzusammenhänge. Von diesen einfachen Lernvorgängen wird in den neueren Ansätzen zumindest eine „höhere“ Lernform abgegrenzt, die es erlaubt, einen neuen Handlungsrahmen gemeinsam zu vereinbaren. Gelingt es innerhalb des aktuellen Handlungsrahmens nicht, die Umweltaforderungen zu bewältigen, kann ein kognitives Reframing⁹⁵ dem Unternehmen bisher unbekannte Handlungsalternativen eröffnen. Insbesondere *Hedberg* hebt die Bedeutung des Verlernens als notwendige Voraussetzung für den Erwerb neuen Wissens hervor.⁹⁶ Innovatives Lernen kann danach nicht mit kontinuierlichen Verbesserungsanstrengungen erreicht werden. Vielmehr erfordert es das Aktivieren verschiedener Lernvorgänge, die kognitive Strukturzusammenhänge auflösen, verändern und neu bilden. Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Die Diskussion um eine Klassifizierung von Lernstilen lässt sich auf zwei grundlegende Typen reduzieren: das *Anpassungslernen* und das *Veränderungslernen*.
- Diese beiden Grundtypen sind durch ein Steuerungselement, eine übergreifende Meta-Fähigkeit, das *Prozesslernen*, zu ergänzen.

Um die umfangreichen Lern-Typologieversuche einzugrenzen und somit „operationalisierbar“ zu gestalten, wird das Modell von *Fatzer* für eine Typologie von Lernkulturen zugrundegelegt.⁹⁷ Er unterscheidet vier, selten in Reinform auftretende, *Lernstile* (konkretes Erfahren, abstraktes Konzeptualisieren, aktives Experimentieren, reflektives Beobachten), um diese in ebenfalls vier *Lerntypen* (Konvergierer, Assimilierer, Akkommodierer und Divergierer) zusammenzuführen.

Diese Lerntypen dienen in dieser Arbeit als Grundlage zur Entwicklung von vier plakativen Basistypen des Lernens in Unternehmen, die als konzeptionelle Ausgangspunkte für die weiteren Ausführungen fungieren. In diesem Zusammenhang wird auf die inhärente Dynamik von Lerntypologien hingewiesen: „[D]ie bisher vorliegenden

⁹⁵ Vgl. Hedberg, B.: How Organizations Learn and Unlearn, in: Nystrom, S. C./Starbuck W. H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design, Vol. 1, Oxford 1981, S. 9f; Garrat, B.: Creating a Learning Organization Cambridge 1990, S. 79ff. und Pawlowsky, P.: Betriebliche Qualifizierungsstrategien und organisationales Lernen, in: Staehle, Wolfgang H./Conrad, Peter (Hrsg.): Managementforschung 2, Berlin 1991, S. 208.

⁹⁶ Vgl. Hedberg, B.: How Organizations Learn and Unlearn, in: Nystrom, S. C./Starbuck W. H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design, Vol. 1, Oxford 1981, S. 18ff.

⁹⁷ Vgl. im Folgenden Fatzer, G.: Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, Paderborn 1994, S. 231ff.

Befunde rechtfertigen es nicht, von überdauernden und unveränderbaren Lerntypen auszugehen. Vielmehr kann man auch dann, wenn jemand einem Lerntyp zugehört, davon ausgehen, dass er in der Lage ist, sein Lernen situationsangemessen zu regulieren.⁹⁸

Es ergeben sich vier *Basis-Lerntypen* für die Analyse individueller Lernprozesse⁹⁹:

- Der *Theoretiker* hat eine generelle Perspektive, verhält sich jedoch eher passiv. Er ist der Typus des distanzierten Denkers, der situative Gegebenheiten analysierend reflektiert.
- Der *Technologe* besitzt eine generelle Perspektive, verhält sich aber aktiv. Er ist zwar ein tendenziell distanzierter Typ, der jedoch Maßnahmen ergreift, sobald er Situationen als handhabbar erachtet.
- Der *Manager* besitzt eine spezifische Perspektive und verhält sich aktiv. Dies umschreibt einen individualistischen Typ, der ein hohes Commitment für seine persönliche Aufgabenerfüllung aufweist, stark involviert ist und jederzeit (z. T. unreflektiert) aktivistisch eingreift.
- Der *Künstler* hat eine spezifische Perspektive, verhält sich aber eher passiv. Er ist ein individualistischer Typ, der sich zwar stark seiner persönlichen Aufgabenerfüllung verpflichtet und damit sozial stark involviert fühlt, aber trotzdem situative Gegebenheiten analysierend reflektiert.

Diese aus den Lernstilen abgeleitete vier Basis-Lerntypen bilden im Folgenden die Grundlage für die Beantwortung der Frage, welche individuellen Lerntypen in bestimmten Unternehmenssituationen benötigt werden.

⁹⁸ Friedrich, Helmut F./Eigler, Gunther/Mandl, Heinz u. a. (Hrsg.): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung, Neuwied 1997, S. 175f.

⁹⁹ Vgl. Wagner u.a.: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen, in: QUEM-report, Heft 73, Berlin 2001, S. 42.

4.2. Lernen als wertorientierter Prozess

Wie lernen Individuen richtig, d.h. wertorientiert? Lernprozesse sind unter ökonomischen Gesichtspunkten erst sinnvoll, wenn sie im Unternehmen zu Wertsteigerungen führen. Unternehmerischer Erfolg resultiert aus dem Ausmaß der Wertsteigerung, d.h. aus dem wertmäßigen Verhältnis von Output zu Input.¹⁰⁰ Das Nenner-Management¹⁰¹ ist ein Optimierungskonzept für bestehende unternehmerische Aktivitäten (z.B. Prozessoptimierung, Rationalisierung). Dies impliziert vorhandene Strukturen, vorhandene Märkte, Wettbewerber sowie Produkte. Konkretes spezifisches Wissen ist relevant. Die Lernprozesse von Unternehmen, die den Weg des Nenner-Managements präferieren, orientieren sich somit an den Veränderungen bestehender Strukturen – anders formuliert: Unternehmen betreiben *Anpassungs- bzw. Verbesserungslernen*. Das Zähler-Management ist ein Wachstumskonzept für zukünftige unternehmerische Tätigkeiten (z.B. Forschung und Entwicklung, Markterweiterung). Dies impliziert zukünftige Strukturen, potenzielle Märkte, Wettbewerber sowie Produkte. Abstraktes, allgemeines Wissen wird relevant. Folglich orientieren sich die Lernprozesse in Unternehmen, die das Zähler-Management stützen, an der Veränderung potenzieller Strukturen. D.h., Unternehmen betreiben *Veränderungslernen*.

Um die Frage, wie lernen Individuen richtig, d.h. zielorientiert, beantworten zu können, bedarf es einer weiteren *situativen* Form des Lernens, einer Meta-Funktion (wann ist welches Lernen zielführend?): das *Problemlösungslernen*. Für ein Unternehmen ist es essentiell, in spezifischen Kontexten (z.B. Fusion, Shared Service Center) problemadäquat (Anpassungs- *oder* Veränderungslernen) zu lernen. Problemadäquat kann ebenso bedeuten, Anpassungs- *und* Veränderungslernen und somit professionelles Wertsteigerungsmanagement zu betreiben.¹⁰²

Übertragen auf die Basis-Lerntypen bedeutet dies, das sie entweder progressiv oder konservativ ausgeprägt sein können. Das ist wiederum abhängig davon, ob Vertiefungs- oder Veränderungslernen betrieben wird. Dies wird annahmegemäß vom situativen Lernkontext determiniert und hängt maßgeblich vom individuellen „Reifegrad“ des

¹⁰⁰ Vgl. Porter, Michael E.: Competitive advantage: creating and sustaining superior performance, New York 1998, S. 38.

¹⁰¹ Zum Zähler- und zum Nenner-Management siehe Seisreiner, Achim: Management unternehmerischer Handlungspotenziale, Wiesbaden 1999.

¹⁰² Es ist ebenso die Möglichkeit denkbar, dass unternehmerischer Erfolg kein Resultat zielorientierten Handels bzw. Lernens ist. Unternehmerischer (Miss-)Erfolg ergibt sich aus Phänomenen wie bspw. Zufall oder Glück, die sich einer betriebswirtschaftlichen Betrachtung und Erklärung entziehen.

Lernenden bzw. des *Problemlösungslernens* ab. Herrscht Vertiefungslernen vor, ergibt sich eine konservative Ausprägung und beim Veränderungslernen eine progressive Variante der vier Basistypen (vgl. Abbildung 13)¹⁰³:

- Die konservative Variante des *Theoretikers* ist der *Historiker*, während das progressive Pendant als *Forscher* bezeichnet wird.
- Zum *Technologen* passt der konservative Lerntyp des *Technikers* und der progressive Typ des *Erfinders*.
- Beim *Manager* lassen sich der *Macher* als konservative Variante und der *Entwickler* als progressiver Typ unterscheiden.
- Der *Künstler* wird als konservativer Typ zum *Traditionalist* und die progressive Variante ist der *Futurist*.¹⁰⁴

¹⁰³ Vgl. Wagner, Dieter u.a.: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen, in: QUEM-report, Heft 73, Berlin 2001, S. 43f.

¹⁰⁴ Die Bezeichnung der folgenden Lerntypen erhebt keinen Anspruch auf eine nachvollziehbare, logisch-„wasserdichte“ Konsistenz. Wie bei jedem Typologie-Versuch dienen die Termini lediglich der Möglichkeit einer plakativen Unterscheidbarkeit. Da Lernprozesse dynamische Phänomene sind, ist davon auszugehen, dass einem Individuum ein einmal zugeordneter Lerntyp sich den situativen Gegebenheiten anpassen kann.

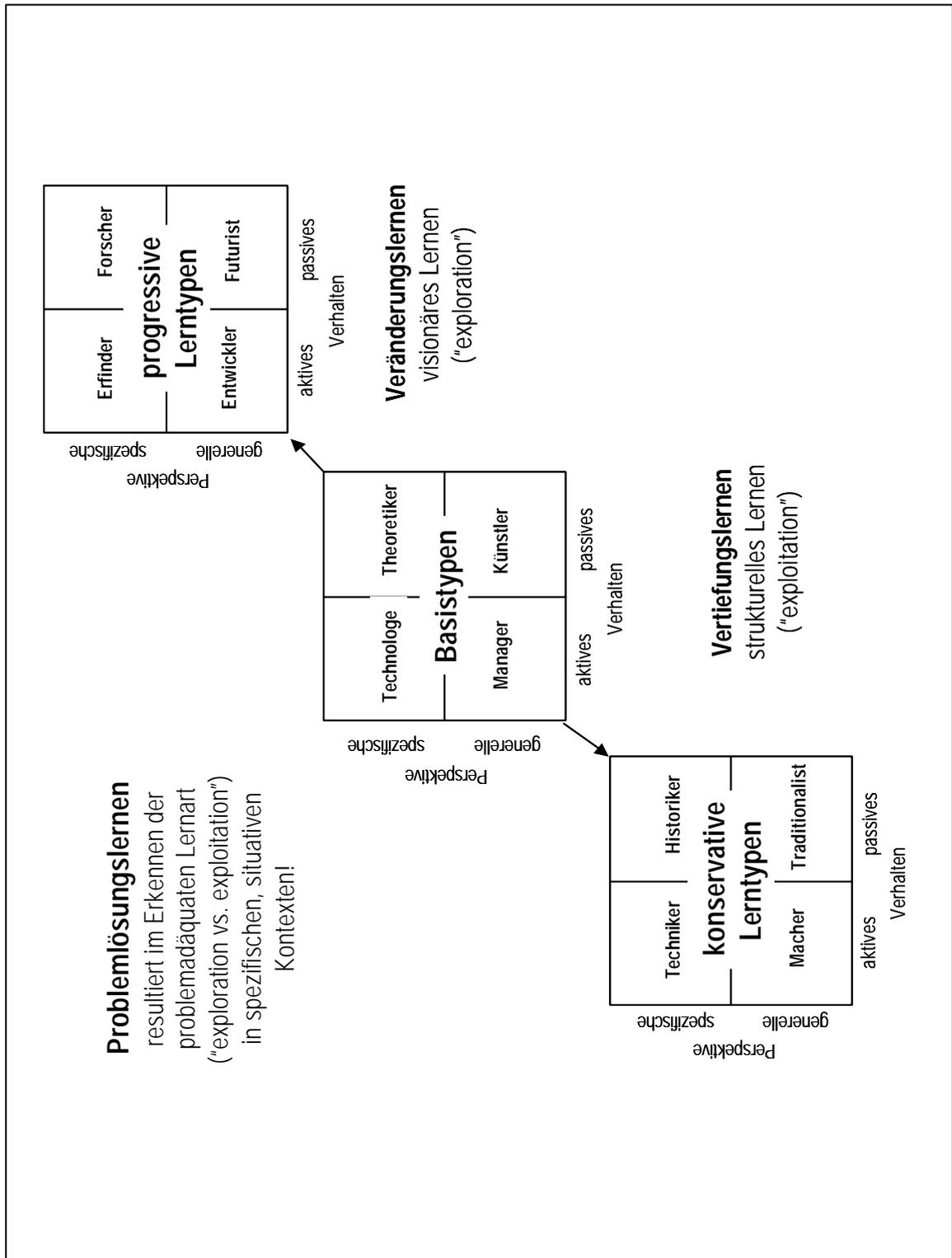


Abb. 13: Lerntypologie¹⁰⁵

¹⁰⁵ In Anlehnung an Wagner, Dieter u.a.: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen, in: QUEM-report, Heft 73, Berlin 2001, S. 43.

4.3. Kompetenzaufbau durch Strategisches Lernen

In diesem Abschnitt wird zuerst geklärt, welche Kompetenzen für einzelne Lerntypen erforderlich sind. Dieser Aufgabe liegt die Annahme zugrunde, dass erfolgreiches Lernen von spezifischen Kompetenzen abhängt. Dieser Ansatz geht mit der Flexibilisierung und mehr noch mit der Individualisierung des Personalmanagements und dessen Funktionen einher.¹⁰⁶ Mit anderen Worten: Das Personalmanagement ist auf individuelle Lerntypen auszurichten. Basis für eine eindeutige Zuordnung von Kompetenzen für ein erfolgreiches Lernen bildet ein Kompetenzgefüge aus Fachkompetenz, Führungskompetenz und Integrativer Kompetenz. Dieses Kompetenzgefüge wurde im Kapitel 2.4 aus der personalwirtschaftlichen Basisliteratur hergeleitet.

Das Kompetenzgefüge basiert auf der Annahme, dass hohe Fachkompetenz mit geringer Führungskompetenz korrespondiert – und umgekehrt. Beide Kombinationen bilden Extrempole; gleichwohl gibt es Zwischenstufen, die im folgenden nicht berücksichtigt werden. Die dritte Kompetenzart, die Integrierte Kompetenz, ergänzt die Fach- und Führungskompetenz. Aus der Kombination der drei Kompetenzen können die folgenden – in Abbildung 14 visualisierten – vier Kompetenztypen abgeleitet werden:

- 1) Führungskraft mit Integrativer Kompetenz,
- 2) Führungskraft ohne Integrative Kompetenz,
- 3) Fachkraft mit Integrativer Kompetenz,
- 4) Fachkraft ohne Integrative Kompetenz.

Der Kompetenztypus Führungskraft zeichnet sich durch eine hohe Führungskompetenz und eine geringe Fachkompetenz aus. D.h., eine Führungskraft benötigt ab einem bestimmten Aufgabengrad ihrer Tätigkeit keine reine Fachkompetenz mehr, vielmehr benötigt sie Führungskompetenz. Die Fachkraft hat eine hohe Fachkompetenz kombiniert mit einer geringen Führungskompetenz. Allein diese Betrachtungsweise ist wenig ergiebig. Aussagekraft erhält die jeweilige Dyade durch eine (weitere) Kombination mit einem übergreifenden „Steuerungselement“ der Integrativen Kompetenz.

¹⁰⁶ Vgl. Wagner, Dieter: Organisation, Führung und Personalmanagement: Neue Perspektiven durch Flexibilisierung und Individualisierung, 2. Aufl., Freiburg i. Br. 1991 sowie Hornberger, Sonja: Zur neuzeitlichen Perspektive der Individualisierung und die Herausforderung für die Personalforschung, in: Zeitschrift für Personalforschung, 16. Jg., Heft 4, 2002, S. 545-562.

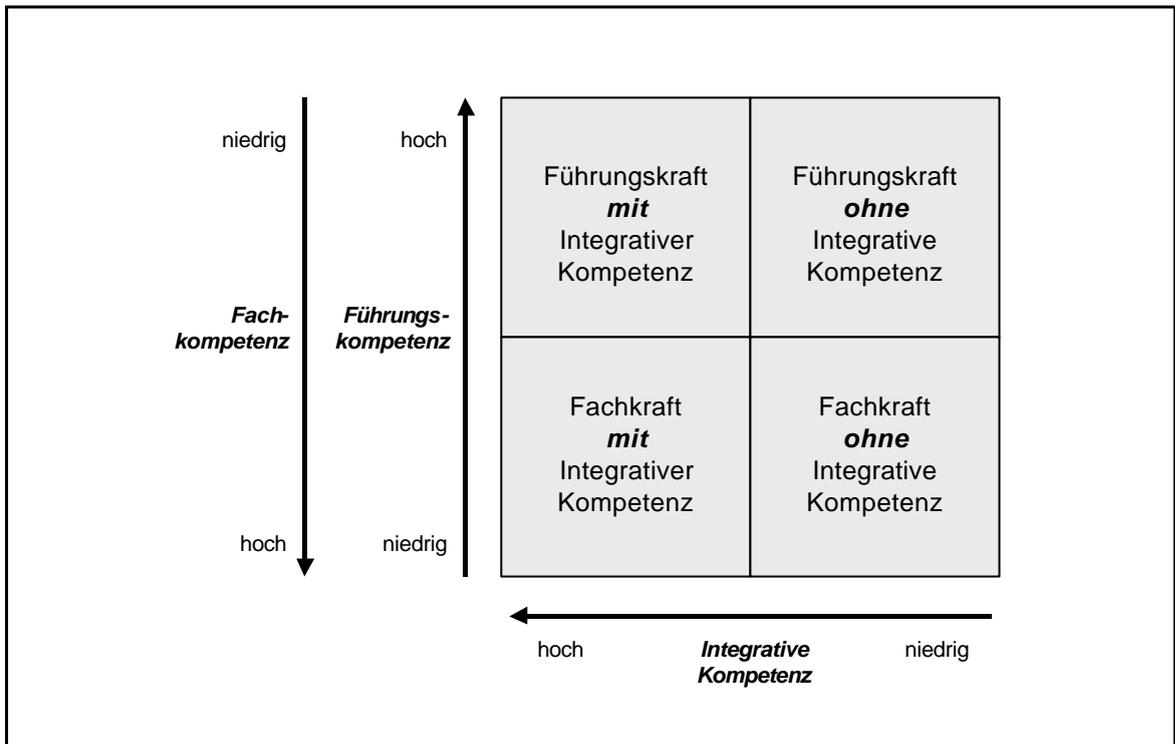


Abb. 14: Kompetenz-Cluster

Für jedes einzelne Kompetenzfeld kann angenommen werden, dass bestimmte Lerntypen komparative Vorteile gegenüber anderen Lerntypen besitzen (und dass Individuen, die in den einzelnen Feldern positioniert sind, unterschiedlich geführt werden müssen). Dabei werden folgende Annahmen zugrundegelegt:

- A1: Je höher die Führungs- und je geringer die Fachkompetenz, desto erfolgreicher sind progressive Lerntypen.
- A2: Je höher die Fach- und je geringer die Führungskompetenz, desto erfolgreicher sind konservative Lerntypen.
- B1: Je höher die integrative Fähigkeit, desto erfolgreicher sind aktive Lerntypen.
- B2: Je niedriger die integrative Fähigkeit, desto erfolgreicher sind passive Lerntypen.
- C1: Je höher der Grad des Problemlösens, desto erfolgreicher ist eine generelle Perspektive.
- C2: Je niedriger der Grad des Problemlösens, desto erfolgreicher ist die spezifische Perspektive.

Unter diesen Annahmen kann eine konzeptionelle Verknüpfung – bildlich das Übereinanderlegen zweier Schablonen – der vier Kompetenz-Felder mit erfolgsversprechenden individuellen Lerntypen erfolgen. Diese Zuordnung ist eine Plausibilitätsannahme, die

im Einzelnen empirisch getestet werden kann. Trotzdem soll – gerade vor der Diskussion der Individualisierung und Flexibilisierung – davon ausgegangen werden, dass sich erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lerntypen innerhalb der Kompetenzfelder unterscheiden. Die Abbildung 15 stellt die Kompetenztypen grafisch dar.

Die *Führungskraft mit integrativer Kompetenz* arbeitet in einer team-orientierten Organisationsstruktur in hoher Interaktion zu vor- und nachgelagerten Abteilungen und somit zu unterschiedlichen Organisationsmitgliedern. Sie besitzt eine geringe Fachkompetenz und eine hohe Führungskompetenz. Hier scheint der Lerntyp des spezifischen, aktiven Erfinders vorteilhaft, sofern bestimmte Führungsregeln/-instrumente (z.B. Anforderungs- und Kompetenzprofile, Beurteilungsbogen, Laufbahnplanung für die Mitarbeiter etc.) bestehen bzw. vorgegeben sind und somit die Komplexität der Führungsfunktion handhabbar ist. Nimmt jedoch die Komplexität (z.B. durch Aufgaben-/Kompetenzüberschneidung in Projekten, virtuelle Organisation, flexibles Arbeitszeitmanagement) zu, dann ist der progressive Typ des Entwicklers mit seiner allgemeinen Perspektive adäquat.

Ebenso scheinen eher progressive Lerntypen im Kompetenzgefüge *Führungskraft ohne integrative Kompetenz* Vorteile hervorzubringen. Hier ist jedoch weniger ein aktives, sondern ein passives (i.S.v. indirektem Führungs-)Verhalten gefragt. Die Führungskraft ohne integrative Kompetenz kann quasi als Einzelkämpfer bezeichnet werden, der in losgelöst-autarken Organisationseinheiten ohne direkte Interaktion zu einem Team arbeitet. Er besitzt geringe Fachkompetenz und spezifische, strukturelle Führungskompetenz. Hier ist der theoretische Forschertyp erfolgversprechend, der fundiertes Erfahrungswissen (seines autarken Arbeitsgebietes) präsentiert und „nach außen“ über Ergebnisse führt. Verliert dieses Erfahrungswissen aufgrund einer Komplexitätserhöhung (z.B. interdisziplinäre oder internationale F&E-Projekte) an Wert, dann erscheint der Futurist adäquat, weil er die Progressivität mit reflexivem Beobachten und generellem Blick verbindet.

Die *Fachkraft mit integrativer Kompetenz* arbeitet in einer teamorientierten Unternehmenskultur mit hohen Schnittstellen zu vor- und nachgelagerten Abteilungen im Unternehmen. Sie besitzt eine geringe Führungs-, eine hohe Fachkompetenz. Hier ist der konservative Lerntyp des Technikers adäquat, der aktives Verhalten mit spezifischem Fachwissen vereint. Bei Zunahme der Komplexität bspw. durch Weiterentwicklung von Produkten kann der aktionsorientierte Macher erfolgversprechend sein, da

er durch sein – möglicherweise unreflektiertes – Handeln Reibungsverluste zwischen einzelnen Unternehmensbereichen verringert und somit Arbeitsprozesse effizient(er) gestaltet, Wettbewerbsfähigkeit und Handlungsfähigkeit schafft.

Die *Fachkraft ohne integrative Kompetenz* arbeitet isoliert-losgelöst von anderen Mitarbeitergruppen und Unternehmensbereichen ohne Interaktions- und Kommunikationsfunktion. Sie besitzt hohe Fachkompetenz und kann als „Egg-Head“ bzw. „Exot“ im Unternehmen bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund wird eher ein konservativ-passiver Lerntyp, der bestehendes Fach-Know-how nahezu unverändert auf zukünftige Unternehmenssituationen überträgt und anpasst, als sinnvoll erachtet. In stabilen Umwelten ist der reflektive, aus der Vergangenheit ableitende Historiker erfolgreich. In Analogie scheint in dynamischeren und komplexeren Situationen der Traditionalist erfolversprechend. Auch wenn er ein Lerntyp ist, der Neuem grundsätzlich passiv gegenübersteht, an Altbewährtem festhält und somit keinen Fachpromotor darstellt, passt er sich langfristig den situativen Gegebenheiten an.

Werden die Kompetenzen, die für die individuellen Lerntypen erforderlich sind, effizient und effektiv im Unternehmen aufgebaut, so tragen sie über die entsprechenden Lernprozesse zu strategisch richtigen Entscheidungen im Unternehmen bei. Anders formuliert: Lernen kann dann als Grundlage strategischen Entscheidens angesehen und als *strategisches Lernen* bezeichnet werden.

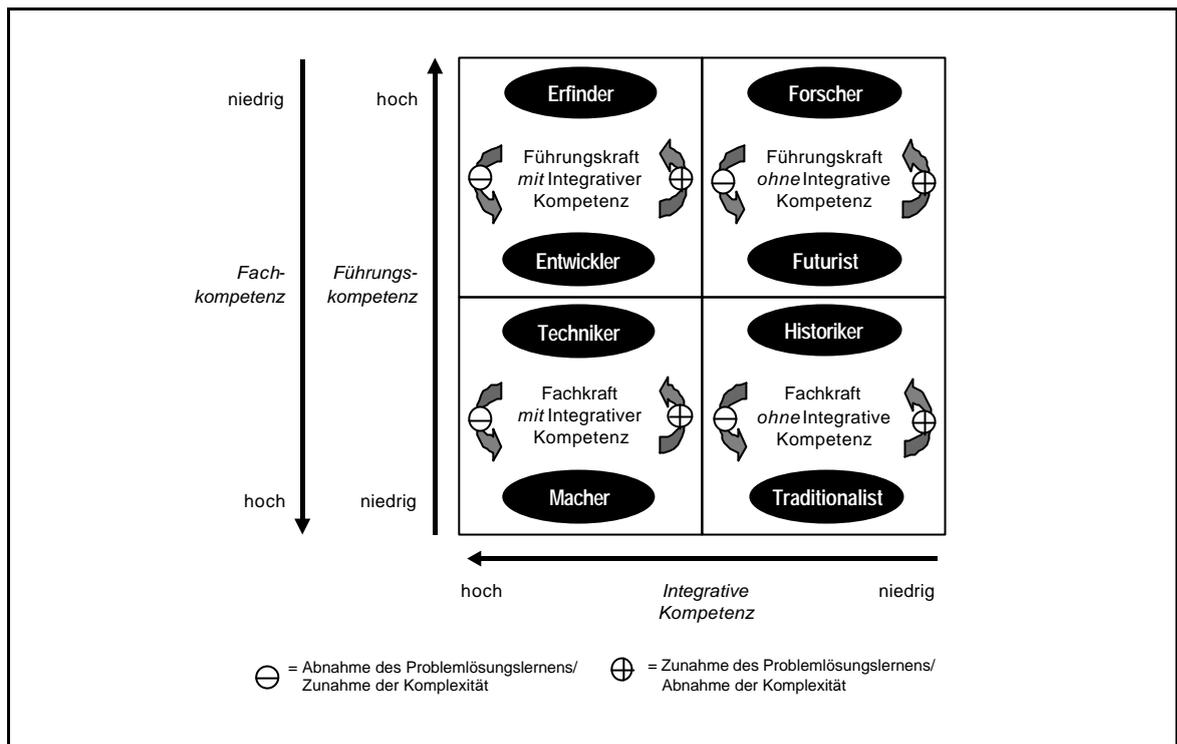


Abb. 15: Kompetenz-Cluster und individuelle Lerntypen¹⁰⁷

Die Ausführungen zum strategischen Lernen basieren auf der Perspektive des Resource-based View. Diese ausschließlich unternehmensinterne „Ressourcen-Brille“ ist, wie im letzten Kapitel erörtert, grundsätzlich um weitere Perspektiven des Strategischen Managements zu ergänzen (Market-based View, Finance-based View, Institutional-based View, Competitor-based View), um die relevanten Perspektiven für das Strategische Management eines Unternehmens vollständig abzubilden. Jedoch steht die unternehmensinterne Sichtweise im Rahmen dieser Arbeit im Mittelpunkt.

¹⁰⁷ In Anlehnung an Wagner, Dieter u.a.: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen, in: QUEM-report, Heft 73, Berlin 2001, S. 48.

5. Management Strategischen Lernens

Die Nutzung der *Typologie- bzw. Portfolio-Technik* zum Strukturieren von (personalwirtschaftlichen) Entscheidungen schätzt Marr als *wissenschaftlich unfruchtbar* sowie für die Entwicklung des strategischen Managements als eher hinderlich ein.¹⁰⁸ Der Nutzen, das Erhöhen des Problembewusstseins bei den Führungskräften, wird durch ein – als überwunden geglaubtes – Gleichsetzen von Personal mit anderen tangiblen und intangiblen Ressourcen „aufgehoben“. Vorteil ist, dass ein Konstrukt wie z.B. das Lernen nicht isoliert, sondern stärker in die strategischen Ziele des Unternehmens integriert und in ihrem institutionellen Kontext analysiert wird. Die Verschiedenartigkeit von Lösungen kann erörtert werden, „ohne dass man gleich hoffen kann, „best practice“ zu übertragen.“¹⁰⁹ Werden diese *Typologieversuche* nicht als feststehendes Raster, in die die Mitarbeiter hineingepresst werden, sondern „lediglich“ als „greifbare“ Vereinfachungen, die erste *Anhaltspunkte für unternehmererfolgreiche Wirkungsmuster* aufzeigen, verstanden, so können sie Aktivitätsfelder für das *Strategische Management des Lernens* eröffnen.

Als Begründung, sich stärker um das Strategische Lernen – z.B. in Form der Fähigkeit zur Aufnahme neuen unternehmensexternen Wissens – zu kümmern, gilt nicht zuletzt das empirisch belegte Argument, dass sich dies positiv auf den Marktwert von Unternehmen auswirkt.¹¹⁰ Dabei gilt dieser Zusammenhang recht allgemein, nicht zuletzt auch für multinationale Unternehmungen¹¹¹ und für das Wissensmanagement in globalen Technologie-Märkten.¹¹²

Wird dem Lernen ein zentraler Stellenwert für die Generierung von Wettbewerbsvorteilen zugeschrieben, so sollte die Zuständigkeit für dieses Erfolgspotenzial, konzeptionell analog zu den Strategischen Geschäftseinheiten über seine Institutionalisierung als eigenes „*Strategisches Leistungsfeld*“¹¹³ des Unternehmens erfolgen. Entscheidun-

¹⁰⁸ Marr, Rainer: Strategisches Personalmanagement – des Kaisers neue Kleider?, in: Management Forum, Bd. 6, 1986, S. 19.

¹⁰⁹ Wächter, Hartmut: Vielfältige Beschäftigungsmuster – einfältige Personalwirtschaftslehre?, in: Zeitschrift für Personalforschung, 16. Jg., Heft 4, 2002, S. 488.

¹¹⁰ Vgl. Burmann, Christoph: Wissensmanagement als Determinante des Unternehmenswertes, in: zfo, Nr. 71, Heft 6, 2001, S. 341.

¹¹¹ Welge, Martin K./Holtbrügge, Dirk: Wissensmanagement in Multinationalen Unternehmungen – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: zbf, Nr. 53, 2000, S. 762ff.

¹¹² Buckley, Peter J./Carter, Martin J.: Knowledge Management in Global Technology Markets, in: Long Range Planning, Nr. 33, 2000, S. 55ff.

¹¹³ Vgl. Müller-Stewens, Günter/Pautzke, Gunnar: Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen, in: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation, Wiesbaden, 1991, S. 185.

gen zu diesem Leistungsfeld sollten ihre Durchdringung über die Unterstützung durch ein strategisches Management erfahren. Die im Leistungsfeld verfolgten (Lern-)Strategien müssen mit der Unternehmens- und Personalpolitik konsolidiert werden, es muss unter Wertschöpfungsgesichtspunkten in der Branche positioniert werden, und es müssen potenzielle Synergien aus der Kooperation mit anderen Unternehmen „abgeklopft“ werden. Abbildung 16 zeigt exemplarisch das spezifische Leistungsfeld eines Strategischen (Personal-)Managements „Führungskräfteentwicklung“.

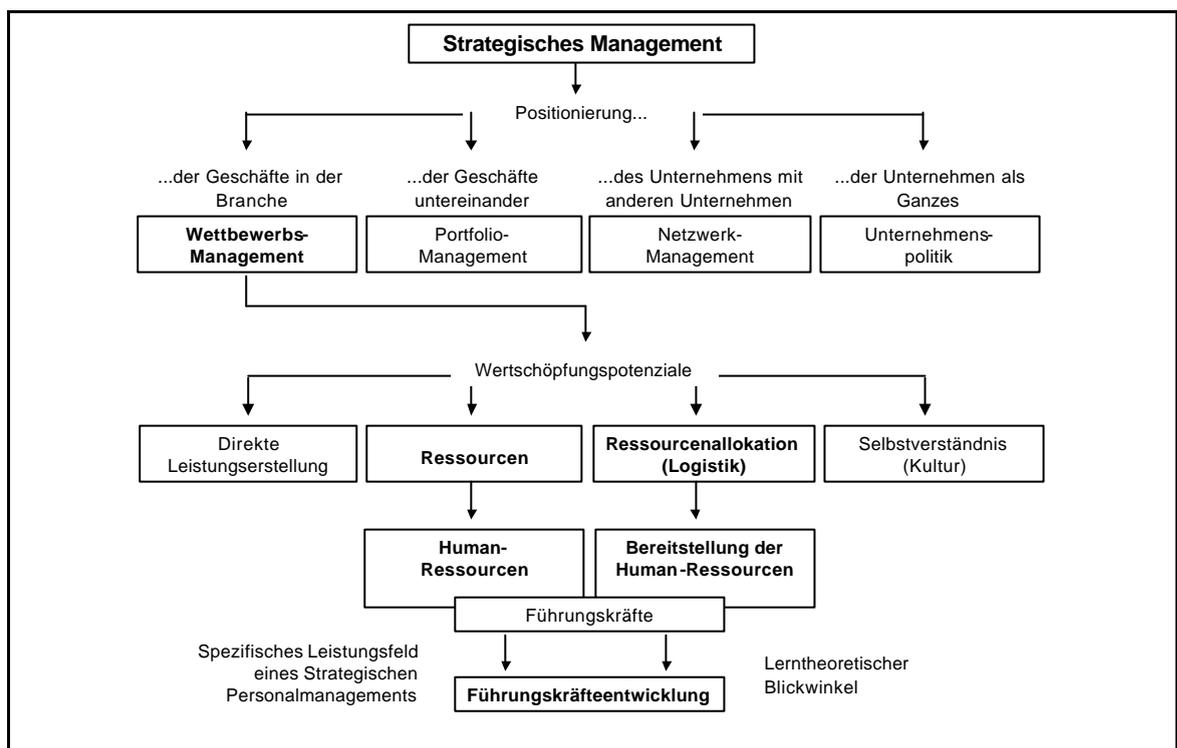


Abb. 16: Führungskräfteentwicklung und Strategisches Management¹¹⁴

Auf der *Individualen Ebene* hat das Management vor allem im Rahmen der *Personalführung* (Leadership) zu gewährleisten, dass die richtige Person das Richtige zur richtigen Zeit lernt. Allerdings ist dies angesichts der beschriebenen organisationalen Dilemmata (z.B. Zentralisation/Dezentralisation; intern/extern; Prozess/Struktur) nur möglich, wenn in ausreichendem Maße die Fähigkeit zum *Selbst-Lernen* gegeben ist. Damit besteht ein wichtiger Zusammenhang zur Unternehmens- und zur Lernkultur.

¹¹⁴ In Anlehnung an Müller-Stewens, Günter/Pautzke, Gunnar: Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen, in: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation, Wiesbaden, 1991, S. 186.

Drucker bringt diese Kompetenz u.a. in Verbindung mit der Fähigkeit zur *Selbst-Einschätzung* der eigenen Möglichkeiten und Grenzen wie z.B.¹¹⁵:

- Wo sind meine Stärken und Schwächen?
- Wie leiste ich? (Bin ich ein Leser oder ein Zuhörer? oder Wie lerne ich?)
- Was sind meine Werte?
- Wo gehöre ich dazu?
- Wozu soll ich beitragen?
- Welche Beziehungen sind wichtig?

Nicht zuletzt in der Zeit der Ich-AG's¹¹⁶ und Selbst-GmbH's¹¹⁷ ist es aktueller denn je, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Erst wenn sie offen und ehrlich geklärt sind, macht es Sinn, über die Förderung selbst gesteuerten Lernens ernsthaft nachzudenken und für die erforderlichen Instrumente zu sorgen.

Nach *Weinert* handelt es sich hierbei um eine Lernform, bei der „...der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beantworten kann.“¹¹⁸ Der Lernende übernimmt selbst die Vorbereitung und Durchführung sowie die Kontrolle und die Evaluation des Lernens. Damit selbst gesteuertes Lernen erfolgen kann, sind verschiedene motivationale Voraussetzungen erforderlich wie z.B. in struktureller Hinsicht thematische Interessen, stabile, habituelle Zielsetzungen sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Hinzu kommen prozessuale motivationale Komponenten wie z.B. verschiedene Bewältigungsstrategien, um z.B. auch mit Misserfolg und lernbegleitenden emotionalen Prozessen umgehen zu können. Darüber hinaus sind verschiedene kognitive Komponenten zu nennen wie bspw. strukturell das Inhalts-, das Aufgaben- und das Strategiewissen und prozessual die notwendigen Informationsverarbeitungs-, Kontroll- und Ressourcenstrategien.

Nach *Friedrich und Mandl* kann selbst gesteuertes Lernen durch zwei Ansätze gefördert werden. Im ersten Ansatz werden Individuen so trainiert, dass sie über die oben geschilderten motivationalen und kognitiven Komponenten in hinreichendem Maße

¹¹⁵ Vgl. Drucker, Peter F: Managing oneself, in: Harvard Business Review, March/April 1999, S. 65ff.

¹¹⁶ Siehe hierzu Emmerich, K.: Wege aus der Schwarzarbeit. Ich-AG und Mini-Jobs, in: Wirtschaftsdienst, Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, Heft 10, 2002, S. 596-602.; Peters, Tom: Selbstmanagement. Machen sie aus sich die Ich AG, 2001.

¹¹⁷ Then, Werner: Die Selbst-GmbH – eine Welt von Unternehmen, in: Personalwirtschaft, Heft 3, 2000, S. 38-48.

¹¹⁸ Weinert, Franz E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft, Nr. 10, 1982, S. 102.

verfügen. Dies wird als *Lernstrategietraining* bezeichnet. Das direkte Strategietraining umfasst dabei folgende Prinzipien¹¹⁹:

- Kognitives Modellieren
- Informiertes Training
- Vermittlung von Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien
- Abstimmung von Strategien und Anwendungskontext
- Üben unter variierten Aufgabenbedingungen
- Abbau anfänglicher externer Unterstützung
- Veränderung motivationaler Lernvoraussetzungen
- Lernen im sozialen Kontext.

Der zweite (indirekte) Ansatz besteht darin, die *Lernumgebung* so zu gestalten, dass die Voraussetzungen für selbst gesteuertes Lernen gegeben sind.¹²⁰

- Lernumgebung für individualisiertes selbst gesteuertes Lernen

Expositorische Lernumgebungen (z.B. Modulare Instruktion, Computer-Based-Training, Intelligente Tutorielle Systeme)

Exploratorische Lernumgebungen (z.B. Leittextsysteme, Lernverträge, Simulationsumgebungen, Hypertexte und Hypermedien)

- Lernumgebung für kooperatives selbst gesteuertes Lernen

(z.B. Qualitätszirkel, Lernstatt, telematische Lernumgebungen).

So beachtlich das Repertoire der einsetzbaren Methoden auch ist, so wird von den Autoren dennoch nicht verschwiegen, dass es (natürlich) *differentielle Lernerfolge* gibt. Trotzdem sind beachtliche Lernfortschritte möglich.¹²¹ Die Kombination direkter und indirekter Ansätze fördert Lernerfolge. Darüber hinaus machen *Friedrich und Mandel* auf offene Probleme wie der häufig noch fehlende situative Bezug sowie eine mangelnde Ausrichtung auf Erwachsene in der Unternehmenspraxis aufmerksam.¹²² Die Methoden des selbst gesteuerten Lernens dürften daher ein großes Potenzial für das

¹¹⁹ Friedrich, Helmut F./Mandel, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997, S. 238 ff.

¹²⁰ Vgl. ebenda.

¹²¹ Vgl. ebenda, S. 258.

¹²² Vgl. ebenda, S. 274.

Management des strategischen Lernens aufweisen, insbesondere, wenn es auf die hoch qualifizierten Fach- und Führungskräfte ausgerichtet ist. Die Qualitätszirkel- und Lernstattkonzepte zeigen, dass auch eine Anwendung auf den unteren Hierarchieebenen ebenfalls denkbar ist.

Vieles deutet darauf hin, dass der Personalführung im Bereich des selbst gesteuerten Lernens eine hohe Moderationswirkung zukommen kann. Dabei gibt es, wie *Müller und Hurter* betonen, einen engen Zusammenhang zur *Lernkultur* und damit zu den Lern-typen, die im vorhergehenden Kapitel, wenn auch recht vereinfacht und plakativ, vorgestellt worden sind.¹²³ Darüber verkörpert die Art und Weise der Führung auch einen wichtigen Aspekt der Lernumgebung. Hinzu bildet sie eine Art Scharnier zwischen individuellen Wissensbeständen der Organisationsmitglieder und dem kollektiven Wissen der Arbeitsgruppe. Die Gruppe der Führungskräfte verfügt häufig über einen relativ großen Korpsgeist über die einzelnen Ebenen hinweg („dabei sein ist alles“), auch wenn es unterschiedliche Abteilungskulturen gibt. Insofern kann eine gut funktionierende und aufgeschlossene Führungsmannschaft zur Kollektivierung und Nutzbarmachung von Wissen gut beitragen. Aber auch das Gegenteil ist möglich, wenn eine starre, verkrustete, rückwärtsgewandte Unternehmenskultur vorliegt. Die Führungskräfte werden dann zur Lehm- oder zur Lähmschicht.

Als Kriterien der *Lernfähigkeit* nennen *Müller und Hurter* u.a.¹²⁴:

- die Wertschätzung von Unterschiedlichkeit (Managing Diversity)
- die Gewährung von Handlungs- und Entwicklungsspielräumen
- Experimentierfreude
- ein enges Beziehungs- und Kooperationsnetz
- Reflexionsfähigkeit und
- die Existenz einer kollektiven Sinndimension.

Insgesamt handelt es sich um eine Ansammlung anspruchsvoller Voraussetzungen. Lernfähigkeit wird zum wichtigen Kriterium einer Qualität der Führungskultur, letztlich mit dem Ziel, Lerndynamiken in Führungskulturen zu entfalten.¹²⁵ In diesem

¹²³ Vgl. Müller, Werner R./Hurter, Martin: Führung als Schlüssel zur organisationalen Lernfähigkeit, in: Schreyögg, Georg/Sydow, Jörg (Hrsg.): Managementforschung 9: Führung – neu gesehen, Berlin 1999, S. 17ff.

¹²⁴ Vgl. ebenda, S. 25 ff.

¹²⁵ Vgl. ebenda, S. 25.

Zusammenhang ist es auch Aufgabe der Personalführung, zwischen konfligierenden Ansprüchen zu moderieren und unterschiedliche Subkulturen zu harmonisieren. Insofern sind Spannungen und Konflikte in dem Maße auch Gegenstand einer Lernumgebung, in der engagierte Führungskräfte vorhanden sind. Die oftmals heil vorkommende, idealisiert stilisierte Welt des selbstbestimmten Lernens erhält dadurch einen realistischen und glaubwürdigen Anstrich.

Durch die Einbeziehung der Ansätze des strategischen Managements und der Integration von Personalführung und Human Resources Management sind die häufig beschriebenen Arten und Formen sowie die *Prozesse des Lernens* „handfester“ geworden. Auch die Einbeziehung von prozessorientierten Gestaltungsansätzen wie z.B. dem Business Reengineering trägt zu dieser Entwicklung bei. Prozesse des Business Reengineering können dabei als Lernprozesse im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses gedeutet werden. Sie können aber auch insofern zum Lernen beitragen indem via Personalführung die „eingeschleusten“ Beraterkonzepte als Hilfe zur Selbsthilfe begriffen werden, um sich von damit verbundenen Alibifunktionen zu emanzipieren. Sofern das Beraterkonzept aber zu sehr als aufgezwungen empfunden wird, desto höher ist aber auch die Gefahr, dass das Management daraus insofern „lernt“, dass auch nachfolgende Beraterkonzepte, die häufig modewellenartig die Unternehmen erreichen, immer stärker abgestoßen werden. Insofern liegt dann ein „negativer“ Lernprozess vor.

Um dies zu vermeiden, bieten sich aufgrund einer qualitativen empirischen Untersuchung folgende Konzepte bzw. Systeme an:¹²⁶

- Verbesserung der methodischen und sozialen Kompetenz der Individuen
- Flexibles Ideenmanagement
- Förderung von Teamstrukturen
- Personalentwicklungssysteme
- Einsatz von Coaching- und Mentoringsystemen; Koordination von Produkt- und Strukturinnovationen
- Einführung kollektiver Zielvereinbarungen
- Interdisziplinäre Problemlöse- bzw. Prozessteams

¹²⁶ Vgl. Schwaab, Carsten/Scholz, Thomas C.: Was wird gelernt beim Organisationalen Lernen?, in: zfo 69. Jg., Heft 6, 2000, S. 358ff.

Sicherlich wirkt diese Aufzählung per se nicht besonders originell. Wichtig ist, dass alle Konzepte systematisch auf die Lernprozesse ausgerichtet sind – wie sie in den vorhergehenden Kapiteln und insbesondere im Kapitel 3 beschrieben worden sind. Insofern wird wiederum die Bedeutung von Lernkultur und Unternehmenskultur deutlich, um z.B. Ideenfindung systematisch zu betreiben¹²⁷, Wissen zu teilen und weiterzugeben¹²⁸, damit sich die Wissensflüsse (Knowledge Flows) sowohl vertikal als auch horizontal möglichst weit verbreiten¹²⁹. Ziel ist dabei, Lernprozesse mit der gewünschten Unternehmensentwicklung sinnvoll zu synchronisieren. *Rindova und Kotha* haben hierbei den Begriff des kontinuierlichen „*Morphing*“ verwendet, um dynamische Capabilities zu generieren.¹³⁰ Erforderlich ist hierfür ein *Human Resources-Management* „aus einem Guss“¹³¹, d.h. Personalsysteme wie z.B.:

- Leistungs- und Zielvereinbarung
- Führungsgrundsätze und Qualität
- Personalentwicklung
- Human Resource Controlling
- Personalmarketing und -einstellung
- Potenzialerfassung und -entwicklung sowie die
- Ziel- und Leistungsbewertung

sind systematisch auf die in Kapitel 2.4 entwickelten sowie die in Kapitel 4.3 zugrundegelegten Kompetenzen auszurichten:

- Fachkompetenz
- Führungskompetenz
- Integrative Kompetenz

¹²⁷ Vgl. Arthur, Jeffrey/Aiman-Smith, Lynda: Gainsharing and Organizational Learning: An Analysis of Employee Suggestions over Time, in: *Academy of Management Journal*, Vol. 44, Nr. 4, 2001, S. 737ff.

¹²⁸ Vgl. McEvily, Susan K./Das, Shobha/McCabe, Kevin: Avoiding Competence Substitution through Knowledge Sharing, in: *Academy of Management Journal*, Vol. 25, Nr. 2, 2000, S. 285ff.; Becker, Marcus C.: Managing dispersed Knowledge: Organizational Problems, Managerial Strategies, and their Effectiveness, in: *Journal of Management Studies*, Vol. 38, Nr. 7, 2001, S. 1037ff.

¹²⁹ Vgl. Schulz, Martin: The uncertain Relevance of Newness: Organizational Learning and Knowledge Flows, in: *Academy of Management Journal*, Vol. 44, Nr. 4, 2001, S. 661ff.

¹³⁰ Vgl. Rindova, Violina P./Kotha, Suresh: Continuous “Morphing”: Competing through dynamic capabilities, form, and function, in: *Academy of Management Journal*, Vol. 44, Nr. 6, 2001, S. 1270.

¹³¹ Vgl. Kobi, Jean-Marcel: Human Resources-Management aus einem Guss, in: *Verwaltung und Management*, 7 Jg., Heft 1, 2001, S. 40f.

Damit ist der Kreis geschlossen: Durch ein Management strategischen Lernens werden – über das Identifizieren der „richtigen“ Lerntypen – Kompetenzen erworben und somit Werte generiert. Die situative Personalstrategie ist Bestandteil der Unternehmensstrategie und sorgt für eine optimale Wertausschöpfung. Abbildung 17 skizziert abschließend den konzeptionellen Zusammenhang.

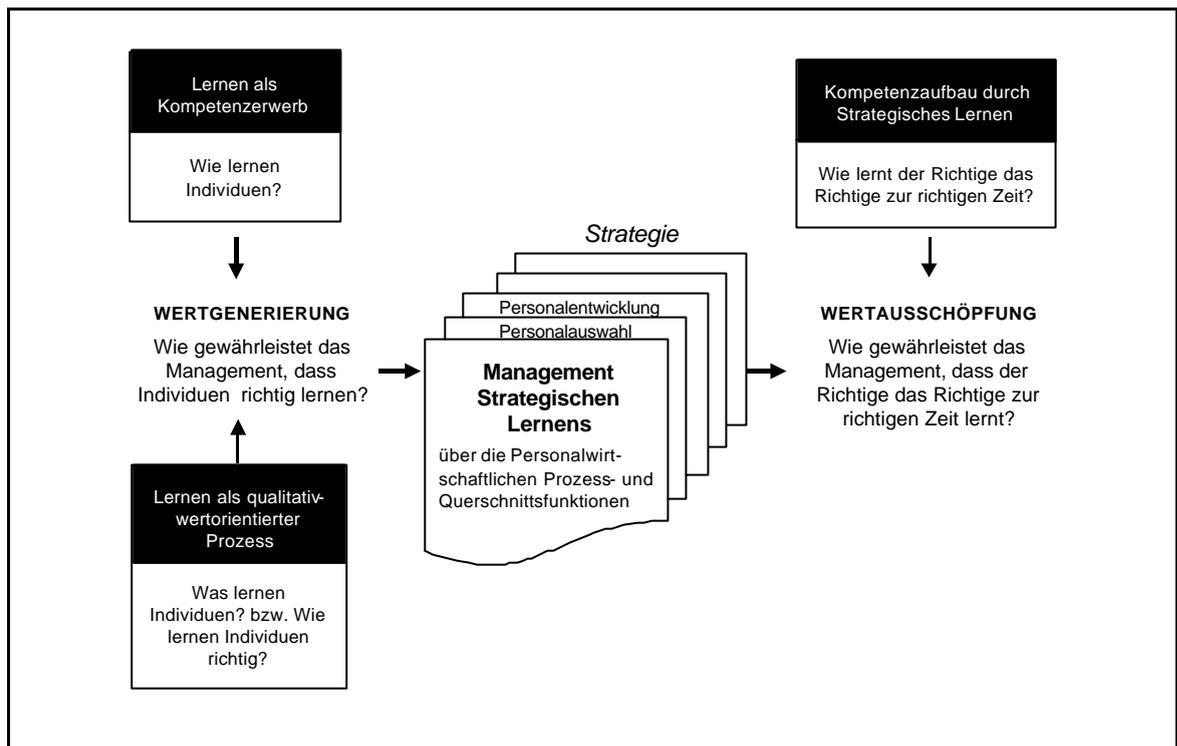


Abb. 17: Management Strategischen Lernens

6. Ausgewählte Tools zur Förderung Strategischen Lernens

Führungs-Instrumente können weder von Theoretikern oder Praktikern allgemeinverbindlich vorgegeben werden, noch können sie überdauernde Gültigkeit beanspruchen. Daher kann es hier auch nicht darum gehen, einen fertigen und vollständigen Kasten an Instrumenten aufzustellen, vielmehr geht es darum, ein Bewusstsein zu schaffen, welche Methoden eingesetzt werden *könnten*. Es wird somit nicht auf die Optimierung der einzelnen Instrumente abgezielt¹³², sondern *Handlungs-Tools* (Vgl. die Abbildungen 17 und 18) aufgezeigt. Die zahlreichen Konzepte zum Lernen „kranken“ größtenteils nicht an einem mangelnden Instrumentarium. Probleme entstehen in der konkreten Umsetzung bzw. Anwendung dieser Instrumente. *Wächter* fordert: „... die *Kohärenz und Stimmigkeit* der (Instrumente der, Anm. d. Verf.) *Personalpolitik* in das Zentrum der Betrachtung zu rücken.“¹³³ Die folgenden Maßnahmen verstehen sich als „*Eröffnung eines Dialoges*“. Dieser Dialog muss situativ von allen Beteiligten (stetig weiter) geführt werden. D.h. ein einmal implementiertes Instrument bedarf einer ständigen kritischen Reflektion und folgerichtig einer Anpassung bzw. Neugestaltung an die unternehmensinternen und -externen Prozesse – ganz im Sinne des Prozesslernens und der Balance zwischen Anpassungs- und Veränderungslernens.

¹³² So schlägt bspw. Becker schon Anfang der 90er Jahre eine Ziel-Veränderung der Potenzialanalyse vor. Nicht die Verfeinerung/Verbesserung der Verfahren ist zielführend, sondern eine differenzierte Erwartung an die Aussagekraft (nämlich lediglich die über Entwicklungsfähigkeit, -richtung, -dauer und -bedingungen), eine Einbettung in die strategische Personalplanung sowie eine Verknüpfung (Evaluation?) zu anderen (folgenden) personalwirtschaftlichen Maßnahmen (z.B. Laufbahnplanung). Vgl. Becker, Fred: Potentialbeurteilung: Eine kafkaeske Komödie!?, in: ZfP, Nr. 1/91, S. 74.

¹³³ Wächter, Hartmut: Vielfältige Beschäftigungsmuster – einfältige Personalwirtschaftslehre?, in: Zeitschrift für Personalforschung, 16. Jg., Heft 4, 2002, S. 488.

Tool	Autoren
Knowledge-Management	Scholz 2001 Heck 2002 Reimann-Rothmeier u.a. 2001 Lucko u.a. 2002
Knowledge-Sharing	Cerry 1996
Instrumente des Wissens-und Innovations-Management	Marr u.a. 2001 Mühlbrandt u.a. 2001 Bach u.a. 1998 Ammann u.a. 1999 Winkler u.a. 2002
Anforderungsprofil Wissensmanager	Westenbaum 2000
Instrumente zur Handhabung von Wissen	Weissenberger-Eibel 2002
Instrumente zur Beschaffung von Wissen	Jäger 1999
Instrumente zur Entwicklung und Offenlegung von Wissen	Kubitschek u.a. 2000 Lamberty 2000 Mandl 2000
„Wissens-“ und Kompetenzorientierte Anreizsysteme im Knowledge-Management	Pietschmann u.a. 2001 Zobel 2001
Kompetenz-orientierte Vergütungskonzepte Competencies-based Pay	Laws u.a. 2000 Thom u.a. 2001 Wagner 2003
Aktionsfelder des Kompetenz-Management	Bellmann u.a. 2002 Stockhausen u.a. 1999 Probst u.a. 2000
Kompetenz-Diagnose	Kauffeld u.a. 2000
Kompetenz-Modell: Identifikation von Kernkompetenzen	Bouncken 2000
Kompetenz-Center	Krüger u.a. 1999
Kompetenz-Zertifizierung	Erpenbeck 2000
Innovationsfördernde Richtlinien	Kieser u.a. 1999

Abb. 17: Tools Strategischen Lernens (Teil 1)

Tool	Autoren
Integriertes Management von Wissens und Wandel	Krüger u.a. 1999
Skillmanagement	Sarges 2002
Multifokales-Management	Rasche 2002
Lernstrategien	Baldwin u.a. 2000
Lernkultur	Walgenbach 2000 Müller u.a. 1999 Sonntag 1996 Dollinger 1999
Lernfähigkeit	Müller 1999
Verlernen	Probst u.a. 1998
Lernen durch Integrative Personalentwicklung	Krautwurst 2001
Human Capital Appraisal	Dahmen 2001
Lern-Evaluation/-Controlling	Probst u.a. 1998 Pfeffer 1998 Freidmann u.a. 1999 Jäger 2002
Kompetenzmessung	Erpenbeck u.a. 2003
Measuring Intellectual Performance	Roos u.a. 1997
Managing und Measuring Knowledge-Based Assets	Sveiby 1997 Flynn u.a. 1999
Value-Based Performance Management	Brunner u.a. 1999
Mitunternehmertum	Wunderer u.a. 2002
Ich-AG/ Selbst-GmbH	Peters 2001
Selbstgesteuertes Lernen	Uhl 2001 Tenger 2001 Mandl 1997

Abb. 18: Tools Strategischen Lernens (Teil 2)

7. Literatur

- Ammann, A.; Schuurmans, L.: Vom Informations- zum Knowledge-Management. In: IO Management, Nr. 11, 1999, S. 52-55
- Argyris, C.; Schön, D.: Organizational Learning: A Theory of Action Perspektive. Reading 1978
- Arthur, J.; Aiman-Smith, L.: Gainsharing and Organizational Learning: An Analysis of Employee Suggestions Over Time. In: Academy of Management Journal, Vol. 44, Nr. 4, 2001, S. 737-754
- Bach, N.; Homp, C.: Objekte und Instrumente des Wissensmanagements. In: zfo, 3, 1998, S. 139-146
- Baldwin, T.; Danielson, C.: Building a Learning Strategy at the Top: Interviews with Ten of America's CLOs. In: Business Horizons, November/December, 2000, S. 5-14
- Barney, J. B.: Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. In: Journal of Management, 17. Jg., Heft 1, S. 99-120
- Becker, F.: Potentialbeurteilung: Eine kafkaeske Komödie!? In: ZfP, Nr. 1/91, S. 63-78
- Becker, M.: Personalentwicklung. 3. Aufl. Stuttgart 2002
- Becker, M. C.: Managing dispersed Knowledge: Organizational Problems, Managerial Strategies, and their Effectiveness. In: Journal of Management Studies, Vol. 38, Nr. 7, 2001, S. 1037-1051
- Bellmann, K. u.a. (Hrsg.): Aktionsfelder des Kompetenz-Management. Wiesbaden 2002
- Bleicher, K.: Das Konzept integriertes Management: Visionen – Missionen – Programme. 5. rev. und erw. Aufl. Frankfurt/Main 1999
- Bouncken, R. B.: Dem Kern des Erfolges auf der Spur? State of the Art zur Identifikation von Kernkompetenzen. In: ZfB, 70. Jg., Heft 7/8, 2000, S. 865-885
- Brunner, J.; Becker, D.; Bühler, M.; Hildebrandt, J.; Zaich, R.: Value-Based Performance Management. Wiesbaden 1999
- Buckley, P.; Carter, M. J.: Knowledge Management in Global Technology Markets. In: Long Range Planning, Nr. 33, 2000, S. 55-71

- Burmann, C.: Wissensmanagement als Determinante des Unternehmenswertes. In: zfo, Nr. 71, Heft 6, 2001, S. 334-341
- Butler, J. E.; Priem, R. L.: Is the Resource-based "View" a useful Perspective for Strategic Management Research? In: Academy of Management Review, Vol. 26, Nr. 1, 2000, S. 22-40
- Campbell, A.; Gold, M.: Building core skills. In: Campbell, A.; Sommers Luchs, K. (Hrsg.): Core Competency-Based Strategy. London 1997, S. 163-187
- Cerny, K.: Making Local Knowledge Global. In: Havard Business Review, May/June 1996, 22-38
- Daft, R. L.; Weick, K. E.: Toward a modal of organizations as interpretation systems. In: Academy of Management Review, 9, S. 284-295
- Dahmen, C.: Wertschöpfende Personalarbeit. In: Schwuchow, Kh.; Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/2002. Berlin 2001, S. 24-21
- Dodgson, M.: Organizational Learning. In: Organization Studies, 14/3, 1993, S. 375-394
- Dollinger, M.: Führen in einer Lernkultur. Die Mitarbeiter-Chef-Beziehung als Reciprocal Management. München 1999
- Drucker, P. F.: Managing oneself. In: Havard Business Review, March/April 1999, S. 65-74
- Drumm, H. J.: Personalwirtschaft. 4. Aufl. Berlin 2000
- Ducan, R.; Weiss, A.: Organizational Learning. In: Research in Organizational Behavior, Vol 1, 1979, S. 75-123
- Edelmann, W.: Lernpsychologie. 2. Aufl. München 1986
- Edward, E.: From job-based to compency-based organization. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 15, 1994
- Emmerich, K.: Wege aus der Schwarzarbeit. Ich-AG und Mini-Jobs. In: Wirtschaftsdienst, Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, Heft 10, 2002, S. 596-602

- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, Lutz v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003
- Erpenbeck, J.: Zertifizierung von Kompetenzen in Analogie zu Qualifikationen? In: Personalführung 1, 2000, S. 22-29
- Fatzer, G.: Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn 1987
- Flynn, L. R.; Goldsmith, R. E.: A short, reliable Measure of subjective Knowledge. In: Journal of Business Research, 46, 1999, S. 55-66
- Freidmann, B. S.; Hatch, J. A.; Walker, D.: Mehr-Wert durch Mitarbeiter. Neuwied 1999
- Freiling, J.: Einführende Bemerkungen zum Strategischen Kompetenz-Management. In: Hammann, P.; Freiling, J. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements. Wiesbaden 2000, S. 3-12
- Friedrich, H. F.; Eigler, G.; Mandl, H.; Schnotz, W.; Schott, F.; Seel, N. M. (Hrsg.): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung. Neuwied 1997
- Friedrich, H. F.; Mandel, H.: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E.; Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997
- Friedrich, St. A. u.a.: Quo vadis RBV? In: Bellmann, K. u.a. (Hrsg.): Aktions-felder des Kompetenz-Management. Wiesbaden 2002, S. 29-58
- Garrat, B.: Creating a Learning Organization. Cambridge 1990
- Hahn, D.: Konzepte strategischer Führung – Entwicklungstendenzen in Theorie und Praxis unter besonderer Berücksichtigung der Globalisierung. In: ZfB, 68. Jg., 1998, S. 563-579
- Hammann, P. u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements. Wiesbaden 2000
- Heck, A.: Die Praxis des Knowledge Management. Braunschweig 2002

- Hedberg, B.: How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, S. C.; Starbuck, W. H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design, Vol. 1, Oxford 1981, S. 3-27
- Hilgard, E. R.; Bower, G. H.: Theorie des Lernens I. 5. Aufl. Stuttgart 1983
- Hinterhuber, H. (Hrsg.): Das neue strategische Management. Wiesbaden 1996
- Hinterhuber, H. H.; Friedrich, St. A.: Markt- und ressourcenorientierte Sichtweise zur Steigerung des Unternehmenswertes. In: Hammann, P.; Freiling, J. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements. Wiesbaden 2000, S. 989-1016
- Hornberger, S.: Zur neuzeitlichen Perspektive der Individualisierung und die Herausforderung für die Personalforschung. In: Zeitschrift für Personalforschung, 16. Jg., Heft 4, 2002, S. 545-562
- Jäger, W.; Straub, R.: Wissensressourcen nutzen - Ergebnisse einer Umfrage. In: Personalwirtschaft, 20, Juli 1999, S. 20-23
- Jelinek, M.: Institutionalizing Innovation: A Study of Organizational Learning Systems. New York 1979
- Kauffeld, S.; Grote, S.: Kompetenzdiagnose mit dem Kasseler-Kompetenz-Raster. In: Personalführung, 1, 2000, S. 30-37
- Kieser, A.; Koch, U.; Woywode, M.: Wie man Bürokrationen das Lernen beibringt! In: zfo, 3, 1999, S. 128-133
- Klimecki, R. G.; Lassleben, H.: „Organisationale Bildung“ oder: „Das Lernen des Lernens“. In: Wagner, D.; Nolte, H. (Hrsg.): Managementbildung. München 1996, S. 181-204
- Kobi, J.-M.: Human Resources-Management aus einem Guss. In: Verwaltung und Management, 7 Jg., Heft 1, 2001, S. 40-41
- Kofman, F.; Senge, P. M.: Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations. In: Organizational Dynamics, 22. Jg., Nr. 2, 1993, S. 5-23
- Krautwurst, O.: Organisatorisches Lernen durch integrative Personalentwicklung. In: WiSt Heft 4, April 2001, S. 189-193
- Krüger, W.; Jantzen-Homp, D.: Vom Cost Center zum Center of Competence. In: WiSt, Heft 12, Dezember 1999, S. 642-647

- Kubitschek, C.; Meckl, R.: Die ökonomischen Aspekte des Wissensmanagements – Anreize und Instrumente zur Entwicklung und Offenlegung von Wissen. In: zfbf, 52, Dezember 2000, S. 742-761
- Lado, A. A.; Boyd, N. G.; Wright, P.: A Competency-Based Model of Sustainable Competitive Advantage: Toward a Conceptual Integration. In: Journal of Management, Vol. 18, Nr. 1, 1992, S. 77-91
- Lamberty, T.: Die Kunst Kompetenzen zu entwickeln. In: Personalwirtschaft, Nr. 9, 2000, S. 30-35
- Lawler, E. E.: From job-based to competency-based organizations. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 15, 1994, S. 3-15
- Lawrenz, O.: Supply Chain Management. 2. überarb. und erw. Aufl. Braunschweig 2001
- Laws, B.: Kompetenz als Kriterium für Vergütungskonzepte. In: Personalführung, Nr. 1, 2000, S. 54-57
- Lei, D.; Hitt, M. A.; Bettis, R.: Dynamic Core Competences through Meta-Learning and Strategic Context. In: Journal of Management, Vol. 22, Nr. 4, 1996, S. 549-569
- Lucko, S.; Trauner, B.: Wissensmanagement. Wien 2002
- Lundberg, C. C.: Learning in and by Organizations. In: International Journal of Organizational Analysis, 3. Jg., Nr. 1, Special Issue („Organizational Learning“) 1995, S. 10-32
- Mandl, H.; Fischer, F. (Hrsg.): Wissen sichtbar machen – Mapping-Techniken für das Wissensmanagement in Lern- und Kooperationsprozessen. Göttingen 2000
- March, J. G.: Exploration and Exploitation in Organizational Learning. In: Organization Science, 2, 1991, Nr. 1, S. 71-87
- Marr, R.: Strategisches Personalmanagement – des Kaisers neue Kleider? In: Management Forum, Bd. 6, 1986
- Marr, R.; Fliaster, A.: Personalwirtschaftliches Wissens- und Innovationsmanagement. In: Schwuchow, Kh.; Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/2002. Berlin 2001, S. 12-17

- McEvily, S. K.; Das, S.; McCabe, K.: Avoiding Competence Substitution through Knowledge Sharing. In: Academy of Management Journal, Vol. 25, Nr. 2, 2000, S. 285-311
- McGrath, R. G.; MacMillan, I. C.; Venkataraman, S.: Defining and Developing Competence: A Strategic Process Paradigm. In: Strategic Management Journal, Vol. 16, 1995, S. 251-275
- Mühlbrandt, T.; Feggeler, A.: Wissensmanagement in Geschäftsprozessen – ein methodischer Ansatz für KMU. In angewandte Arbeitswissenschaft, Nr. 169, S. 24-37
- Müller, W. R.; Hurter, M.: Führung als Schlüssel zur organisationalen Lernfähigkeit. In: Schreyögg, G.; Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 9: Führung – neu gesehen. Berlin 1999, S. 17-21
- Müller-Stewens, G.; Pautzke, G.: Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen. In: Sattelberger, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Wiesbaden 1991, S. 183-203
- Pawlowsky, P.: Betriebliche Qualifizierungsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W. H.; Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 2. Berlin 1991, S. 177-238
- Peters, T.: Selbstmanagement. Machen Sie aus sich die Ich AG. München 2001
- Pfeffer, J.: The Human Equation. Harvard 1998
- Pietschmann, B.; Ruhtz, V.: Knowledge Management. In: Personal, Heft 5, 2001, S. 242-249
- Porter, M. E.: Competitive advantage: creating and sustaining superior performance. New York 1998
- Probst, G. J. B.; Büchel, B. S. T.: Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden 1998
- Probst, G. J. B.; Deussen, A.; Eppler, M. J.; Raub, S. P.: Kompetenz-Management – Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln. Wiesbaden 2000
- Probst, G. J. B.; North, K.; Romhardt, K.: Wissen messen – Ansätze, Erfahrungen und kritische Fragen. In: zfo, Nr. 3, 1998, S. 158-166

- Rahim, M. A.: Issues in Organizational Learning. In: International Journal of Organizational Analysis, 3. Jg., Nr. 1, Special Issue (“Organizational Learning”) 1995, S. 5-9
- Rasche, C.: Der Resource Based View im Lichte des hybriden Wettbewerbs. In: Hammann, P. u.a. (Hrsg.): Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements. Wiesbaden 2000, S. 70-113
- Rasche, C.: Multifokales Management. Wiesbaden 2002
- Reber, G.: Lernen und Planung. In: Szyperski, N. (Hrsg.): Handwörterbuch der Planung. Stuttgart 1989, Sp. 959-972
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandel, H. u.a.: Wissensmanagement lernen. Weinheim 2001
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Den Umgang mit Wissen lernen. In: Manager Seminare, Nr. 54, 2002, S. 18-23
- Rindova, V. P.; Kotha, S.: Continuous “Morphing”: Competing through dynamic capabilities, form, and function. In: Academy of Management Journal, Vol. 44, Nr. 6, 2001
- Rolf, A.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- Roos, G.; Roos, J.: Measuring your Company’s Intellectual Performance. In: Long Range Planning, Vol. 30, Nr. 3, 1997, S. 413-426
- Rosenstiel, Lutz v.; Regnet, E.; Domsch, M. E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4. Aufl. Stuttgart 1999
- Sanchez, R.; Heene, A.; Thomas, H. (Hrsg.): Dynamics of Competence-Based Competition. Oxford 1996
- Sanchez, R.; Heene, A.; Thomas, H.: Introduction: Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition. In: Sanchez, R.; Heene, A.; Thomas, H. (Hrsg.): Dynamics of Competence-Based Competition. Oxford 1996, S. 1-36
- Sarges, W.: Skillmanagement. In: Bellmann, M.; Krcmar, H.; Sommerlatte, T. (Hrsg.): Praxishandbuch Wissensmanagement. Düsseldorf 2002
- Sattelberger, T. (Hrsg.): Die Lernende Organisation. 3. Aufl. Wiesbaden 1996

- Sattelberger, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Wiesbaden 1991
- Schanz, G.: Grundlagen der Verhaltenswirtschaftlichen Betriebswirtschaftlehre. Tübingen 1977
- Schermer, F. J.: Lernen und Gedächtnis. Stuttgart 1991
- Scholz, C.: Personalmanagement. 5. neubearb. und erw. Aufl. München 2000
- Scholz, C.: Zukünftige Aktionsfelder des Personalmanagements. In: Schwuchow, Kh.; Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/2002. Berlin 2001, S. 3-9
- Schreyögg, G.; Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung 9: Führung – neu gesehen. Berlin 1999
- Schulz, M.: The uncertain Relevance of Newness: Organizational Learning and Knowledge Flows. In: Academy of Management Journal, Vol. 44, Nr. 4, 2001, S. 661-681
- Schwaab, C.; Scholz, T. C.: Was wird gelernt beim Organisationalen Lernen? In: zfo, 69. Jg., Heft 6, 2000, S. 354-361
- Seisreiner, A.: Management unternehmerischer Handlungspotentiale. Wiesbaden 1999
- Senge, P. M.: The Fifth Discipline – The Art and Practice of Learning Organization. New York 1990
- Sonntag, Kh.: Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München 1996
- Sonntag, Kh.: Lernen im Unternehmen. München 1996
- Staehele, W. H.; Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 2. Berlin 1991
- Staehele, W. H.: Management – Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8. Aufl. München 1999
- Stockhausen, A.; Habich, J.: Kompetenz-Management – Lerne von deinen High Performern. In: Personalwirtschaft, Heft 8/1999, S. 22-26
- Stotz, M.: Organisationale Lernprozesse. Wiesbaden 1999
- Sveiby, K. E.: The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-Based Assets. San Francisco 1997

- Szyperski, N.; Winand, U. (Hrsg.): Handwörterbuch der Planung. Stuttgart 1992
- Tenger, B.: Selbstlernen mit neuen Medien. In: Personalwirtschaft, 3, 2001, S. 53-60
- Then, W.: Die Selbst-GmbH – eine Welt von Unternehmen. In: Personalwirtschaft, Heft 3, 2000, S. 38-48
- Thom, N.; Friedli, V.: Steigerung des Unternehmenswertes durch Personalmanagement. In: Schwuchow, Kh.; Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2001/2002. Berlin 2001, S. 18-23
- Uhl, A.: Selbststeuerung des Lernens. In: Personalwirtschaft, Nr. 11, 2001, S. 52-57
- Wächter, H.: Vielfältige Beschäftigungsmuster – einfältige Personalwirtschaftslehre? In: Zeitschrift für Personalforschung, 16. Jg., Heft 4, 2002, S. 477-489
- Wagner, D.; Seisreiner, A.; Surrey, H.: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen. QUEM-report, Heft 73. Berlin 2001
- Wagner, D. u.a.: Flexibilisierung und Individualisierung von Vergütungs- und Arbeitszeitsystemen. In: Wagner, D.; Ackermann, K.-F. (Hrsg.): Wettbewerbsorientiertes Personalmanagement. Potsdam 2003, S. 195-209
- Wagner, D.; Ackermann, K.-F. (Hrsg.): Wettbewerbsorientiertes Personalmanagement. Potsdam 2003
- Wagner, D.; Nolte, H. (Hrsg.): Managementbildung. München 1996
- Wagner, D.: Organisation, Führung und Personalmanagement: Neue Perspektiven durch Flexibilisierung und Individualisierung, 2. Aufl. Freiburg i. Br. 1991
- Walgenbach, P.: Das Konzept der Vertrauensorganisation – Eine theoriegeleitete Betrachtung. In: DBW 60, 2000, S. 707-720
- Weinert, F. E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, Nr. 10, 1982, S. 99-110
- Weissenberger-Eibl, M. A.: Interaktionsorientiertes Agentensystem. In: ZfB, 71. Jg., Heft 2, 2001, S. 203-220
- Welge, M. K.; Holtbrügge, D.: Wissensmanagement in Multinationalen Unternehmen – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: zbf, Nr. 53, 2000, S. 762-777

- Werner, H.: Supply Chain Management: Grundlagen, Strategien, Instrumente und Controlling. Wiesbaden 2000
- Wernerfelt, B.: A Resource-based View of the Firm. In: Strategic Management Journal, Vol. 5, 1984 S. 171-180
- Westenbaum, A.: Das Berufsbild des Wissensmanagers. In: zfo, 69. Jg., Heft 6, 2000, S. 362-367
- Winkler, K.; Mandl, H.: Learning Communities. In: Pawlowsky, P.; Reinhardt, R. (Hrsg.): Wissensmanagement für die Praxis. Neuwied 2002, S. 137-164
- Wunderer, R.: Führung und Zusammenarbeit. 3. neubearb. Aufl. Neuwied 2000
- Zobel, J.: Anreizsysteme im Knowledge Management – ein integrierter Ansatz zur Mitarbeitermotivation. In: Personal, Heft 5, 2001, S. 262-267